ISSN 2313-4011

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково методичний збірник

Випуск 14

Київ 2018

УДК 376.1+37.21 **ISSN 2313-4011**
О-72

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Друкується за рішенням Вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 6 грудня 2018 року)

Заснований 2000 р.
До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»
З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 16355 – 4827Р від 16.12.2009 р.

ЗАСНОВНИК
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Збірник затверджено у ДАК України як фахове видання у галузі педагогічних (корекційна педагогіка) наказ МОН України №241 від 09.03.2016.
та психологічних (спеціальна психологія) наказ МОН України №693 від 10.05.2017 наук.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ
04060, Київ, вул. М. Берлинського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
тел.: (044)440-42-92

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копійованими чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.

Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Засенко Вячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор, –*головний редактор*

Колупаєва Алла Анатолієвна, доктор педагогічних наук, професор, – *заступник головного редактора*

Вісковатова Тетяна Павлівна, доктор психологічних наук, професор;

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор;

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Рибалко Валентин Васильович, доктор психологічних наук, професор;

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук;

Скрипник Тетяна Вікторівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Таранченко Оксана Миколаївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор.

О – 72 **Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови**: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. – Вип. 14. – 308 с.

300 пр.

Збірник присвячено апробації та впровадженню результатів наукових досліджень та практичних пошуків реалізації інноваційних підходів в освіті дітей з особливими потребами.

Адресується науковцям, практикам, студентам, всім, кому не байдужа доля дітей з особливими освітніми потребами.

©Інститут спеціальної педагогікиі психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018

ISSN 2313-4011

OSVITA OSIB Z OSOBLYVYMY POTREBAMY: SHLIAHY ROZBUDOVY

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS WAYS OF DEVELOPMENT

collected scientific works

Published since 2000

FOUNDER

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ISSN 2313-4011

INTERNATIONAL IDENTIFIER FOR SERIALS
AND OTHER CONTINUING RESOURCES, IN THE ELECTRONIC AND PRINT WORLD

EDITORS' OFFICE

Address: Berlinskogo str. 9, Kyiv, 04060, Ukraine
Tel.: +38 (044) 440-42-92

© All rights reserved. No part, element, idea or layout of this publication may be copied or reproduced in any form and by any means.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.

The editorial board reserves the right to edit material and may not share the point of view of their authors. for the accuracy of facts, quotations and other information correspond to the authors of publications

EDITORIAL STAFF

Editor-in-chief

Vyacheslav ZASENKO (Ukraine), Doctor in Education, professor, associate member of the NAES of Ukraine, Director of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology NAES of Ukraine

First deputy editor-in-chief

Alla KOLYPAIEVA (Ukraine),Doctor in Education, professor, Deputy Director for Research, of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology NAES of Ukraine

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Tetiana Viskovatova (Ukraine) Doctor in Psychology, professor,
Svitlana Kulbida (Ukraine), Doctor in Education, professor,
Lesya Prokhorenko (Ukraine), Doctor in Psychology, Senior Research Fellow,
Valentyn Ryballko (Ukraine) Doctor in Psychology, professor,
Alla Dushka (Ukraine), Doctor in Psychology,
Tetiana Skrypnyk (Ukraine), Doctor in Psychology, Senior Research Fellow
Mukola Suprun (Ukraine), Doctor in Education, professor,
Oksana Taranchenko (Ukraine), Doctor in Education, Senior Research Fellow,
Olga Forostian (Ukraine), Doctor in Education, professor,
Olena Khokhlina (Ukraine) Doctor in Psychology, professor.

Education of Persons with Special Needs: Ways of Development: collected scientific works / eds. Zasenko V.V., Kolupaeva A.A. – Kyiv : Pub. «FOP Symonrnko O.I.». – 2018. – Vol. 14. – 308 p.

The publication covers the testing and implementation of the results of research and practical implementation searching for innovative approaches in education of children with special needs.

Addressed to researchers, practitioners, students of faculties and departments of mental retardation, to all who care for children with special needs.

З М І С Т

РОЗДІЛ І
Теоретичні і методичні засади розбудови освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах модернізаційних змін
(спеціальна педагогіка)

Наталія Адамюк Сучасний погляд на жестову мову 11

Оксана Боряк Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями 21

Оксана Гордійчук Теоретико-методологічний контекст інклюзивного навчання в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи 30

Галина Грибань Сучасне програмово-методичне забезпечення розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення 47

Дробот Олена Особливості технологічного підходу до формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму 52

Валентина Ільяна Особливості прояву дислексичних помилок у здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення 60

Наталія Квітка Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання 69

Олександр Колишкін, Алла Колишкіна Сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку 76

Світлана Кондратенко Формування екологічної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору 84

Тетяна Костенко, Василь Гошовський Тифлоприлади в освітньому процесі: роль, функції, забезпечення 91

Віра Куприс Корекційно-розвиткові технології в системі роботи тифлопедагога 96

Андрій Лапін До питання створення системи корекційно-розвивального навчання і виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі 103

Олег Легкий Формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору 109

Аліна Логінова Психолінгвістичні компоненти у розв'язанні питання розладів читання у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення 115

Зоряна Мартинюк Сучасні підходи до розробки розділу навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» 122

Лариса Наконечна Сучасні концепти інклюзивного навчання у дослідженнях північноамериканських та українських вчених 129

Людмила Некраш Впровадження системи раннього втручання в Україні 134

Ірина Омельянович Педагогічна діагностика готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому закладі 139

Наталія Піканова Передумови соціального інтегрування дітей з особливими освітніми 148

Юлія Почкун Дослідження стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності 153

Ніна Скубак, Олександр Скубак Алгоритмізація і програмування для дітей з особливими освітніми потребами 159
Микола Супрун, Володимир Шевченко Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні 164
Людмила Трофименко Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення 175
Оксана Федоренко Аспекти супроводу в освіті учнів з особливими освітніми потребами 180
Олена Чеботарьова, Ірина Гладченко Методичні підходи до проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами 186
Наталія Ярмола Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки 195

РОЗДІЛ ІІ
Теоретико-методологічні основи психологічного розвитку та забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (спеціальна психологія)

Ольга Бабяк Міжособистісні стосунки школярів із затримкою психічного розвитку: моделювання, реалізація в умовах інклюзивного навчання 201
Наталія Баташева Вплив соціальної депривації на розвиток емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку 209
Ксенія Бужинецька Мотиваційні детермінанти розвитку дошкільників з когнітивними порушеннями 219
Анна Івахненко, Ірина Пущина Оцінювання особливостей розвитку психомоторики глухих дітей 7-10 років 223
Тамара Ілляшенко Методика психолого-педагогічного вивчення інтелектуального розвитку підлітків 231
Тетяна Калініна Теоретична модель формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами 238
Вадим Кобильченко Базові особистісні потреби дитини та їх депривація 245
Оксана Мякушко Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами 256
Антоніна Обухівська Вікові осоливості перцептивного узагальнення як критерій оцінки інтелектуального розвитку дошкільників 265
Олена Проскурняк Адаптація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: комунікативний аспект 274
Ірина Сухіна Особливості психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку 281
Ганна Якимчук Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку 288
ІринаЛисенкова Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії 296
Світлана Литовченко Теоретичні та практичні основи реалізації системи раннього втручання для дітей з порушеннями слуху 304

C O N T E N T S

Volume I
Theoretical and Methodical Principles of Development of Education of Children with Special Educational Needs in Conditions of Modernization Changes (special education)

Nataliia Adamiuk Modern view on the sign language 11

Orsana Boryak The theory and practice of diagnosis, formation and correction of mentally retarded children speech activity 21

Oksana Hordiichuk Theoretical-methodological context Inclusive education in professional preparation for the future teacher in the primary school 30

Halyna Hryban Modern software and methodological support for the development of coherent speech in primary school children with severe speech disorders 47

Drobot Olena Features of technological approach to formation ofcommunication skills in deaf preschool children by means of bimodal bilingualism 52

Valentyna Iliana Features of manifestation of dyslexic mistakes in students of primary school with speech disorders 60

Natalie Kvitka Music therapy as a variative composition music education for preschools 69

Olexandr Kolyshkin, Alla Kolyshkina Modern approaches to the use of health technologies in working with children with mental retardation 76

Svitlana Kondratenko Formation of environmental competence in children of young schools with vision impairment 84

Tetiana Kostenko, Vasyl Hoshovskii Tiflo-devices in the educational process: role, functions 91

Vira Kupras Special education technologies in the system of work of the visual impairment specialist 96

Andrii Lapin The question of creation of the system of correction and development education and education of children of preschool age with special educational needs in inclusive educational space 103

Oleg Legkiy Formation of informational and communicative competence of pupils with visual impairment 109

Alina Loginova Psycholinguistic components in solving the problem of reading disorders of children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech 115

Zoriana Martynyuk Modern approaches to the development of the section of educational and methodological manual «psycholinvistic diapetic technologies of diagnostics and extension of speech violations of junior students with severe speech disorders» 122

Larisa Nakonechna Modern concepts of inclusive education in researches of the north american and ukrainian scientists 129

Liudmyla Nekrash Implementation of the easy entertainment system in Ukraine 134

Iryna Omelyanovich Pedagogical Diagnostics of Pre-senior Preschool Children's Readiness to Training in Incuse Educational Institution 139

Nataliia Pikanova Prerequisites for the socialization of children with special educational needs in inclusive groups of pre-school educational institutions 148

Yuliia Pochkun Research of cognitive ready of preschool children condition is with autistic violations to educational activity 153

Nina Skubak, Oleksandr Skubak Algorithmization and programming for children with special educational needs 159
Mykola Suprun, Volodymyr Shevchenko The development of special education in independent Ukraine 164
Liudmyla Trofymenko Psychological bases of determining the features of the lexicial component of lingua in young schools with serious loss violations 175
Oksana Fedorenko Aspects of educational support for students with special educational needs 180
Olena Chebotarova, Iryna Hladchenko Methodological approaches to educational education for children with special educational needs 186
Nataliia Yarmola Individual education treatment of children with intellectual dispatches development: practical steps 195

Volume II
Theoretical-Methodological Bases of Psychological Development and Provision of Psychological Supply of Children with Special Educational Needs (special psychology)

Olha Babiak Formation of between-specified relations with schools with dependent mental development in inclusive class 201
Nataliia Batasheva Impact of social development deprivation on the emotional sphere of children with mental retardation 209
Kseniia Buzhinetska Motivation determinants of development of primary schools with cognitive dispatches 219
Anna Ivakhnenko, Iryna Pushchyna Assessment of the peculiarities of the development of psychomotory of deaf children 7-10 years 223
Tamara Illiashenko Method of psychological and pedagogical investigation of teenagers intellectual development 231
Tatiana Kalinina Theoretical model of life competence formation for pupils with special needs 238
Vadym Kobylchenko Basic personal needs of children and their deprivation 245
Oksana Miakushko Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs 256
Antonina Obukhivska Age peculiarities of perceptual generalization as a criterion for assessing the intellectual development of preschoolers 265
Olena Proskurniak Adaptation of practices with special educational needs in an inclusive educational environment: communicative aspect 274
Iryna Sukhina Features of psychological support for families raising children with intellectual disabilities 281
Hanna Yakymchuk Typical individual variants of primary in children of elementary school age with dysgraphia 288
Lysenkova Iryna Development of the emotional sphere of junior schoolchildren with disabilities of mental functions by means of art therapy 296
Svitlana Litovchenko Theoretical and practical bases of realization of the system of early intervention for children with hearing impairments 304

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

(корекційна педагогіка)

УДК 376-056.263:37.016:821.161.2:811:161.2'221.24

Наталія Адамюк,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-4927-6257

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ЖЕСТОВУ МОВУ

Стаття презентує оновлений погляд на сутність жестової мови. Аргументовано хибність недоречних термінів, що стосуються статусу глухої особи та фахівців, що надають перекладацькі та освітні послуги. У світлі освітніх реформ розкриваються поняття «глуха особа» за визначенням Всесвітньої федерації глухих, а також нове для України поняття «жестомовна особа».

Висвітлено класифікацію мовних родин жестових мов світу. Перераховано основоположні законодавчі документи, які у правовому полі визнають жестові мови у різних країнах світу, зокрема. в Україні. Подано таблицю варіантів правового статусу жестових мов та рівень законодавчих актів, що регулюють статус жестової мови у країнах світу.

Описано відмінності між українською жестовою мовою і калькованим жестовим мовленням, позначено користувачів зазначених мовних систем.

Доведено на прикладах віднесення української жестової мови до мовних систем порівняно з національною мовою.

Розкрито граматичні ознаки жестових одиниць, що дозволяють класифікувати їх за самостійними та службовими частинами мови.

Побіжно висвітлено багатство та різноманіття лексики української жестової мови.

***Ключові слова**: глуха особа, граматичні категорії частини мови, законодавчі документи, жестова одиниця, кальковане жестове мовлення, лінгвістичні особливості, словесна мова, українська жестова мова.*

Унаслідок зміни національної свідомості українських громадян, широкого волевиявлення та вибору вектору на європейські стандарти життя Україна як держава системно проводить реформи у різних сферах життєдіяльності українців. Враховуючи факт проживання на території України громадян різних національностей толерантно розв'язуються мовні питання. Зокрема, відповідно до Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» вирішуються питання впровадження в освітню сферу української жестової мови (УЖМ), користувачами якої є особи з порушеннями слуху.

Втім, невірні усталені погляди на саму суть, роль, зміст і значення УЖМ продовжують бути негативними чинниками на шляху соціалізації глухих громадян України. Унаслідок цього з метою захисту мовних прав осіб з порушеннями слуху Українське товариство глухих (УТОГ) ініціювало подання до Верховної Ради України

проекту Закону «Про українську жестову мову», над яким працювали і науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України [2]. Отже, існують проблеми, зокрема освітні, які пов'язані з УЖМ, і про це свідчать результати сучасних дослідників Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко та ін.

Таким чином є потреба оновити погляд на саму суть жестової мови і у даній статті передбачено розкрити наступні питання: аргументувати хибність неправильних термінів, розкрити поняття «глуха особа» і «жестомовна особа»; ознайомити з мовними родинами жестових мов; перерахувати законодавчі документи, які у правовому полі визнають жестові мови у різних країнах світу, в т.ч. в Україні; описати відмінності між українською жестовою мовою і калькованим жестовим мовленням, де спільною ознакою схожості є застосування жестів; довести на прикладах приналежність УЖМ до мовних систем; побіжно висвітлити багатство та різноманіття лексики української жестової мови.

Для початку звернемо увагу на ті терміни, які негативно впливають на сприймання оточуючими УЖМ та її носіїв. Наприклад, термін «мова жестів» не має ніякого відношення до УЖМ, оскільки означає лише мову тіла людини (метушливий біг, ритмічне помахи руки можуть означати занепокоєння людини і ствердження нею чогось відповідно), проте до цього терміну звертаються навіть освітяни [11].

Також невірними є терміни, які позначають статус глухої особи, це «глухонімий» і «нечуючий». Перший термін несе в собі ознаку приниження особи, яка має проблеми зі слухом. Даний старий термін походить від хибного уявлення про зв'язок слуху і мовлення: глуха особа обов'язково не говорить, є німою, хоча це не відповідає дійсності; втім, час від часу цей термін застосовується, особливо у ЗМІ. Інший неправильний термін «нечуючий» поширюється, в основному чуючими особами, які вважають, що термін «глухий» містить в собі якусь дискримінаційну ознаку, хоча частка *не* у слові *нечуючий* свідчить про заперечення норми. Окрім того, правилами граматики української мови не передбачено застосування іменного слова із закінченням на *чий*: це притаманно граматиці російської мови (неслыша**щий**), і на це звернув увагу Інститут мовної політики України, коли аналізував законопроект «Українська жестова мова». Щоб почути думку глухих осіб щодо визначення свого статусу, нами влітку 2018 р. було проведено онлайн-опитування у соціальній мережі (Facebook). Більшість половини респондентів показала жестове позначення терміну і написала його словесний аналог «глухий». Інша частина розділилася на дві групи: перша погоджувалася з терміном «нечуючий», і, як виявилося, респонденти даної групи були, у переважній більшості, пізнооглухлими; респонденти другої групи заявили, що термін «нечуючий» вони використовують у процесі спілкування з чуючими особами, оскільки останні його вживають, хоча себе респонденти ідентифікують як «глухий».

Неправильними термінами є «сурдоперекладач» і «перекладач-дактилолог». Перший є неправильним вже тому, що виключає контакт з чуючою особою, адже відомо, що перекладач жестової мови (ЖМ) здійснює переклад: 1) зі словесної мови (СМ) на ЖМ, де джерелом інформації є чуюча особа і об'єктом її отримання є глуха особа, 2) із ЖМ на СМ, де джерелом інформації, навпаки, є глуха особа, а об'єктом отримання її є чуюча особа. Отже, перекладач ЖМ працює з двома сторонами: чуючою і глухою. Варто наголосити, що перекладач ЖМ здійснює переклад мови, і відповідно від того, з якої і на яку мову він здійснює переклад, він має статус, наприклад, перекладача французької мови, перекладача китайської мови і, отже, перекладача ЖМ. Терміни «сурдопедагог» і «сурдопсихолог» є правильними, оскільки передбачають роботу з певним об'єктом, а саме з глухою особою. Наступний термін «перекладач-дактилолог» свідчить, що даний фахівець лише дактилює всі озвучені мовні одиниці СМ, хоча насправді це не так.

Наразі перейдемо до уточнення: хто є хто. Як вже зазначалося [10], за визначенням Всесвітньої федерації глухих до категорії глухих осіб відносяться: власне глухі особи, котрі мають повну або суттєву втрату слуху; особи зі зниженим слухом;

пізнооглухлі особи, які повністю чи суттєво втратили слух у період вже сформованого словесного мовлення, та сліпоглухі особи. Всіх вищеперерахованих осіб об'єднує віднесення себе до спільноти глухих, життєдіяльність у ній та застосування візуальної мови – жестової. Отже, «глуха особа» – це представник лінгвістичної спільноти, який володіє нормами ЖМ, активно використовує дану мову (яка є для нього рідною) у різних побутових, соціокультурних, професійних сферах спілкування. Поняття «особи з порушеннями слуху» засноване на медичній концепції і крім глухих осіб, користувачів ЖМ, має на увазі глухих осіб, для яких ЖМ не є мовою спілкування. На нашу думку, останній термін доцільно вживати, якщо проблема розглядається з медичної точки зору. Соціокультурний підхід стосовно глухої особи як індивідуума висвітлено в нормативно-правовій базі міжнародного й українського законодавства, а саме в положеннях Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006, ст. 24. «Освіта»), «Про права дитини» (1991), Резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), Резолюції ООН «Декларація про права інвалідів» (1975), Резолюції Європарламенту про жестові мови (1988), Концепції жестової мови в Україні (2009), Концепції білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху (2011) [12] та ін. У згаданих нормативно-правових актах зазначаються основні принципи освітньої політики, зокрема, відсутність дискримінації за будь-якими ознаками, сприяння рівноправності, забезпечення використання ЖМ як засобу навчання, заохочення й збереження самобутньої культури глухих, принцип доступності інформації та ін.

Новим для суспільства України є термін «жестомовна особа». До цієї категорії відносяться користувачі ЖМ. За усталеною думкою ми вважаємо, що мова йде про осіб, які відносяться до категорії глухих. Насправді, даний термін передбачає наявність іншої групи осіб, яка користується ЖМ. Мова про так званих «кодівців» (CODA), які мають нормальний слух, втім, є вихідцями з глухих родин, та для більшості яких рідною мовою є власне ЖМ (на її основі формується мислення, нею вони активно спілкуються з глухими особами у різних сферах діяльності). Також, до цієї групи можна віднести осіб, у яких відсутня можливість говорити СМ (безгортанні особи, особи з діагнозом «аутизм» тощо). Таким чином, поняття «жестомовна особа» передбачає дві категорії осіб: жестомовну глуху особу і жестомовну чуючу особу [13].

Як відомо, у світі налічується біля 300 різних жестових мов, і ними послуговуються 72 млн. користувачів. Зокрема, у Північній Америці налічується 30 ЖМ, Південній Америці – 14 ЖМ, Євразії – 83 ЖМ, Африці – 34 ЖМ, Океанії та Австралії – 10 ЖМ [8].

Говорячи про мовні родини СМ, найпоширеніші з яких є китайсько-тибетська, нігеро-кордофанська, семіто-хамітська (афроазійська), австронезійська, ніло-сахарська та ін., зауважимо, що родина мов побудована за територіальним принципом: спільними кордонами держав і, відтак, міграцією громадян, що викликало формування спорідненості мов і влиття в мовну родину. ЖМ також вливаються у мовні родини. І якщо родина японської ЖМ утворена за територіальним принципом, то інші дві: родина британської та родина французької ЖМ утворені за іншими принципами. Наприклад, родина британської мови, до якої увійшли австралійська, британська, північно- ірландська, новозеландська, приморсько-південно-африканська ЖМ, утворилася унаслідок колоніальної політики Британії в далекому минулому. Родина французької жестової мови, яка увібрала в себе австрійську, угорську, чеську, російську, українську, болгарську, югославську, ізраїльську, латвійську, італійську, туніську, ірландську, мексиканську, алжирську, румунську, американську, філіппінську, пуерто-ріканську, тайську, гавайську, ганську, нігерійську, болівійську, грецьку, квебекську ЖМ, сформувалася за принципом поширення школи навчання глухих дітей. Доречно буде повторити, що саме з Франції, де у монастирях здійснювалося навчання глухих дітей ЖМ, де абат де Лепе вивчив мову глухих і зумів її систематизувати, мовна система як еталон разом з методикою навчання отримала

поширення по світу. Тому глухі французи, українці, американці, італійці та ін. можуть легко порозумітися між собою, оскільки їхні ЖМ мають багато спільного [6].

Принагідно згадати, що такі документи як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Європейська хартія регіональних мов і мов меншин (1992), Фленсбургські рекомендації про впровадження політики щодо регіональних мов та мов меншин (2000), Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних меншин», № 1492 (2001), Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про захист жестових мов в державах-членах Ради Європи», №1598 (2003), Резолюція Європейського Парламенту «Про жестові мови» (1998), Брюсельська декларація «Про жестові мови в Європейському Союзі» (2010) містять визнання ЖМ [2].

Що стосується УЖМ, то її визнання підтверджується наступними документами:

1) Законом України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (ст. 23), як пройшла певні етапи унаслідок змістової зміни:

- 1991-2004 – «…мова жестів» … «засіб міжособового спілкування»;
- 2005-2012 – «дактильно-жестова мова» … «засіб міжособового спілкування та засіб навчання інвалідів з вадами слуху»;
- 2012 – дотепер «жестова мова» як «мова осіб з вадами слуху є засобом спілкування та навчання».

2) Законом України «Про освіту» (2017) (ст. 7), де зазначено, що «особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови.

У нижчеподаній таблиці (*Табл. № 1*) висвітлено варіанти правового статусу ЖМ та рівень законодавчих актів, що регулюють статус ЖМ у країнах світу.

Табл. 1.

Визнання жестових мов

Варіанти правового статусу жестових мов в країнах світу	***Рівень законодавчих актів, що регулюють статус жестових мов у країнах світу***			
	Конституція	**Закони держави про мову**	**Закони держави про права осіб з інвалідністю**	**Нормативні акти галузевих міністерств**
Як одна з державних мов (повноцінний засіб комунікації)	Нова Зеландія			
Як офіційна мова меншини	Венесуела, Уганда, ПАР, Австрія, Португалія, Фінляндія	Японія Ісландія, Канада (3 провінції), Бельгія, Великобританія, Греція, Іспанія, Македонія, Чехія, Словаччина, Словенія, Швеція	Австралія, Таїланд, Уругвай, Чилі, Німеччина, Данія, США (40 штатів), Бразилія	Норвегія, Уругвай, Швейцарія, Ірландія, Франція
Як мова осіб з інвалідністю зі слуху	Зімбабве		Білорусь, Росія, Україна	

Новим поступальним кроком України як правової держави у визнанні УЖМ може стати затвердження згаданого нами законопроекту «Про українську жестову мову», метою якого є захист мовних прав і свобод жестомовних осіб – громадян України, як основоположних прав людини, визнання і підтримка української жестової мови як вияву культурної самобутності жестомовних осіб.

Цим проектом Закону визначаються статус, засади та сфери використання УЖМ в Україні відповідно до вищеперерахованих основоположних документів. Окрім того, він надає важливого значення зміцненню статусу УЖМ як одного з найважливіших чинників самобутності глухих та слабкочуючих громадян України; виходить з того, що тільки вільний розвиток УЖМ та її рівноправність з усіма національними мовами, забезпечить повне й рівне здійснення глухими та слабкочуючими громадянами України всіх прав людини й основоположних свобод [2].

Проект Закону України містить наступні розділи:

Розділ 1. Загальні положення.

Розділ 2. Сфери застосування УЖМ (органи державної влади та місцевого самоврядування; досудове розслідування, кримінальне провадження та судочинство; нотаріальне діловодство; культура; ЗМІ; освіта; охорона здоров'я.

Розділ 3. Послуги перекладу української жестової мови.

Розділ 4. Наукові дослідження української жестової мови.

Розділ 5. Співпраця органів державної влади та органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями осіб з порушеннями слуху.

Розділ 6. Виконання ЗУ «Про УЖМ» та відповідальність за його порушення.

Розділ 7. Прикінцеві положення ЗУ.

Переходячи до розкриття суті УЖМ зауважимо, що існують прості негласні правила привернення уваги глухих осіб і правила підтримки бесіди. А саме, для привернення уваги глухої особи достатньо: злегка поплескати по її плечу; враховуючи вміння відчувати вібраційні хвилі постукати по столу/підлозі; враховуючи досить розвинене бічне зорове сприймання зробити помах рукою тощо; враховуючи реакцію глухих осіб на світловий подразник при скупченні глухих осіб у приміщенні варто кількаразово і ритмічно включати/виключати світло. Під час розмови з глухою особою дивитися їй в обличчя не відводячи погляду, при цьому час від часу кивати злегка головою на підтвердження того, що інформація глухої особи вами сприйнята повною мірою.

В Україні, на відміну від інших країн (н-д, Швеція), у питанні про мову згадується кальковане жестове мовлення (КЖм), яке є прообразом СМ, бо дана система використовує лексику, морфологію і синтаксис СМ. У ньому жестові одиниці є еквівалентами слів і порядок їхньої послідовності відповідає послідовності слів. Ознаками схожості з ЖМ є лише форма комунікації (жестова), застосування дактилології і загальних жестових одиниць. Крім того, КЖм містить штучні жести, оскільки на позначення якогось поняття вдається до трактування змісту (н-д: *економіка* – НАРОДН ГОСПОДАРСТВО).

У той же час УЖМ – природна знакова система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалась еволюційним шляхом і використовується як єдиний або один з основних засобів спілкування глухих осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України [1]. Основними складовими ЖМ є мануальний (руки) і немануальний (міміка обличчя) компоненти. Лише за участі зазначених компонентів ми можемо стверджувати, що дана знакова система є ЖМ. До мануального компоненту ми відносимо конфігурацію жестової одиниці, локалізацію її в просторі, характер руху жесту та його напрям. Щодо немануального компоненту помилковим є ствердження, що даний компонент несе лише емоційне навантаження (радість, подив, гнів, обурення тощо). Насправді, основною його функцією є привнесення

додаткового смислового значення або ж утворення іншого лексичного значення. Наприклад, при відтворенні наступної жестової одиниці : *права рука у конф. 1 прикладається до аналогічної конф. лівої руки, утворюючи хрест,* – ми можемо мати три різні поняття. Перше: при нейтральному виразі обличчя дана жестова одиниця має лексичне значення *хрест*. Друге: коли рот співбесідника напіввідкривається і широкий кінчик язика злегка лягає на край нижньої губи, – лексичне значення жестової одиниці містить поняття незавершеності якоїсь дії, тобто якась робота недоведена до кінця, призупинена. Третє: брови співбесідника сходяться у переніссі і губи збираються у дудочку (уявіть, що взяли соломку в рот), то лексичне значення жестової одиниці несе поняття *ніяк*, *неможливо*.

Є додаткові дві деталі відмінності УЖМ і Кжм, на які звернемо увагу: 1) користувачами КЖм є глухі особи, які втратили слух у період вже сформованої СМ; особи, які в процесі спеціального навчання досконало оволоділи СМ і при спілкуванні з чуючими особами (н-д, перекладачами ЖМ) вдаються до КЖм: також КЖм застосовується на великих офіційних заходах, бо враховується присутність глухих користувачів КЖм. Що стосується УЖМ, то вона функціонує у всіх сферах життєдіяльності глухої особи. 2) Користувач КЖм, громадянин певної країни, має комунікативні труднощі у спілкуванні з іноземцем, користувачем ЖМ чи КЖм, в той час, як глухий громадянин певної країни, мовою якого є ЖМ, вільно вступає у спілкування з глухим іноземцем.

Окрім того, що УЖМ має власну лексику, що дистанціює її від КЖм, вона має власні синтаксичні правила побудови речення, розкриті у наукових працях [9].

Переважна більшість освітян і науковців, говорячи про природну мову глухих осіб, не є впевненими у віднесенні останньої до мови, спираючись на розділи національної мови, яка служить їм зразком доказовості приналежності до науки. Оскільки наявність лексики УЖМ визнана, то особлива увага спрямована на мовознавчий розділ – морфологія. Запитання стоїть так: чи має УЖМ граматику і чи є у ній щось подібне до морфології українсько мови, а саме, чи є у ній частини, аналогічні СМ: іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник? Чи такі категорії як прийменник, сполучник, частка та вигук наявні у ній? Відповідаючи однозначно ствердно, наведемо коротко характерні граматичні ознаки мовознавчих частин, для легшого сприймання називаючи їх так, як вони звучать у СМ.

В УЖМ іменники займають чільне місце, оскільки всі інші частини безпосередньо пов’язані з ними і підпорядковуються їм. Граматичні категорії іменника візуалізуються в мовних конструкціях – жестових реченнях, саме у них ми можемо вичленити іменник, оскільки його показником служить виконання руху двічі (СТІЛЕЦЬ, РОБОТА, БРАТ, ЗЕМЛЯ ДІМ тощо). Жестова одиниця (ЖО), що відноситься до іменника, завжди стоїть перед ЖО, що відносяться до дієслова, прикметника тощо, якщо останні характеризують її. Категорія числа простежується паралельним виконанням ЖО двома руками (БУДИНУИ, ЯЛИНКИ, ШАФИ), почерговим виконанням ЖО двома руками (КВІТИ, БАГАТОПОВЕРХОВІ БУДИНКИ), повторенням початкового жесту однією рукою (ЛЮДИ, ДІТИ, ЛАМПИ), додаванням жестів РІЗНИЙ, БАГАТО, КУПА тощо до основної ЖО (КУПА+ОГІРОК, РІЗНИЙ+ГРА, БАГАТО+ЗОШИТ), послідовно-копіювальним жестом, що рухається від основної ЖО (МАШИНИ, КНИГИ), приєднанням жесту на позначення маси, утворений двома руками з розчепіреними пальцями, до ОЖ (ЛІТАКИ, ПТАХИ) [3, 7].

Для короткої характеристики прикметника зазначимо, що в УЖМ він змінюється для вираження якості ознаки (н-д, ТЕМНИЙ – ТЬМЯНИЙ). у парі з іменником завжди йде за ним (н-д, ЯЛИНКА ШТУЧНА). Присвійні прикметники характеризуються вживанням жесту на позначення приналежності (н-д, ХУСТКА+ МАМА +). ЖО, що відноситься

до прикметника має здатність зливатися з ЖО, що відноситься до іменника (н-д, КРУГЛІ ОЧІ), утворюючи лише одну ЖО. Це виглядає так: обидві руки у конф. О розташовуються перед очима у нейтральному просторі і здійснюють коловий рух на місці. При тому, якщо треба зазначити величину очей, то конф. О звужується (ОЧІ МАЛЕНЬКІ), або розширюється (ОЧІ ВЕЛИКІ). При позначенні розміру прикметник може впливати на іменник в процесі його відтворення, зливаючись з ним: СТІЛ ВЕЛИКИЙ, СТІЛ МАЛЕНЬКИЙ (столик). В УЖМ якісний прикметник має дотримуватися натуральних розмірів: при відтворенні словосполучення *велика муха*, слід демонструвати реально великий розмір комахи.

В УЖМ також, як і у СМ, розрізняються кількісні та порядкові числівники. Останні цікаві своїми варіантами , наприклад , у порядку лічби від ПЕРШОГО до П'ЯТОГО жест характеризується у першому варіанті частотним (кількаразовим) змиканням певного пальця із великим; у другому – напівобертанням ЖО навколо своєї осі; у третьому – частотним рухом жесту на позначення кількісного числівника певної конфігурації збоку вбік. У порядку лічби від ШОСТОГО до ДЕСЯТОГО в УЖМ існують два варіанти, а саме: перший характеризується «постукуванням» одним чи кількома пальцями (у залежності від значення другого доданку, який разом з першим доданком у значенні *п'ять*, що демонструє пасивна рука з конфігурації , і складає потрібне число) домінуючої руки до відкритої долоні іншої руки з вищезазначеною конфігурацією, що позначає число *п'ять*. Другий варіант характеризується частотним «вкручуванням» одним чи кількома пальцями домінуючої руки у відкриту долоню іншої руки з вищевказаною конфігурацією [3]. Також числівники, сполучаючись, мають здатність зливатися з ЖО, що відносяться до займенників (МИ УТРЬОХ, ВОНИ УДВОХ), з іменниками, що позначають предмет з додаванням додаткового жесту ШТУКА (н-д, два яблука – ЯБЛУКО/ШТУКА+ДВА); передають поняття часу, довжини, маси тощо (ТРИ СЕКНДИ, ДВА МІСЯЦІ, ТРИ РОКИ, ПЯТЬ КІЛОГРАМІВ) [5].

Що стосується мовної частини як займенник, то зазначимо такі лінгвограматичні особливості особових займенників, які використовують дану конфігурацію . Займенники Я, ТИ, ВІН/ВОНА/ВОНО, МИ, ВИ, ВОНИ застосовують лише один направляючий рух на фізичну чи віртуальну особу на відміну від займенників МЕНЕ, МЕНІ, ТЕБЕ, ТОБІ, ВАС, ВАМ, НАМ, НАС, ЇМ, ЇХ, які застосовують дворазовий рух у бік фізичної чи віртуальної особи. При передачі поняття *у мене*, *у тебе*, *у нього/неї*, *у нас*, *у вас*, *у них* застосовується дана ЖО , яка має направляючий рух у бік потрібної особи. Що стосується присвійних займенників МІЙ, ТВІЙ, ЙОГО/ЇЇ, НАШ, ВАШ, ЇХНВЙ, то застосовується інша ЖО . Відрізняється вона від згаданого жесту приналежності у прикметників тим, що при позначенні займенника цією ЖО відсутній іменник.

Цікавим є розгляд в УЖМ дієслова на предмет вичленення його граматичних ознак. Візьмемо для прикладу слово *допомагати*, де в УЖМ відповідна ЖО формується *у конф. В правої руки, яка правим ребром долоні постукує по лівому ребру долоні лівої руки у тій же конф. В*. Для позначення незавершеності дії (доконаний вид дієслова) зазначена ЖО здійснює кількаразовий рух у нейтральному просторі, в той час як при позначенні завершеності дії (доконаний вид дієслова0 лише один рух. Часто для показу завершеності дії застосовується жест ВЖЕ (н-д: ДОПОМАГАТИ+ВЖЕ). Щоб вичленити часову категорію дієслова, звертаємо увагу на застосування дієслівної частки БУТИ (н-д, БУТИ+ДОПОМАГАТИ) або різкий одноразовий рух при віднесенні ЖО до минулого часу. Теперішній час даної мовної одиниці характеризується відповідним виразом обличчя і в одиничних випадках для підтвердження часу ЖО ЗАРАЗ. Майбутній час даного поняття

ДОПОМАГАТИМЕ фіксується присутністю ЖО ЗАРАЗ. Що стосується визначеня числа, то на це вказує відповідний займенник або рух всієї ЖО в один бік (однина) і в різні боки (множина). *Допомагати* ***кому***? Визначаємо за напрямом руху всієї ЖО: до себе – ДОПОМОЖИ МЕНІ, до певного обєкту – ДОПОМОГТИ ЙОМУ [14].

Службові частини мови (прийменник, сполучник, частка, вигук) також притаманні і ЖМ, але виражені інакше. Наприклад, є прийменники, які не мають окремих позначень (н-д, прийменник *на* візуалізується у реченні *Книжка лежить на столі* так: ЖО на позначення книжки займає позицію знаходження на ЖО на позначення столу). Прийменник *до* має власне жестове позначення, але може у жестовому реченні читатися на основі напряму руху руки (н-д, Йти до школи – ЙТИ + ШКОЛА + жест напряму). Сполучники *і*, *й*, *та* в УЖМ виражені ритмічним кивком голови, кількість кивків відповідає кількості об'єктів, згаданих у висловлюванні (н-д, *Сашко і Сергійко* – два кивки головою). Частки не, ні в УЖМ мають відповідний заперечний жест, який відтворюється після певного поняття (н-д, не холодно – ХОЛОДНО НЕ). Разом з тим, частка *не* має здатність зливатися, наприклад, з дієсловом, утворюючи нові ЖО, такі як НЕ ХОЧУ, НЕ БУДУ, НЕ МОЖУ. Вигуки в УЖМ мають яскраво виражене експресивне забарвлення, можуть демонструватися лише засобом немануального компоненту (*ой лишенько*, *а щоб тебе*, *ну почекай* тощо), або з додаванням відповідних ЖО.

Коротко розглянемо лінгвістичні особливості відтворення лексичних ЖО у питанні щодо синонімії. Відомо, що УЖМ багата синонімами [9]. Схожість з СМ проглядається в утворенні синонімічних рядів. Наприклад, базовий жест ЛЮБИТИ містить синонімічний ряд з не менше 6 ЖО, що мають різну конфігурацію, локалізацію, напрям та характер руху. Втім, відмінним, на наш погляд, є класифікація синонімічних рядів в УЖМ, яка складається з двох груп. За нашими спостереженнями до *першої групи* відносяться ті синонімічні ряди, члени яких мають зовнішні ознаки «прив'язки» до понять. Тобто певні складові ЖО (чи то форма конфігурації, чи то характер руху, чи його напрям тощо) співвідносяться з формою чи змістовою складовою концепту. Синонімічні парадигми цієї групи мають виразну рецепцію («читабельність») як за допомогою характеру руху мовної одиниці, так і за допомогою немануального компоненту ЖМ. Другою особливістю синонімічних рядів першої групи є те, що до членів синонімічних рядів легко підбираються словесні відповідники. Що ж стосується синонімічних рядів *другої групи*, варто зазначити, що члени цих парадигм є мовними одиницями власне УЖМ. У КЖм вони практично відсутні. Відтак, підбір словесного відповідника для позначення певного концепту з синонімічного ряду, який відноситься до другої групи, викликає труднощі. З цією проблемою часто стикаються перекладачі УЖМ: лексичні одиниці, які вони «бачать» у жестовому мовленні глухих, є повністю незрозумілими. У свою чергу, знаючи про рівень жестомовної комунікативної компетенції певного перекладачам ЖМ, глухі у розмові з ним уникають вживання «незрозумілого» жесту і застосовують ведучий член синонімічного ряду з його узагальнюючим і стилістично нейтральним значенням.

Лексичне багатство простежується і при вивченні багатозначності, антонімів, запозичених ЖО, неологізмів. Це є додатковим свідченням того, що не знаючи ЖМ, слід уникати оціночних суджень щодо примітивності чи багатства її [4, 10].

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що:

1. Українська жестова мова є багатогранною мовною системою, яка є кардинально відмінною від національної жестової мови. Також українська жестова мова відмінна від калькованого жестового мовлення, яке за лексико-граматичними, синтаксичними правилами має спільні корені з національною мовою. Спільним з українською жестовою мовою є лише використання форми поняття – жестової.

2. Жестові мови світу об'єднані в мовні родини на відміну від словесних мов за іншими чинниками, а саме, крім територіального принципу, були об'єднані за фактом

колонізації територій, що призвело до інтегрування «колоніальної» (британської) жестової мови та за принципом поширення здобутків французької школи жестової мови.

3. Визнання жестових мов у різних країнах світу зафіксоване у різних законодавчих документах: Конституції держави, законах держави про мову, законах держави про права осіб з інвалідністю, нормативних актах галузевих міністерств. Українська жестова мова визнається Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та Законом України «Про освіту». Також на розгляд Верховної Ради України подається законопроект «Про українську жестову мову».

4. Українська жестова мова за наявністю граматичних категорій і лексичного різноманіття не поступається словесній мові як засіб навчання, розвитку творчості, виховання і надбання історичних цінностей від словесної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н. Б. Особливості синонімії в українській жестовій мові (на практичному матеріалі). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Зб. наук. праць: 2015. Вип. 8. С.8-18.
2. Адамюк Н. Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова». Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: 2017. Вип. 12. С.10-18.
3. Адамюк Н. Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
4. Адамюк Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2018. Випуск LXXXIII. Том 1. С.194-202.
5. Адамюк Н. Б. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. Жестова мова й сучасність. 2009. Вип. 4. С. 170–191.
6. Дробот О. А. Українська жестова мова: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом. К. : Либідь, 2013. 320 с.
7. Дробот О. А. Навчання розповіді як складової мовленнєвої компетенції глухих дітей дошкільного віку. Жестова мова й сучасність. 2010. № 5. С. 198–209.
8. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою. Жестова мова й сучасність. 2012. № 7. С. 5–18.
9. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини. Жестова мова й сучасність. 2010. № 5. С. 238–247.
10. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. К. : УТОГ, 2011. 53 с.
11. Кульбіда С.В., Чепчина І.І. Концепція жестової мови в Україні (проект). Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. 2009. № 3 (53). С. 3–8.
12. De Meulder M. The Legal Recognition of Sign Languages. Sign Language Studies. 2015. 15(4). 498-506.
13. De Meulder M. The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016. 134 p.
14. Drobot O. Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilingualism. The Advanced Science Journal. 2015. Issue 6. pp. 79-87.

REFERENCES:

1. Adamiuk, N.B. (2015). Osoblyvosti synonimii v ukrainskii zhestovii movi (na praktychnomu materiali). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol. 8. Pp. 8-18.

2. Adamiuk, N.B. (2017). Do pytannia pro proekt Zakonu Ukrainy «Ukrainska zhestova mova». Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol. 12. Pp.10-18.

3. Adamiuk, N.B. (2012). Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoi shkoly : Diss. PhD Education (13.00.03. Kyiv: Institute of Special Education NAES of Ukraine.

4. Adamiuk, N.B. (2018). Problemni aspekty otrymannia vyshchoi osvity v Ukraini zhestomovnymy hlukhymy osobamy. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». Issue LXXXIII. Vol. 1. Pp.194-202.

5. Adamiuk, N.B. (2009). Syntaksychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia. Zhestova mova y suchasnist. Vol. 4. Pp. 170–191.

6. Drobot, O.A. (2013). Ukrainska zhestova mova: navch. posib. dlia pidhotovchoho, 1 kl. spets. zahalnoosvit. navch. zakl. dlia ditei hlukhykh ta zi znyzhenym slukhom. Kyiv:Lybid.

7. Drobot, O.A. (2010). Navchannia rozpovidi yak skladovoi movlennievoi kompetentsii hlukhykh ditei doshkilnoho viku. Zhestova mova y suchasnist. Vol. 5. Pp. 198–209.

8. Zamsha, A.V. (2012). Psykholohichni chynnyky uspishnosti ovolodinnia movoiu. Zhestova mova y suchasnist. Vol 7. Pp. 5–18.

9. Zamsha, A.V. (2010). Rol zhestovoi movy u rozvytku osobystosti nechuiuchoi dytyny. Zhestova mova y suchasnist. Vol. 5. Pp. 238–247.

10. Kulbida, S.V., Chepchyna, I.I., Adamiuk, N.B., Zamsha, A.V., Zborovska, N.A., Ivaniusheva, N.V., & Leshchenko, O.M. (2011). Kontseptsiia bilinhvalnoho navchannia osib z porushenniamy slukhu. Kyiv: UTOH.

11. Kulbida, S.V., & Chepchyna, I.I. (2009). Kontseptsiia zhestovoi movy v Ukraini (proekt). Defektolohiia. Osoblyva dytyna : navchannia ta vykhovannia. Vol. 3 (53). S. 3–8.

12. De Meulder, M. (2015). The Legal Recognition of Sign Languages. Sign Language Studies. Vol. 15(4). 498-506.

13. De Meulder, M. (2016). The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

14. Drobot, O. (2015). Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilingualism. The Advanced Science Journal. Issue 6. pp. 79-87.

Nataliia Adamiuk.Modern view on the sign language

This article has updated the look at the essence of sign language. The fallacy of incorrect terms concerning the status of a deaf person and specialists providing translation and educational services is argued. In the light of new educational reforms, the concept of a "deaf person" by definition of the World Federation of the Deaf, as well as a new for Ukraine concept of a "floor-standing personality", has been disclosed in detail.

It is listed the classification of language families of sign languages of the world is covered. The basic legislative documents that in the legal field recognize sign languages in different countries of the world, in particular. in Ukraine. It is represented the table of options for the legal status of sign languages and the level of legislation regulating the status of sign language in the countries of the world.

The differences between the Ukrainian Sign Language and the gesturing speech are described the users of the indicated language systems are indicated.

It is proved by examples that the Ukrainian Sign Language is attributed to language systems in comparison with the national language. The grammatical signs of gestural units are revealed, allowing to classify them into independent and service parts of the language. The richness and diversity of the Ukrainian Sign Language vocabulary is briefly covered.

Key words: *deaf person, grammatical categories of a part of a language, legislative documents, sign unit, tracing sign language, linguistic features, verbal speech, Ukrainian sign language.*

УДК 371.-056.264:376.1-056.34

Оксана Боряк
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
orcid.org/0000-0003-2484-1237

КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНИЙ МОДУЛЬ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті обґрунтовується концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями (легким та помірним ступенем розумової відсталості) молодшого шкільного віку.

Зазначається, що цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями (ДІП) молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Автором презентовано функціональну систему формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку, яка заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з інтелектальними порушеннями у закладах освіти спільно із сім'єю.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню й корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

Ключові слова: *мовленнєва діяльність, порушення мовлення, системний недорозвиток мовлення, функціональна система формування та корекції, молодший шкільний вік, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з інтелектуальними порушеннями, розумова відсталість легкого та помірного ступенів.*

Постановка проблеми. Керуючись провідними постулатами психокорекційної педагогіки, до числа найважливіших напрямів корекційно-виховного впливу на дітей із інтелектуальними порушеннями (ДІП) належать: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвого розвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки [6, с. 385].

Цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку в дітей із інтелектуальними порушеннями (ІП), структури й закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіопатогенетичних механізмів і вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення порушеннями інтелекту виявив, що ці діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності.

Ми притримуємося тієї принципової точки зору, що ДІП розглядати як однорідну категорію дітей із порушеннями мовлення спричиненими порушеннями

інтелекту на сьогодні неможливо. Тому застосування в корекційно-педагогічній роботі з ними єдиних стандартних методик і одновекторних корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним, оскільки такі діти є поліморфною як у клінічному, так і психолого-педагогічному відношенні категорією осіб.

Ми маємо всі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими резерви комплексного багатоетапного впливу на розвиток такої дитини.

Агреговані результати дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-педагогічної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності в ДІП молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів.

Комплексне вивчення стану й визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із ІП як у звичному логопедичному просторі, так і через призму підсистем функціональної системи мови й мовлення (ФСММ) з урахуванням стану розвитку базових складових пізнавального розвитку, дозволило нам інтегрувати весь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію та тактику формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП, ураховуючи віковий і дизонтогенетичний аспекти.

Аналіз актуальних досліджень. У спеціальній освіті в цілому (і в психокорекційній педагогіці зокрема) представлено низку робіт, у яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи (М. Гнєзділов, О. Граборов, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Лубовський, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов).

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей із ІП визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем. У дітей із ІП знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, С. Миронова, І. Омельянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Стразулла, Д. Шульженко тощо).

На думку Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухарєвої, Т. Ульянової, М. Феофанова, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін., мовлення відіграє велику роль у психічному розвиткові учнів, у розвиткові мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси; такі мисленнєві операції як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням. Загальній характеристиці ДІП притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей. Як зазначає В. Петрова на цьому наголошують і зарубіжні дефектологи (Р. Аселінд, С. Керк, Х. Ліллівейт, Д. Бреді, Н. Коннор, Б. Хермелін, М. Рошка, Р. Шифелба).

Пошук педагогічних шляхів формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП обумовив необхідність вивчення особливостей їх мовленнєвого розвитку, який виявляється в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими; неточному вживанні слів, труднощах їх актуалізації (С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, В. Ліпакова, Л. Руденко, О. Разуван, З. Смирнова, М. Соловйова, Д. Шульженко та ін.). Визначені труднощі засвоєння синтаксичних норм під час

вживання словосполучень, оволодіння простим і складним реченнями (А. Аксьонова, Л. Вавіна, К. Омірбекова, Г. Савельєва, О. Федченко, Т. Чебикіна та ін.). Одночасно спостерігаються своєрідні порушення змісту й мовного оформлення діалогічної та монологічної форм мовлення (К. Бектаєва, Л. Вавіна, В. Воробьйова, О. Гордієнко, К. Казанцева, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, В. Петрова, І. Позднякова, М. Шишкова та ін.). Процес породження мовлення ДІП молодшого шкільного віку характеризується порушенням глибинного та поверхневого синтаксування (І. Дмитрієва, Є. Соботович, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. На цьому етапі дослідження нами були використані теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі логопедії, психокорекційної педагогіки, спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Керуючись вищезазначеним, нами розроблено та змістовно забезпечено функціональну систему формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку.

Вона заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з ІП у закладах освіти спільно із сім'єю. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спільна робота фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів), членів родини, що виховує дитину з ІП та самої дитини.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню й корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо функціональну систему як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою розвитку індивідуальності й особистості [5].

Метою функціональної системи є забезпечення умов диференційованої діагностики, корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовленнєвого розвитку, активізація когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, логопедичної корекції.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний. Кожний модуль має функціональні блоки. Концептуально-стратегічний модуль – концептуальний блок. Технологічний модуль: діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий) блок.

Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності. Структура функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку подано на рис. 1.

Рис. 1. Структура функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Відповідно, запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний (лінгво-педагогічний), психолого-педагогічний.

Формування мовленнєвої діяльності в дітей із ІП відбувається в уповільненому темпі й ускладнюється її порушеннями. Особливості мовленнєвої діяльності ДІП на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку й в учнів початкових класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку частково розкриті в наукових дослідженнях українських і зарубіжних дослідників (І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, С. Миронова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Д. Шульженко, Р. Юрова та ін.) що виявляється в поєднанні різних порушень мовлення центрально-органічного характеру.

Концептуальний блок покладений в основу концептуально-стратегічного модулю функціональної системи включає:

- теоретичні положення, які розкривають процес формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку та ґрунтуються на психолінгвістичній періодизації мовленнєвого розвитку та критеріях його оцінювання в лексичній, граматичній, фонетико-фонематичній ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних мовленнєвих структур (Соботович Є., 1997; 2002; 2004); психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності в умовах типового й порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів формування мовленнєвої діяльності та корекції її порушень [7]; удосконаленні змісту освіти дітей із ІП із позицій психолінгвістики та відповідного структурування корекційно-розвивального втручання в контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного психолінгвістичного та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу (С. Конопляста, О. Корнєв,

Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); фундаментальних учень про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми та їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній і комунікативній ланках (С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Омельченко, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.) [1].

У нашому дослідженні ми спиралися на вчення про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. Жинкин, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. Шахнарович та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини та його формування за умов нормального й порушеного онтогенезу (Н. Жукова, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); вчення про попередження й корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей (Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Лєвіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.); вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Корнєв, Р. Лєвіна, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.); вчення про специфіку порушень мовленнєвої діяльності при порушенні інтелекту (І. Дмитрієва, Г. Каше, Р. Лалаєва, В. Петрова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко та ін.);

- провідні положення концепції діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ. *Положення перше* ґрунтується на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності (імпресивного та експресивного, усного та писемного мовлення й особливостей розвитку пізнавальних процесів). Цей постулат нашої концепції ґрунтується на вченні про взаємозв'язок мовлення й мислення [3]. Одночасно вважаємо правомірним розглядати в якості основного засобу діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із ІП усі результати мовно-мовленнєвої діяльності продукування учнями.

Важливість диференційованого аналізу результатів мовно-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, синтаксичної, морфологічної сторін, результатів процесу читання та письма) набувають особливого значення у зв'язку з тим, що рівень їх сформованості всебічно характеризує мовленнєвий розвиток дітей із ІП молодшого шкільного віку.

Ця необхідність обумовлена, на нашу думку, такими чинниками: по-перше, це пов'язано з різною природою напрямів дослідження (психолінгвістичним і логопедичним); по-друге, комплексний аналіз результатів діагностування буде відображати загальний психічний недорозвиток, зокрема недорозвиток пізнавальної діяльності учнів із ІП; по-третє, нерівномірність мовленнєвого розвитку повинна певним чином виявитися в особливостях володіння школярами мовленнєвою діяльністю, у реалізації її сутнісних ознак: відповідності, зв'язності, змістовності.

Таким чином, диференційований аналіз усного мовлення, процесів читання й письма, продукованих молодшими школярами з ІП, дозволить виявити чинники та своєрідність їх мовленнєвого розвитку, забезпечить цілеспрямований пошук резервів процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності та, відповідно, суттєво підвисити її якість.

Друге положення – формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку повинна бути спрямована на формування й виправлення її основ у поєднанні з базовими ознаками як експресивного, так і імпресивного мовлення. Ми ґрунтуємося на тому, що цільовий і процесуальний компоненти мовленнєвої діяльності залежать не тільки від оволодіння учнями системою понять і уявлень про

мову, кількісного та якісного різноманіття мовленнєвих засобів, але й від того, наскільки школярі володіють цими засобами в процесі мовленнєвої діяльності, що розглядається в більш широкому контексті – мовленнєвому спілкуванні.

Вище викладене зумовлює *третє положення* – мовленнєва діяльність у єднанні провідних ознак – відповідності, зв'язності та змістовності – розглядається як предмет вивчення й основний засіб навчання. Визначення мовленнєвої діяльності як «стрижневого» поняття, яке обумовлює відбір необхідного змісту навчання є, на нашу думку, тією необхідною умовою, що забезпечує розв'язання двох взаємопов'язаних завдань: з одного боку, формування комплексу мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для повноцінної мовленнєвої діяльності, з іншого – оволодіння системою мовленнєвих знань. Це зумовлює *четверте положення* експериментальної роботи – принципову зміну основного спрямування формування та корекції мовленнєвої діяльності, що виявляється в переході від вивчення мовної системи, що передбачає рефлексію над структурою мови, яка не може бути повною мірою можлива учням із порушеннями інтелектуального розвитку, до безпосередньо мовленнєвого розвитку.

Теоретична значущість цього ствердження обумовлена тим, що мова (як система) функціонує лише в процесі функціонування – під час мовлення, лише в ньому вона набуває практичного значення, і тільки в ньому реалізується потенційна можливість мови [4]. Як наслідок, необхідно переглянути поширену в спеціальній методиці парадигму розвитку мовлення й навчання граматиці, основним компонентом яких є, з одного боку, система мови (рівні та одиниці), з іншого – взаємовідносини між ними. На зміну їй повинна прийти друга парадигма, основу якої складають поняття мовленнєвої (мовленнєво-мисленнєвої) діяльності. Важливість такого перегляду обумовлена тим, що всі (або переважно всі) види мовленнєвої діяльності опосередковані мовленням, як наслідок, розвивають його. Ми здійснюємо цілеспрямований вплив і на інші види, що особливо важливо, формуємо (і безумовно, корегуємо) пізнавальну діяльність учнів із ІП. Окрім цього, необхідно враховувати той факт, що мовлення є одним із вищих психічних функцій, як наслідок, удосконалення мовленнєвої діяльності сприяє якісному покращенню психічного розвитку молодших школярів із ПІР у цілому.

Змінені підходи до мети та змісту формування й корекції мовленнєвої діяльності в початкових класах СЗЗСО дозволяють сформулювати *п'яте положення* пропонованої концепції функціональної системи – необхідність забезпечення психолінгвістичного підходу в межах функціональної системи мови й мовлення, кожної з трьох підсистем: семіотичної, програмування та інтерпретації мовленнєвих актів, регуляційної у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

Теоретичне вивчення проблеми порушень мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку свідчить, що вона не може бути вирішена тільки під час розвитку мовлення. Безумовно, ця проблема повинна вирішуватися в тому чи іншому ступені під час усього навчання. Таким чином, *шосте положення*, ґрунтується на тому, що формування й корекція мовленнєвої діяльності молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку повинна паралельно здійснюватись у процесі навчання іншим предметам шкільного курсу.

Ця ідея виходить із витоків вчення Л. Виготського, де зазначається, що «різні предмети шкільного викладання взаємодіють під час розвитку дитини» [3, с. 245]. З цього слідує, що уроки з розвитку мовлення, безсумнівно, відіграють провідну роль у формуванні й корекції мовленнєвої діяльності, але вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності учнів, систематично й цілеспрямовано повинно здійснюватись і під час уроків з інших навчальних предметів. Це стосується не тільки використання міжпредметних зв'язків у традиційному розумінні (інтегровані уроки), але й про зміну в цілому пріоритетів у

навчанні дітей із ПІР молодшого шкільного віку та необхідності взаємодії всього педагогічного колективу для здійснення роботи, спрямованої на підвищення ефективності мовленнєвого розвитку школярів (Ладиженська Т., 1983). Крім цього, реалізація внутрішньо предметних і міжпредметних зав'язків під час формування й корекції мовленнєвої діяльності є запорукою цілісності педагогічного впливу, оскільки «Оволодіння науковою картиною світу вимагає якісно іншої діяльності, ніж та, яку здійснюють школярі в процесі знань у межах одного предмету» [2, с. 49].

Таким чином, функціональна система формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку повинна будуватися на принципово новій основі – системному психолінгвістичному підході, основним принципом якого є єдність і цілісність мови як системи. Саме він покладений в основу функціональної системи, яка передбачає взаємозв'язок у формуванні фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. Корекційно-розвивальна робота має будуватися з урахуванням: діагностики порушень мовлення (визначення ступенів системного недорозвитку мовлення); своєчасного проведення пропедевтичної роботи щодо співвідношення порушених і збережених ланок мовленнєвої діяльності; врахування критеріїв і типових показників розвитку дитячого мовлення; взаємозв'язку всіх компонентів мовленнєвої діяльності; єдності формування мовленнєвої та інших видів психічної діяльності. Покращення якості мовленнєвої діяльності може бути досягнуто в процесі оволодіння учнями усним і писемним мовленням, при цьому воно стає предметом вивчення й основним засобом спілкування.

Для впровадження безперервності процесу мовленнєвого розвитку під час корекційно-формувального навчання слід забезпечити взаємозв'язок усіх навчальних предметів, переважно, розвиток мовлення – українська мова (письмо) – читання, в плані вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів.

➢ Закономірності процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ПІР молодшого шкільного віку:

- *загальні* (урахування фундаментальних аспектів мовленнєвої діяльності: структурний компонент (формування фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення); функціональний компонент (розвиток зв'язного мовлення та комунікативної діяльності); когнітивний компонент (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення); диференціальна діагностика; взаємозв'язок формування мовлення та моторики, розвиток мовлення й пізнавальних процесів; урахування поетапності формування мовленнєвих навичок (спочатку – диференціація мовних одиниць на основі наочно-дійового, наочно-образного мислення з опорою на зовнішні дії, потім – процес закріплення засвоєного під час сприйняття в імпресивному мовленні (сприймання мовних фонем, але не вживання їх під час комунікативних дій), диференціація мовленнєвих одиниць в експресивному мовленні, наступне – інтеріоризація отриманих мовленнєвих умінь і навичок, формування вміння виконання дій у розумовому плані, за уявою); особистісно-орієнтований підхід; урахування зони актуального та найближчого розвитку; системний підхід; комплексний логопедичний вплив; психоемоційний вплив;

- *специфічні* (формування й корекція мовленнєвої діяльності у зв'язку з оволодінням різними видами практичної діяльності (ігрової, образотворчої, конструювання, елементарної, трудової; співвіднесення мовлення та змісту реальних практичних дій); урахування форм словесної регуляції на різних вікових етапах і періодах навчання; можливість формування мовленнєвих навичок засобами навчальної діяльності; професійна компетентність дорослих і мовленнєвий розвиток дітей, поетапність засвоєння й формування мовленнєвих знань, умінь і навичок; урахування інертності процесів під час процесу формування й корекції: збільшення кількості часу, дозованість матеріалу тощо).

➢ Педагогічні умови діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності, зокрема:

- науково-методичне забезпечення процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності, що сприяє становленню мовленнєвої компетентності педагогів у питаннях мовленнєвої підготовленості учнів, орієнтації батьків на мовленнєвий розвиток дитини у визначених напрямах;
- диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загальної мовленнєвої підготовки та мовленнєвої комунікації;
- моделювання мовленнєвого освітнього простору в системі мовленнєвої взаємодії (комунікації);
- взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії мовленнєвого досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкт процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності);
- інтеграція цінностей культури та традицій художньо-мовленнєвої діяльності в навчально-виховному процесі тощо.

Передбачається, що створення означених умов сприятиме успішній інтеграції дітей у сучасний соціум, покращить їхню загальну мовленнєву підготовку, комунікативні можливості на основі впровадження сучасних технологій, інноваційних форм організації уроків з одного боку; з іншого – розвитку особистісної сфери школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Викладене вище забезпечує концептуально-стратегічний блок функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку, окрім якого відокремлюється педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності. Розробка, обґрунтування та впровадження педагогічної технології процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей має практичну спрямованість і представлена в наступному пункті нашої монографії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : [монографія]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 507 с.
2. Вергилес Г. И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей: Учебное пособие к спецкурсу. Л. : ЛГПИ, 1987. 112 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. Ильина С. Ю. Основные положения концепции речевого развития умственно отсталых старшеклассников. *Электронный научно-педагогический журнал.* 2006. URL: http://emissia.org/offline/2006/1043.htm
5. Педагогическая система – Общие основы педагогики: конспект лекций. URL: http:// www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki konspekt_lekciii.ht...
6. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : «МП Леся», 2010. 779 с.
7. Соботович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологи. *Дети с проблемами в развитии*. 2004. № 2. С. 4–6.

REFERENCES:

1. Boriak O. V. (2018) Diahnostyka, formuvannia y korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkilnoho viku teoriia i praktyka : [monohrafiia]. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka
2. Verhyles H. Y. (1987) Formyrovanye uchebnoi deiatelnosty mladshykh shkolnykov na osnove mezhpredmetnыkh sviazei: Uchebnoe posobye k spetskursu. Leningrad : LHPY.

3. Vyhotskyi L. S. (1982) Problemy obshchei psykholohii. Moscow: Pedahohika
4. Ilina S. Yu. (2006.) Osnovnye polozheniya koncepcii rechevogo razvitiya umstvenno otstalyh starsheklassnikov *Elektronnyi nauchno-pedagogicheskii zhurnal*. URL: http://emissia.org/offline/2006/1043.htm
5. Pedagogicheskaya sistema – Obshchie osnovy pedagogiki: konspekt lekcii. URL: http:// www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki konspekt_lekciii.ht...
6. Synov V. M. (2010) Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii. Kyiv : «MP Lesia».
7. Sobotovych Ye. F. (2004) Mekhanyzmy rechevoi deiatelnosty v norme i patolohy. *Dety s problemamy v razvytyy*. *№ 2*. p. 4–6.

Orsana Boryak. The theory and practice of diagnosis, formation and correction of mentally retarded children speech activity

The theoretical and methodological diagnostics foundations, formation and correction of mentally retarded children speech activity of primary school age were investigated and experimentally proved for the first time. The scientific fundamentals speech foundations disorders caused to mental retardation (MR) are presented: causality, the cognitive specificity component of speech activity during mental retardation, mechanisms of speech disorders in mentally retarded children (MRC).

The functional system of language and speech, its structural components in the disorders development, caused to mental retardation, were investigated. The theoretical substantiation of systemic speech underdevelopment, caused by MR, was shown and qualitative characteristics of its severity were identified.

Characterization of the speech activity of the MRC of the primary school age was generalized as a result of a multifaceted analysis of pedagogical, psychological literary sources.

The diagnosis of speech activity MRC is presented in the study. The organizational and pedagogical conditions for the formation and correction of speech activity were allocated in special educational institutions for children with MRC. The structure and organization of the diagnostic stage of the study was proved:

1. Experimental method of investigating speech activity MRC of primary school age (the psycholinguistic aspect).

2. Experimental technique for diagnosing speech activity of mentally retarded children of primary school age (logopedic aspect).

The criteria of substantiation for the development of speech activity and differential diagnosis of speech disorders of mentally retarded children of primary school age were proved.

The experiment results showed significant differences from the normal state the basic indicators formation of the provision of the programming subsystem and the interpretation of speech acts (kinesthetic perception, kinesthetic praxis, auditory perception and auditory gnosis). The using of adapted neuropsychological techniques provided new data on spatial, kinesthetic, dynamic gnosis and praxis in mentally retarded children of primary school age.

It has been experimentally proved that children with mental retardation are very disorder not only by the operational-dynamic, but also by the communicative-verbal level of the regulatory subsystem.

As a result, the generalized symptoms of the semiotic subsystem (at expressive and impressive levels), identified at the final stage of research, subsystems of programming and regulation in children with mental retardation in most cases have the appropriate syndromes.

The research results confirmed our assumptions that, in spite of certain scientific developments in the context of the problem under study, its insufficient development both in the theoretical and in the practical direction remains topical. This confirms the need of research work on the problem and correction of speech activity formation of mentally retarded children of primary school age.

Keywords: *speech activity, mentally retarded children, junior school age, systemic speech disorders, differential diagnostics, formation and correction of speech activity.*

УДК 376-056.26

Оксана Гордійчук,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
orcid.org/0000-0002-3298-9533

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Автором публікації виокремлено та обґрунтовано філософсько-педагогічні напрями у системі **професійної підготовки** *майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, застосовуючи наступні методи***:** *пошуково-бібліографічний, системний аналіз, вивченням словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду провідних учених у цій галузі. Дослідниця дійшла висновку, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів повинна ґрунтуватися на філософсько-педагогічній методології*

Ключові слова: *«методологія», філософсько-педагогічна антропологія; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічна феноменологія; філософсько-педагогічна герменевтика; філософсько-педагогічна синергетика, інклюзивне навчання учнів, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.*

Постановка проблеми. Дослідження процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей з особливими освітніми потребами вимагає належного теоретико-методологічного обґрунтування. Така потреба викликана не лише вимогами «чистої науки», а передусім реальною практикою цього процесу, адже теоретико-методологічні контексти відкривають об'єктивні закономірності інклюзивного навчання і виховання, дозволяють визначитися з його моделлю, принципами, технологіями, цінностями і життєвими смислами, отже, відкривати її нові й нові грані та перспективи розвитку. Натомість і сьогодні ще можна зустріти таких вчителів, які відверто нехтують необхідністю у своїй праці використовувати теоретико-методологічні здобутки сучасної педагогіки, їх аргументація часто-густо позначена «повзучим емпіризмом» в роботі: я – практик, а не теоретик, і мені достатньо цього. Таке міркування неодмінно призводить до вузькості поглядів, робить із учителя лише функціонера, якому згідно його професійних обов'язків належить зробити те, що диктується приписом. Проти такого розуміння проблеми, свого часу виступав геніальний український педагог Василь Сухомлинський, який писав:
«Багаторічний досвід поєднання практичної роботи з науково-дослідною привів нас до твердого переконання в тому, що правильне розуміння, правильне витлумачення, пояснення теоретичної сутності тієї чи іншої проблеми – запорука постійного розумового заглиблення дослідника (який виступає одночасно і практичним працівником) у саму суть справи, у конкретні питання навчання і виховання. Закономірністю, яка випливає з поєднання дослідної і практичної роботи, є те, що повсякденна праця немовби осявається світлом теорії, збагачується теоретичним мисленням, і саме завдяки цьому практика стає невичерпним джерелом думки, все нових і нових маленьких відкриттів, із сутності яких народжуються теоретичні узагальнення про закономірності виховання» [39, 57-58].

Аналіз актуальних досліджень засвідчує, що поняття «методологія» і до сьогодні носить дискусійний характер. Це виявляється в різних підходах до його розуміння і тлумачення. Спектр цього поняття надто широкий: від вузького до найбільш широкого (загальнофілософського). Так, вчені О. Новіков [26] та О. Сичивиця [37] зводять його практично до суми методів.

Загальнофілософський контекст найбільш рельєфно представлений працями О. Аверьянова [1], В. Лєкторського, Б.Рассела [28], В. Швирьова [22], Л. Мікешиної [25], В. Садовського [33], В. Стьопіна [38], О. Хуторського [44] та ін. Наведені підходи мають право на існування, оскільки вони окреслюють певний аспект проблеми, і все-таки, відповідно до предмета нашого дослідження, ми дотримуємося думки відомих вчених- методологів (О. Будник [5], Г. Васянович [7], С. Гончаренко [14], М. Данілов [16], В.Загв'язінський [18], В. Краєвський [20], А. Хуторськой [44], Г. Щедровицький [47] та ін.), які у структурі і змісті поняття «методологія» виокремлюють чотири рівні: загальнофілософський; загальнонауковий; конкретно-науковий; методи дослідження (або – методичний).

На нашу думку, саме таке розуміння уможливлює більш продуктивне застосування всієї сукупності методологічних складових щодо аналізу обраної проблеми, адже, якщо загальнофілософський рівень дозволяє визначитися із фундаментальними теоріями та ідеями різних галузей наукових знань, то загальнонауковий рівень допомагає визначитися зі структурою та логікою дослідження. Втім, конкретно- науковий рівень забезпечує проектування організаційно-методичних стратегій професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до системи інклюзивної освіти, а також обрати найбільш придатні й ефективні методи дослідження [8, 48 - 49; 5, 253 - 154].

Мета статті полягає у виокремленні та обґрунтуванні філософсько- педагогічних напрямів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів. Водночас зазначимо, що головна наша увага буде зосереджена на аналізі загальнофілософського і конкретно-наукового рівнів, оскільки два інші значною мірою обґрунтовані в наукових працях вчених (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бех, І. Бех, В. Бондар, С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Олійник, О. Рудницька та ін.).

У цьому руслі, серед великої кількості сучасних філософсько-педагогічних засад ми обрали: *філософсько-педагогічну антропологію; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічну феноменологію; філософсько-педагогічну герменевтику; філософсько-педагогічну синергетику.* Саме ці сучасні філософсько-педагогічні напрями несуть в собі потужний заряд гуманістичного світогляду, спрямовані на пошук людиною духовних цінностей і смислів.

Методи дослідження: *пошуково-бібліографічний* – для систематизації філософської джерельної бази; *системний аналіз* для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; *аналіз* стану проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів; вивчення словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду провідних учених у галузі предмета дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Філософсько-педагогічна антропологія.* На думку деяких вчених, цей напрям виник наприкінці двадцятих років XX століття [30, 389]. З цією думкою можна погодитися лише частково, адже добре відомо, що філософсько-педагогічний напрям вперше обґрунтовувався ще у XVIII столітті німецьким філософом і педагогом – Іммануїлом Кантом. Широко відомою є його праця «Антропологія з практичного погляду» (1798), де автор писав, що людина сама для себе – остання ціль. І. Кант сформулював антропологічний принцип, згідно з яким людина є висхідним пунктом і кінцевою метою філософії. Цікаво, що і в своїх лекціях з педагогіки філософ послідовно обстоював цю думку. Вчений наголошував, що людина – це єдине творіння, яке підлягає вихованню. Саме завдяки дисципліні і вихованню людина переходить із тваринного стану – в людський, отже, зовсім інший світ – світ культури і цивілізації. Підпорядковуючись розуму, а не інстинкту, людина стає вільною, навчається жити у мирі і співпрацювати з іншими людьми, поряд з іншими, вона створює собі культурно-освітнє середовище. Їй потрібною стають освіта, наука, культура. «Людина може стати людиною тільки шляхом виховання. Вона є тим, що робить із неї виховання», писав І. Кант [19, 447]. Саме на цих засадах людина стає подобою Божою, і повинна жити за законами Божими, але не лише

тому людина має творити добро, уникати всього негідного і злого, що це заборонив Бог, а передусім тому, що це є поза людською сутністю, що це противно само по собі [19, 455].

Питанням філософської антропології присвятили свої праці Л. Фейербах, М. Чернишевський, в тогочасній Україні ідеї філософсько-педагогічної антропології активно проповідували Г. Сковорода, П. Юркевич та ін. Втім свого найвищого рівня ця ідея досягла у творчості геніального педагога XIX століття – Костянтина Ушинського. У відомій праці «Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології» вчений називав педагогіку першим із мистецтв виховання, завданням якої є вивчення явищ природи й душі людської. Відповідальність за пізнання душі вихованця покладається як на батьків, так і на учителів, вихователів. З цього приводу він писав: «…Вихователям ми ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо нашу душу, а водночас і майбутнє нашої вітчизни» [41, 200]. Людина, на думку К. Ушинського, знаходиться у постійному розвиткові, і її слід вивчати у цьому розвитку й змінах, вивчати комплексно і цілісно. Педагог вперше наголошував на необхідності створення у вищих навчальних закладах факультетів антропології. Усе це говорить про те, наскільки великої уваги він їй надавав.

У XX столітті філософсько-педагогічна антропологія доповнюється «принципом антропності», який став тісно поєднаним із провідними ідеями сучасного космологізму. Цей принцип встановлює пряму й опосередковану залежність існування людини від фізичних параметрів світу (концепцію космізму на той час активно розробляли К. Ціолковський, О. Чижевський, В. Вернадський, Тейяр де Шарден). Ці та інші вчені доводили, що людина посідає особливе місце в космосі, і вона вічно не залишатиметься на Землі, а в погоні за світлом, завоює весь навколосонячний простір (К. Ціолковський). Цю ідею активно підтримував і розробляв німецький філософ і соціолог - Макс Шелер, особливо у своїй знаменитій праці «Місце людини в космосі» (1928) [46]. Мислитель доводив, що ніколи за часів свого існування людина не була для себе такою проблемною, як нині, і саме тому вона потребує нових досліджень і духовних корекцій [46, 31]. Застосовуючи принцип дихотомності, (людина належить до тваринного світу, і світу суто людського – соціального), тому пізнавати, досліджувати потрібно біопсихічну сутність усього живого, у їх взаємозв'язках і взаємозумовленостях.

Останнім часом питання філософсько-педагогічної антропології, що тісно пов'язані із інклюзивною освітою і її практичною організацією досліджують: В. Барулін [2], Б. Бім-Бад [3], І. Богданова [4], О. Будник [6], В. Максакова [24] та ін. Деякі із цих авторів висловлюють слушну думку щодо необхідності обґрунтування й впровадження у навчальний процес вищих педагогічних закладів культурної і психологічної антропології з метою удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Ці та інші положення філософсько-педагогічної антропології, на нашу думку, мають надзвичайно важливе методологічне значення для досліджень, які безпосередньо стосуються інклюзивної освіти і, відповідно, до підготовки майбутнього вчителя цього профілю.

- *По-перше,* вони орієнтують на формування у майбутніх вчителів початкової школи гуманістичного світогляду, згідно з яким, кожна людина є найвищою і повноправною цінністю.
- *По-друге*, філософсько-педагогічна антропологія спрямовує дослідника на активне пізнання не стільки видимих (наявних) живих речей, скільки прихованих (внутрішніх), їх сутнісних властивостей (психічних, духовних).
- *По-третє*, філософсько-педагогічна антропологія дозволяє знайти сутність людини з допомогою її саморефлексії, самопізнання і виявити наджиттєвий особистий центр – її «Дух». Надто важливим є встановити наскільки розвинений цей центр, і що саме належить зробити для його розвитку, аби відкрити космічний простір людині, якій, з огляду на певні вади, важко, а подекуди й неможливо здійснити це самостійно.

- *По-четверте*, положення філософсько-педагогічної антропології уможливлюють з'ясування взаємодії вроджених, спадкових інстинктів особистості і набутого досвіду поведінки, вчинків, морально-естетичного сприйняття світу тощо.
- *По-п'яте,* творче використання ідей філософсько-педагогічної антропології сприяє удосконаленню системи освітньої інтеграції, отже, знаходженню найбільш ефективних способів залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл з метою їх соціалізації і задоволення їхніх життєвих потреб та інтересів.

Філософсько-педагогічний екзистенціалізм (філософія існування). Цей напрям сьогодні є також одним із провідних в осмисленні сутності і способу людського буття. Його виникнення зазвичай пов'язується з іменем датського філософа С. Кіркегора, і для цього є всі підстави, бо саме його аналітичні праці «Страх і трепет», «Або – або», «Поняття страху», «Заключна наукова післямова до «Філософських крихт» стали орієнтирами для пізнання розмаїтого людського світу. У подальшому ідеї філософсько- педагогічного екзистенціалізму послідовно розвивали в Росії (М. Бердяєв, Л. Шестов), в Німеччині (О. Больнов, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер), у Франції (Ж.-Ж. Сартр, А. Камю), в Україні (В. Шинкарук, В. Табачковський) та ін.

Звертаючись до сутності людини і смислу її існування, філософи-екзистенціалісти розпочинають аналіз із «родової всезагальності» й приходять у своїх висновках до «тотальності індивідуальної екзистенції». При цьому обґрунтовується думка, згідно з якою, людина є не одномірною, а багатовимірною, і ця багатовимірність постійно зростає, як залежно від об'єктивних, так і суб'єктивних причин. Саме тому людині часто-густо важко знайти власне «Я», оскільки воно змінюється. Ще важче знайти це власне «Я» людині, яка має певні фізичні й психічні вади, і не завжди вільна у виборі своїх життєвих позицій, своєї свободи, діяльності.

У філософсько-педагогічному екзистенціалізмі проблема свободи є визначальною, отже такою, що становить і сутність, і смисл її існування. Свобода людині потрібна не заради самої свободи, а заради того, щоб постійно діяти, творити себе і навколишній світ, гуманізувати його. Саме за умов реальної свободи суспільства, людина набуває найкращого, найбажанішого статусу: бути собою, бути вільною. Якщо цього бракує, то людина приречена на саморуйнацію, (вчитель на самовигорання), отже, на духовну смерть. Така ситуація створює внутрішні духовно-душевні переживання для людей, які є фізично і психічно здоровими, але ще більших переживань зазнають індивіди, які мають певні відхилення в здоров'ї, їх життя стає одноманітним і болісним, а навколишній світ часто-густо вони сприймають як ворожий для них світ, тому себе починають сприймати як «маленьких», і навіть «зайвих» людей у ньому. Так утворюється страх людини перед лицем буття, життєвими обставинами. Безнадійність, приреченість часто опановують такою дитиною, більше того, вона починає думати, що її «майбутнє – це найгірша частина сучасного» (Г. Флобер). На межі буття і не-буття у дитини виникає «бунт почуттів», які надто важко стримати, і до цього має бути готовим учитель, як на професійному, так і на особистісному рівнях.

З іншого боку, філософсько-педагогічний екзистенціалізм продукує надзвичайно плідну думку про те, що життя дається нам виключно «зсередини», а тому таким важливим є подолання страху, подолання власного безсилля перед реальним, часто- густо нікчемним світом, і незважаючи ні на що – залишатися людиною: не впасти в безодню несвободи. Отже, йдеться про урівноваженість, духовно-душевну рівновагу, про яку Г. Сковорода казав, що стан рівноваги – це щастя людини, він допомагає людині подолати свою відчуженість, «безпритульність» в повному розумінні цього слова. Так здобувається влада над собою, але цій «владі над собою» учня, який має особливі потреби, вчитель має допомогти щирою любов'ю. Саме так здійснюється конкретний суб'єкт світовідношення й взаєморозуміння. Якщо ж бракує любові, то його місце займає ненависть, зневага, втрата розуміння цінності людського життя, або ж взаємно поселяється, (в душі учителя і учня),

апатія, байдужість, ворожість, роздвоєння особистості. Усе це М. Шелер називав «органічною спотвореністю» [40, 8]. (Цит. за В. Табачковським). При цьому варто брати до уваги такий важливий аспект спотвореної любові: учитель, як і кожна людина, здатний свідомо чи несвідомо виявляти свою ненависть навіть на того учня, якого він раніше любив, отже, ціннісні орієнтації за певних обставин можуть радикально змінюватися.

Варто, на нашу думку, звернути увагу на ще одну сутнісну позицію філософсько-педагогічного екзистенціалізму, а саме: як відомо, з давніх часів мудреці (Конфуцій, Піфагор, Протагор, Платон, Арістотель, пізніше – Квінтіліан і Августин, да Фельтре і Коменський, Песталоцці і Сухомлинський) створювали свої школи і називали їх «школами радості». На цих позиціях стоїть і сьогодні філософсько-педагогічна думка, з її екзистенційно-радісним відчуттям буття кожним учителем і учнем. Допомогти один одному, порадити і побажати чогось доброго, гідного, порядного і справедливого – у цьому смисл людської взаємодії, запорука оптимізму і впевненості у щасливому майбутті, самоздійсненні.

З погляду окресленої теорії, людина має надзвичайно рідкісну властивість: невичерпність внутрішнього життя. Закономірність тут проста й очевидна: чим більше вона себе віддає іншим, тим більше отримує від них. Це та формула, яку поетично виспівав грузинський поет Шота Руставелі: «Що сховав ти, те пропало / Що віддав, то все твоє!». Для вчителя взагалі, а тим більше для вчителя дітей з особливими потребами, акт самовіддачі – смисл його праці і всього буття. Причому у цій самовіддачі – єдність, сплав розуму і серця, а ще діяльності-гри. Справжній учитель завжди пам'ятає, що для дитини головним видом діяльності є – гра, тим більше варто це пам'ятати, коли працює із дітьми, які мають особливі потреби. Добре продумана гра розвиває дитину і розумово, й емоційно, робить її буття вартісним і радісним. Тут виявляє себе ще одна філософсько- педагогічна екзистенція – це турбота про іншого, яка є протилежною апатії, байдужості, отже, допомагає дитині з особливими потребами пережити тривогу, трагедійність її буття-існування, поселити в ній віру, що вона є унікальною і за своєю сутністю, і за своїм існуванням.

Викладене вище має вагоме методологічне значення для дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів у такому вияві.

- *По-перше*, положення філософсько-педагогічного екзистенціалізму дозволяють дослідити і спрямовувати процес взаємодії учителя і учнів з особливими освітніми потребами, з їхніми однолітками у русло активної навчально-пізнавальної діяльності, що допомагає значною мірою звільнитися від зайвої формалізації і надати навчально-виховному процесові необхідної лабільності й демократизму.
- *По-друге*, цей напрям робить можливим проаналізувати й продуктивно застосовувати метод мейнстримінгу, отже, вчасно і якісно надавати необхідні освітні послуги кожному учневі в найсприятливіших умовах, зважаючи на освітні потреби дитини, а не клінічні/діагностичні показники.
- *По-третє*, він дозволяє відстежити роль і місце наставництва у навчально-виховному процесі та сприяє ефективній реалізації цього методу, який передбачає проведення занять або подачу матеріалу учнем того ж класу чи старшим учнем. Цей метод дає змогу учневі з низьким рівнем знань краще підготуватися до проведення заняття, і тим самим зняти внутрішню тривогу, напругу учня.
- *По-четверте*, філософсько-педагогічний екзистенціалізм уможливлює пізнання об'єктивних і суб'єктивних чинників та умов вияву свободи майбутнього учителя у процесі набуття ним особистісних і професійних характеристик та готовності до майбутньої специфічної діяльності.
- *По-п'яте,* окреслений напрям допомагає досліднику ввійти у внутрішній світ учня з особливими освітніми потребами, проаналізувати можливі варіанти якомога

безболісного виходу його із «бунту почуттів», які часто-густо вириваються на поверхню і приводять суб'єкта навчання до тяжких переживань і страждань.

Філософсько-педагогічна феноменологія. Поняття «феноменологія» використовували у своїх дослідженнях І. Кант, Г. Гегель та ін. філософи. І. Кант, визначаючи феноменологію як науку про предмети досвіду, тлумачив поняття феномена як явище, що постає в чуттєвості досвіду людини під дією зовнішніх речей як «речей у собі», «ноуменів». На відміну від І. Канта, Г. Гегель трактував феноменологію як учення про конкретний вияв Абсолютного Духу через форми, що послідовно змінюють одна одну в процесі історичного розвитку. У праці «Феноменологія духу» Г. Гегель трактує Абсолют не лише як субстанцію, а й як суб'єкт самопізнання, а феноменологію визначає як сходинки знання, яке веде мислення індивіда від безпосередності повсякденної свідомості до філософського мислення й далі до абсолютного знання. Відома праця філософа – «Феноменологія духа», презентувала його систему філософського ідеалізму. Вона присвячена саме аналізу форм розвитку або явищ (феноменів) знання. Провідною думкою філософа у цій праці є та, що свідомість пізнає свій предмет і на вищому ступені цього пізнання виявляється, що пізнання предмета свідомістю було лише пізнанням духом себе [13, 6].

Концепцію феноменології у подальшому, (з позицій описової психології), обгрунтовуав австрійський філософ Ф. Брентано. Основною ознакою психічних феноменів він вважав інтенціональність (отже, їх спрямованість на предмет).

Сучасна філософсько-педагогічна феноменологія в основному розвивається на засадах ідей німецького філософа Е. Гуссерля, який започаткував цей напрям, і на його провідних ідеях сьогодні вибудовується західно-європейська педагогічна думка. Головною ідеєю філософсько-педагогічної феноменології є така: відмінність тієї чи іншої науки слід знаходити не в її предметі або сфері досліджень дійсності, а в методі, що визначає інші провідні складові чинники пізнавання, і принципами його вибору та реалізації. Визначаючи роль і місце цього напряму, його фундатор – Е. Гуссерль писав:

«Чиста феноменологія – це шлях якого ми тут шукаємо, а тому надзвичайну позицію стосовно всіх інших наук характеризуємо, з наміром показати її роль фундаментальної філософської науки, – ця наука за своєю сутністю є новою, з погляду своєї своєрідності вона є далекою від природничого мислення, а тому лише в наші дні прагне розвиватися. Вона називає себе наукою про «феномени» [15, 17]. І далі вчений пояснює, що і давні науки відносяться до феноменів, його власний підхід не у всьому їх заперечує, навіть більше того, він певною мірою є дотичним до них. Водночас його позиція позначена зовсім іншими акцентами, які за своїми значеннями модифікують будь-який смисл

«феномену» (явища), який лише зустрічається нам у звичних для нас науках. Феноменологія, як наука, має справу із з'ясуванням сутності свідомості, але інакше, як це роблять, наприклад, науки психологія, фізіологія та ін. природничі науки, головним чином це стосується методів дослідження [15, 17-19]. Саме тому послідовність усвідомлення первісного значення феномена була охарактеризована Е. Гуссерлем поняттям «феноменологічний метод», суть якого становить операція «редукції», що означає необхідність повного звільнення від другорядних значень, суб'єктивних установок у свідомості дослідника. Такий підхід, на думку вченого, розв'язує суперечність між реальним буттям феномена і його ідеальним віддзеркаленням в уявленнях суб'єкта, що займається дослідженням. Отже, Е. Гуссерль пропонує досліднику очистити свою свідомість від всього зайвого, і залишити для дослідження лише «чисту свідомість», застосувати редукцію до потоку «чистої свідомості» [34]. У цьому чистому потоці свідомості міститься той об'єкт аналізу, який шукає дослідник: процес переживання істини знаходиться в його внутрішній логіці, в його «чистій структурі». У ньому немає нічого емпіричного, психологічного, суб'єктивного, немає нічого субстанційного, формального, раз і назавжди даного, цей потік свідомості є нескінченним. Вчений пропонує аналізувати свідомість як самодостатню, ні від чого

незалежну сферу. В поняття феномен він вкладає інший зміст, аніж класична філософія І. Канта, оскільки не ототожнює, а розрізняє феномен і явище. Відмінність на його думку полягає в тому, що явище є обов'язково проявом чогось, а феномен існує у свідомості сам по собі і виявляє лиш сам себе.

1. Специфічні особливості «чистої свідомості» за Е. Гуссерлем є такі: Свідомість як сукупність, як набір чистих сутностей, чистих можливостей, всезагальних структур, що становлять результат вільного мисленнєвого конструювання. У цьому сенсі мова йде про чисто «ідеальну» царину недійсного, сфері «якби», яка відкривається лише постільки, оскільки її виокремлює, «створює», «вигадує» сам дослідник. Це означає, що свідомість для дослідника, є первинною стосовно факту, (що становить зміст поняття «апріорі»). Отже, з цього погляду кожний суб'єкт, де б він, і коли б він не здійснював мисленнєву діяльність, одразу ж (свідомо чи несвідомо) підпорядковується її сутнісним структурам як незаперечним об'єктивним законам.

2. Свідомість розглядається не просто як набір чистих сутностей, чистих можливостей; у феноменологічному аналізі сутності беруться разом із свідомістю як «потоком», як непорушною цілісністю. Головним завданням для дослідника – навчитися працювати із свідомістю як з нескінченним потоком: отже, входити в потік, щоби «виокремити» чисті сутності свідомості як сутності цілісного потоку переживань. Елементами потоку переживань і є – феномени.

3. Розглядати феномен як цілісність стає можливим лише у тому випадку, якщо «схопити» його в інтуїтивному акті. Для цього потрібно не описувати феномен зовнішньо, його треба «переживати». Головним методом «знаходження» сутності і структури свідомості є метод «безпосереднього входження» в потік свідомості, інтуїтивного безпосереднього, але водночас чисто умоглядного «знаходження сутності» [15, 176 – 190].

Надзвичайно продуктивною для нашого дослідження є ідея філософсько-педагогічної феноменології стосовно сприймання, оскільки вона розкриває структури і механізми «життєвої комунікації» між свідомістю, поведінкою людини і предметним світом. Адже і дослідник, і вчитель не повинні забувати, що зустріч зі світом, досвід комунікації з цим світом у дитини з особливими освітніми потребами, значною мірою є обмеженим, особливим. Тут надто важливим є чинник несвідомого у діях такої особистості. Саме тому актуалізується психолого-педагогічна проблема пізнання і формування життєвих цілей, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій у дітей, які мають різні фізіологічні вади, отже, різні потенційні можливості розвитку й самореалізації. Життєве «Я» таких дітей повинно осмислюватися на науковому рівні.

На переконання Е. Гуссерля, філософська феноменологія є фундаментом, обов'язковою передумовою не лише чистої логіки, гносеології і психології, а й педагогіки, і всієї філософії взагалі. Тому цілком зрозуміло, що ідеї видатного феноменолога знайшли своє продовження серед його учнів і послідовників. Зокрема першим і найбільш ортодоксальним послідовником Е. Гуссерля у розробці педагогічної теорії і практики став А. Фішер, який у своїй «Дескриптивній педагогіці» (1914) [48] запропонував авторський підхід до використання процедур феноменологічного методу з метою розробки педагогічної проблематики. Концепція вченого-педагога ґрунтується на важливій позиції Е. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – методології фіксації феноменів, які самовиявляються (опису або дескрипції) – вона сутнісно і змістовно відповідає висунутому ним методологічному дедуктивному принципові: «До самих речей!».

У філософсько-педагогічному підході А. Фішера добре проглядається його гносеологічна позиція. Мислитель стоїть на позиції заперечення внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою, а вона, як відомо, століттями була незмінною і єдино правильною. З погляду А. Фішера, теоретичне пізнання властиве лише теоретику-досліднику, адже той, хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає.

Сьогодні важко погодитися з цією думкою вченого, оскільки нині навіть неможливо собі уявити справжнього педагога, який би окрім викладання і виховання не реалізовував себе і в теоретичному полі. Педагогічно значущим феноменом, згідно з поглядами А. Фішера, є фундаментальні онтологічні поняття: зустріч, контакт, турбота, послух, переживання, досвід, захищеність, гра, вимога, надія, вихованість тощо. Ці феномени у реальному житті будь-якої особистості відіграють надзвичайно важливу роль, допомагають їй усвідомити свою буттєву значущість і призначення.

Ідеї А. Фішера здійснили значний вплив на німецьких педагогів початку XX ст., зробивши своєрідною «методологічною домінантою» дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді в якому вони себе виявляють. Виходячи із гуссерлівської установки про те, що найбільш досконалою ознакою істини є очевидність П. Петерсен розробив оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала символічну назву «дослідження педагогічних фактів». У подальшому Р. Лохнер, О. Шульце, В. Флітнер, О. Больнов, М. Лангефельд та ін. продовжують розробляти методологію феноменологічного поля виховання [42, 21-29].

Отже, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що філософсько-педагогічна феноменологія є важливою методологічною основою для дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в класі з інклюзивним навчанням. Конкретно це виявляється з огляду таких позицій:

- *По-перше,* навчально-виховна, наукова діяльність професорсько-викладацького складу має бути спрямована на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи з тим, щоби він під час навчання у вищому навчальному закладі, набув належної методологічної культури, теоретичного досвіду для організації і проведення дослідницької роботи у напрямі шляхів підтримки і розвитку дітей з особливими освітніми потребами й не обмежувався лише емпіричним досвідом.
- *По-друге*, ця методологія спрямовує дослідника на дослідження реального стану і можливості розвитку свідомості учнів з особливими освітніми потребами, свідомості, яка перебуває у неперервному потоці і змінах.
- *По-третє*, філософсько-педагогічна феноменологія орієнтує на дослідження питань, пов'язаних із реальним життям дітей з особливими освітніми потребами й особистісним сприйняттям та сприйняттям навколишнього світу.
- *По-четверте*, ця методологія доводить необхідність для дослідника правильно визначатися з найбільш доцільними методами дослідження.
- *По-п'яте*, методологія філософсько-педагогічної феноменології допомагає дослідникові належним чином орієнтуватися у сутності тих або інших феноменів та чинників їх дії.
- *По-шосте*, ця методологія доводить необхідність використання не лише можливості психолого-педагогічних наук, а й науки логіки, філософії, які дозволяють застосовувати у дослідженні метод редукції.

Філософсько-педагогічна герменевтика (грець. Hermeneutike – тлумачення) [23, 240]. У цьому напрямі розуміння розглядається як умова (осмислення) людського буття. У вузькому сенсі – сукупність правил і технік тлумачення тексту в різних галузях знання – філології, юриспруденції, богослов'ї та ін. Філософська герменевтика розглядає процес розуміння як нескінченний, що втілюється в принципі герменевтичного кола [12, 240 - 241].

Цей напрям, як і багато інших, (що не вписувалися в марксистсько-ленінську методологію), зазнав неабияких цькувань й абсолютно несправедливого критиканства. Наведемо бодай одне із них. Якийсь марсист-ленінець – Я. Фогелер у 1985 році писав: «Філософська герменевтика як один із напрямів буржуазної ідеології Нового часу виник

набагато пізніше, і передусім в якості теорії і методу певного, як потім виявилося тенденційного, тлумачення тих чи інших ідей в конкретній формі їх вияву і тих класичних джерел, в яких ці ідеї викладені. Дещо пізніше вона стала ідеологічною зброєю імперіалістичної буржуазії у її боротьбі проти революційного світогляду пролетаріату, а в наш час, в руках у ревізіоністів і буржуазних марксологів, – сукупністю прийомів фальсифікації ідейного спадку основоположників марксизму-ленінізму» [43, 11]. Натомість повернемося до сутнісного аналізу предмету нашого дослідження.

Для герменевтики характерними є її різновиди:

а) переклад (досвід іншого і перенесення смислу в свою мову);

б) реконструкція (перетворення справжнього смислу або ситуації виникнення смислу);

в) діалог (формування нового смислу – і суб'єктивності – у співвідношенні з існуючим) [23, 240-241].

На першому етапі історичної еволюції герменевтика виступала в якості посередника між богами і людьми, вона виконувала функцію мистецтва тлумачення волі богів або божих намірів.

В античності під герменевтикою розуміли тлумачення різних за змістом алегорій, багатозначних символів, інтерпретацію поетичних творів. У середні віки основним об'єктом тлумачення були «священні книги» (Біблія, Коран), доступні лише освіченим, передусім богословам. Церква монополізує право тлумачення і так виникає монопольна теологічна герменевтика. Найбільш відомими герменевтиками цього періоду стають: Августин Блаженний, Тома Аквінський, Роджер Бекон, Іоанн Златоуст, Іларіон Київський, Дунс Скот, Вільям Оккам, Йоган Екхарт та ін.

Розуміння як реконструкція починає утверджуватися в епоху Відродження. Монополію церкви щодо тлумачення священних текстів було зруйновано. Філологічна герменевтика отримує свій потужний розвиток у художній творчості Данте Алігієрі, Франческо Петрарки, Джованні Бокаччо, Лоренцо Валла та ін. У цей період Мартін Лютер робить переклад Біблії з латинської мови на німецьку, дещо пізніше роблять її переклад іншими мовами. Це кардинально змінювало ситуацію в царині герменевтики, адже кожна письменна людина могла вивчати її і по-своєму тлумачити її зміст. У зв'язку з діяльністю видатних гуманістів часу Відродження (Нікола Кузанський, Еразм Роттердамський, Мішель Монтень, Джаноцо Манетті, Ян Гус, Томазо Кампанелла та ін.) виникає принципово новий варіант герменевтики: «історичний аналіз» самої віри, «історичний аналіз» письмових релігійних текстів з метою їх очищення від спотворень.

У період Нового часу відбувається широкий процес перетворення проблем герменевтики з монополії вузького кола освічених богословів до широкого загалу людей (віруючих і невіруючих). В цей час потужно працюють такі філософи, як Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Ф. Вольтер та ін., які сутнісно розширюють і змістовно наповнюють цей філософський напрям. Натомість лише у XIX столітті німецький філософ Фрідріх Шлейермахер створює власне філософську герменевтику як мистецтво розуміння чужої індивідуальності, «іншого». У розумінні філософа предметом герменевтики виступає не стільки зміст, скільки процес виявлення, адже виявлення є втіленням індивідуальності.

Головною умовою розуміння виступають спільне і відмінне між автором тексту і читачем. Уважний читач повинен «вжитися» у внутрішній світ автора, він має набути певного роду емпатії, для того, щоби відчути суб'єктивний світ автора й водночас адекватно відтворювати його творчу думку. Ф. Шлейермахер (на основі сформульованого ним « герменевтичного кола») наголошував: зрозуміти щось можна лише тоді, коли те що намагаєшся зрозуміти, вже наперед розумієш. Оцінюючи наукові здобутки філософа, Х.- Г. Гадамер зазначав, що Ф. Шлейермахер намагався створити універсальну герменевтику, при цьому він особливу увагу приділяв психологізації

свого вчення. Шлейермахер розглядав кожну індивідуальність як таїну, яку неможливо до кінця розгадати, і цій розгадці, розумінню кожної людини повинна допомогти наука психологія, адже «… кожну структуру, яка мислить треба зрозуміти як момент у тотальному взаємозв'язку життя даної людини» [11, 238].

В. Дільтей обґрунтував дещо інший підхід до цієї проблеми: філософ висунув ідею розуміння як метод наук про дух, на противагу притаманного наукам про природу пояснення. Вчений розглядав як базис герменевтики – описову психологію, а приорітетною наукою, в якій розкривається герменевтика вважав – історію. (До Дільтея герменевтика розглядалася як допоміжна дисципліна).

У подальшому оригінальним до цієї проблеми був підхід М. Гайдеггера, який розглядав розуміння (себе) як характеристику буття, без чого воно «сповзає» в позицію несправжності. Таке розуміння є основою будь-якого наступного тлумачення: і того, що вже є, і того що може бути. Цікавою у цьому сенсі є інтерпретація позиції М. Гайдеггера – Гансом-Георгом Гадамером. Він зазначав, що буття саме себе розуміє через конкретних людей і події. Таким буттям передусім, є мова і традиції, отже, метою дослідника повинно бути найбільш повний і всебічний аналіз вияву механізмів формування свого досвіду, які надає йому традиція. Вияв відбувається з допомогою роботи над текстами і завдяки співвіднесення їх змісту з досвідом «сучасності». Це діалог, засобом якого народжується новий смисл – етап життя традиції і самого тексту.

У французького філософа П. Рікьора в аналізі сутності герменевтики найбільш рельєфно відчутною є гносеологічний аспект, причому це відбувається на різних рівнях: семантичному, рефлексивному й екзистенційному. Вчений запропонував для пізнання і розуміння особистості регресивно-прогресивний метод дослідження. Якщо за допомогою регресивного методу можна виявити джерело смислу людської діяльності, що лежить «позаду» об'єкта, у минулому, то з допомогою прогресивного методу виявляється джерело смислу, що знаходиться попереду суб'єкта, у майбутньому. Оскільки людина діє доцільно, є істотою телеологічною, то завдання полягає у тому, щоб розкрити телеологію суб'єкта [31, 46-60].

Останнім часом серед провідних філософів-герменевтиків широко дискутується думка щодо проблеми інтерсуб'єктивності. Ця ідея притаманна і феноменологічному напряму, натомість у герменевтиці вона послідовно пов'язується з питанням розуміння. Отже, доводиться та слушна думка, що завдяки тісній взаємодії суб'єктів, які здобувають знання, процес пізнання відбувається значно продуктивніше. Крім того, кожний суб'єкт навчальної групи, класу набуває досвіду взаємодії, необхідної і вчасної підтримки, а це ще багато додає і в моральному розвиткові учнів, особливо для тих, що мають особливі потреби. Дидактичний аспект цієї проблеми аналізує С. Резнік, яка висвітлює психолого-педагогічні умови розуміння суб'єктами навчання матеріалу, що їм подається. Головними умовами автор вважає: активність; наявність бажання пізнавати; фізіологічний та психологічний стан учнів/студентів; діалогічність викладання; цілеспрямована організація викладачем навчального процесу, орієнтованого на розуміння матеріалу, що вивчається; заохочення індивідуальних інтерпретацій учнів/студентів, коментування навчального матеріалу та ін. [29, 47-50].

Варто зазначити, що поєднання філософської і педагогічної герменевтики в Україні стало можливим лише після здобуття незалежності. До її розробки долучилися вчені: І. Зязюн, С. Кошарний, В. Кремень, С. Кримський, О. Кульчицький, В. Личковах, В. Онищенко, О. Рудницька, М. Савчин та ін.

На особливу увагу заслуговує монографічна праця В. Онищенка, у якій автор аналізує фундаментальні педагогічні теорії (педагогічну антропологію, педагогічну аксіологію, педагогічну етику, педагогічну естетику, педагогічну акмеологію, педагогічну герменевтику та ін.) [27]. Прикметно те, що питання педагогічної

герменевтики вчений досліджує на засадах ноології (ноологія – філософія духа, духовності і духовного пізнання, побудована на засадах християнсько-філософського теїзму). Автор акцентує увагу на таких головних проблемах: окреслює лематизацію педагогічної герменевтики; виокремлює її категоріальні структури; досліджує у контексті ноології питання розумового навчання і виховання; аналізує ціннісно-смисловий аспект педагогічної герменевтики; досліджує епістемологічні засади педагогічної герменевтики; оцінює дидактичні виміри педагогічної герменевтики та ін. [27, 213-257]. Такий комплексний підхід збагачує сучасну педагогічну думку, веде до наповнення новим смислом категоріально-понятійний апарат педагогіки й орієнтує на нові дидактичні форми і методи навчання. Врешті-решт нам імпонує зміст принципово важливого висновку: герменевтика стверджує онтологічний статус освіти, що з врахуванням її гуманістичної сутності дозволяє говорити про новий напрям у науці – педагогічної герменевтики [27, 257].

На основі викладеного можна зробити висновки про важливість методології філософсько-педагогічної герменевтики для наукового дослідження, яке спрямоване на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

- *По-перше*, це пов'язано з аналізом надзвичайно актуальних питань взаєморозуміння у системах : «учитель-учитель», «учитель-учень,» «учитель-батьки», «учень-учень» та ін. З іншого боку, ця методологія дозволяє з'ясувати причини непорозумінь на різних рівнях суб'єкт-суб'єктних відносин.
- *По-друге*, уможливлює вивчення мотивації вчинків дітей з особливими потребами та допомагає здійснювати певну корекцію щодо їх гуманної спрямованості.
- *По-третє*, допомагає досліджувати складні процеси рефлексивної й саморефлексивної діяльності особистості, яка має певні вади розвитку, і на цій основі здійснювати моніторинг розуміння особистістю себе та інших.
- *По-четверте,* філософсько-педагогічна герменевтика допомагає з'ясувати сутність акту розуміння як методу наук про людський дух, а не лише про природні, фізіологічні, психологічні чинники розвитку людини, її амбівалентність та потенційні можливості.
- *По-п'яте,* уможливлює аналіз появи в дитини з особливими освітніми потребами нових смислів в духовно-творчому діалозі, існуючих традицій спілкування, функціонування звичаїв, культурних надбань рідного народу та народів світу (сходження до полікультурності).
- *По-шосте,* окреслена методологія допомагає вивченню такого феномена як мова та знаходженню продуктивних шляхів опанування нею учнями, які мають особливі потреби у своєму розвитку. При цьому спрямовує наукову діяльність вченого на розуміння взаємозв'язку у системі «мислення – мова».

Філософсько-педагогічна синергетика. Трансдисциплінарним напрямом в сучасній філософії і педагогіці, як зазначає Г. Васянович, є синергетика, вона здійснює пошук універсальних закономірностей й алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважених систем, що досліджуються в контексті різноманітних технологій. Іншими словами: синергетика є науковим знанням про системи, які саморозвиваються [7, 178]. «Синергія» розуміється як спільне й однорідне функціонування органів і систем; як комбінована дія на суб'єкт навчання і виховання, це наукова концепція цілісного сприйняття світу та його окремих систем. Ключовими поняттями синергетики як науки є принципи: (становлення; впізнавання; узгодження; відповідності) [36]. До них долучаються і такі поняття, як: «системність», «відкритість», «нелінійність», «неврівноваженість», «критичні точки» чи «точки біфуркації», «феномен надмалого впливу», «фрактальність», «атрактор», «емерджентність», «саморозвиток» та ін.

Натомість мусимо констатувати, що цей напрям залишається настільки слабко задіяним в системі української педагогіки, що навіть в «Енциклопедії освіти» (2008) про нього зовсім не згадується, хоча в Західно-європейській системі освіти провідні положення його засновників (У. Ешбі, І. Прігожин, І. Стінгерс, Г. Хакен та ін.), активно впроваджуються в навчально-виховний процес. Втім цікавими є наукові розвідки О. Вознюка [10], А. Євтодюк [17], В. Кременя [21], О. Романовського [32], С. Цюри [45] та ін. українських вчених, які останнім часом активно працюють над його розробкою. Дослідники доводять, що ефект спільної взаємодії є значно вищим від сумарного ефекту неузгоджених дій. При цьому ефект може закономірно виявлятися сам по собі, без спрямованого впливу з боку когось, як наслідок саморегуляції і функціонування (взаємодії) систем. З цього приводу О. Романовский пише: «… використання синергетичних принципів взаємодії в педагогічній діяльності й аналіз самої педагогічної діяльності як самоорганізованого процесу, що забезпечує формування успадкованих соціокультурних цінностей і освітнього середовища для їх засвоєння, дозволяють репрезентувати педагогіку як практичну галузь використання синергетики і наблизити її до точної науки, що прогнозує результати своєї діяльності» [32, 38]. Отже, мова йде про те, що науку синергетику варто активно застосовувати в освітньому процесі, у тому числі й для підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Людина як біосоціальний індивід зазвичай розглядається в трьох вимірах: як біологічна цілісність; соціальна сутність; індивідуальна неповторність [35, 86]. Ми все ж дотримуємося погляду вчених Г. П. Васяновича та В. Д. Онищенка, які наголошують і на четвертому вимірі, а саме – духовному [9].

Синергія названих вимірів людини практично діє постійно з тим чи іншим рівнем взаємозв'язку і взаємодії. Коли людина існує сама по собі, позбавлена належного контакту з іншими, (а саме так часто-густо буває з дітьми, які мають особливі потреби), то це явище іноді ще називають індивідуальною антропосинергією. Коли ж вона активно «вливається» в колектив, взаємодіє з іншими, то синергія набирає зовсім іншого виду і смислу, що називають груповою антропосинергією. Вона відіграє значну роль у здобутті людиною освіти. Ця синергія посилює свій потенціал в групі, особливо тоді, коли загострюються загальні для її членів суперечності. Саме вони спрямовують представників групи до єдності, співробітництва. Коли ж гострота суперечностей зменшується, тоді значною мірою відпадає об'єктивна необхідність єдності, взаємодії. Отже, групову антропосинергію у процесі навчання і виховання належить постійно брати до уваги, враховувати її дію.

З іншого боку, здійснюючи діяльність, людина застосовує певні засоби. Одні із них пов'язані з предметом діяльності, а інші, – є знаряддями їх здійснення. Звісно, що успіх діяльності людини залежить від того, як саме вона користується відповідними засобами, і які найбільш продуктивні засоби їй потрібні (наприклад, дитині з проблемами зору потрібні інші засоби, ніж дитині, що має проблеми із слухом і т. ін.). Вченими доведено, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти відіграють інтерактивні засоби здійснення учасниками навчання своєї діяльності і взаємодії з партнерами, систематизовані відповідно до особливостей суб'єкта. Іншими словами, мова йде про людино-системну взаємодію учасників навчання з освітніми системами. Таку ситуацію в науці називають людино-системною синергією.

У цій царині, на наш погляд, існує багато проблем, які актуалізують педагогічні дослідження, оскільки вони не лише додають до пізнання реального стану навчання дітей з особливими освітніми потребами, а й уможливлюють більш вдало і якісно проектувати цей процес синергії на користь дітей, що потребують особливого підходу у навчанні і вихованні. Безумовно, що для реалізації наукових пошуків у цій галузі потрібні створюватися відповідні умови. Головним в досягненні системно-

синергетичної спільності є опора на гуманізм, адже життя засвідчує, що не кожній дитині, а тим більше дитині, яка має особливі потреби легко адаптуватися до тієї чи іншої системи навчання, відносин, які склалися в колективі, тим більше, що останнім часом сутнісно збільшилася кількість жорстокості, насилля не лише в суспільстві загалом, а й в освітньому середовищі, подекуди зустрічаються факти відвертого несприйняття дітей з особливими потребами в класі, групі. Пониження «порогу» культури, гуманності в сім'ї також є тим негативним чинником, про який не варто забувати. Тому, на нашу думку, освіту можна вважати гуманною, коли результати взаємодії учасників освітнього процесу є правильним, не викривленим людським уявленням про гуманізм.

Отже, методологія філософсько-педагогічної синергетики уможливлює:

1. Досліджувати процес пізнання професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів на основі процесів їх самоорганізації і взаємодії.
2. Синергетичний підхід у педагогіці орієнтує на аналіз педагогічних явищ, що дозволяє розширити теоретичні та практичні обрії вивчення окресленої проблеми. Процес такого аналізу як способу досягнення певної пізнавальної мети вірогідно можна назвати методом, який включає вихідні положення синергетики та відображає характер їх використання у навчально-виховному процесі.
3. Здійснювати пошук інноваційних технологій до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості та ін.
4. Активно виявляти критеріальні ознаки синергетичних ресурсів педагогічних систем, їх дію в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.
5. Використання методології філософсько-педагогічної синергетики сприятиме обґрунтуванню моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

***Висновки* та перспективи подальших наукових розвідок**. Отже, на основі проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що сучасна філософсько-педагогічна методологія в своїй основі є плюралістичною, і саме цей плюралізм дозволяє підійти до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів найбільш ґрунтовно і всебічно, використовуючи усе позитивне, що презентує кожен із її напрямів.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні, на основі виокремлених методологічних напрямів, концептуальних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. Москва,1985.
2. Барулин В. С. Социально-философская антропология: Общие начала соціально-философской антропологи. Москва : Онега, 1994. 256 с.
3. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология : курс лекцій. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2008.
5. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Дніпропетровськ, 2014. 484 с.
6. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навч. посіб. [для студентів спеціальності «Початкова освіта»]. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2015. 152 с.

7. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Вибрані твори* : у 7 т. Т.7 : зб. наук. праць. Львів : Норма, 2015. С. 164– 186.

8. Васянович Г. П., Логвиненко В. Соціальна робота : методологічні аспекти дослідження. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / [за заг. ред.: Кривачук Л. Ф., Нагірняк М. Я.], м. Львів, 24–25 травня 2018 р. Львів : Сполом, 2018. С. 151–162.

9. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. Ноологія особистості : навч. посіб. для студентів і викладачів. Львів : Сполом, 2012. 224 с.

10. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2008. 290 с.

11. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

12. Гафаров Х. С. Герменевтический круг. *История философии* : энциклопедия. Москва ; Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. С. 240–241.

13. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 3. *Философия духа* / отв. ред. Е. П. Ситковский ; ред. колегія: Б. М. Кедров и др. Москва : Мысль, 1977. 471 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

15. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / пер. с нем. А. В. Михайлова ; вступ. ст. В. А. Куренного. Москва : Академический проект, 2009. 489 с.

16. Данилов М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследования. Москва : Педагогика, 1971.

17. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. … канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2002. 198 с.

18. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва, 1982.

19. Кант И. О педагогике, 1803. (Введение). *Трактаты и письма*. Москва : Наука, 1980. С. 445–504.

20. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

21. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. Київ, 1998. 446 с.

22. Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки: философия, методология, наука. Москва, 1972.

23. Майборода Д. В. Герменевтика. *История философии* : энциклопедия. Минск : Интерсервис ; Книжный Дом, 2002. С. 240–241.

24. Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

25. Микешина Л. А. Философия познания: полемические главы. Москва, 2002.

26. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва, 2005.

27. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

28. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. Москва, 1992. Т. 2.

29. Резнік С. М. Психолого-педагогічні умови розуміння студентами навчального матеріалу. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія* : щоквартальний науково-практичний журнал. 2010. № 2. С. 47–54.

30. Рижак Л. Буття людини як «життєвий світ» у філософській антропології. *Предмет і проблематика філософії* : навчальний посібник / за заг. ред. М. А Скрипник,

3. Е. Скрипник. Львів : Львівський банківський інститут Національного банку України, 2001. С. 389–412.

31. Рікьор П. Конфлікт інтерпретацій. Герменевтичні нариси. *Генеза*. 1994. № 1. С. 46–60.

32. Романовский А. Г. Синергетика педагогической деятельности. *Теорія и практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія* : щоквартальний науково-практичний журнал. 2008. № 2. С. 32–39.

33. Садовский В. Н. Проблемы методологии дедуктивных теорій. *Вопросы философии*. 1963. № 3.

34. Семенова Ф. Н. Феноменологическая редукция. *История философии* : энциклопедия. Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. С. 1128–1130.

35. Сериков Г. Н. Педагогика. Кн. 2: Методология исследований. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 456 с.

36. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 536 с.

37. Сичивиця О. Методологія науки та філософія. *Предмет і проблематика філософії* : начальний посібник / за заг. ред. М. А. Скрипник, З. Е. Скрипник. Львів : Львівський банківський інститут Національного банку України, 2001. С. 291–315.

38. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва, 2003.

39. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори* : у 5 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1976. С. 55–206.

40. Табачковський В. Г. Образ людини: від «родової всезагальності» до «тотальності індивідуальної екзистенції». *Людина в есенційних та екзистенцій них вимірах* / відповід. ред. В. Г. Табачковський. Київ : Наук. думка, 2004. С. 9–83.

41. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.

42. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 21–29.

43. Фоглер Я. Г. История возникновения и этапы эволюции философской герменевтики. *Герменевтика: история и современность* : критические очерки. Москва : Мысль, 1985. С. 11–38.

44. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург : Питер, 2001.

45. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система само організована. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип. 19. Т. 1. 2005. С. 51–64.

46. Шелер М. Положение человека в Космосе. *Проблема человека в западной философии.* Москва : Прогресс, 1988. С. 31.

47. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Нелли Непомнящая, Никита Алексеев. *Педагогика и логика*. Москва : Кисталь, 1993. С. 16–200.

48. Ficher A. Deskriptive Padagogik. *Denkformen und Forschungmethoden in der Erziechungswissenschaft*. Munchen, 1966.

REFERENCES:

1. Averianov A. N. Systemnoe poznanye myra: Metodolohycheskye problemy. Moskva, 1985.

2. Barulyn V. S. Sotsyalno-fylosofskaia antropolohyia: Obshchye nachala sotsialno-fylosofskoi antropolohy. Moskva : Oneha, 1994. 256 s.

3. Bym-Bad B. Pedahohycheskaia antropolohyia : kurs lektsii. Moskva : Yzd-vo URAO, 2002. 208 s.

4. Bohdanova I. M. Sotsialna pedahohika : navch. posib. Kyiv, 2008.

5. Budnyk O. B. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i metodyka : monohrafiia. Dnipropetrovsk, 2014. 484 s.

6. Budnyk O. B. Inkliuzyvna osvita : navch. posib. [dlia studentiv spetsialnosti «Pochatkova osvita»]. Ivano-Frankivsk : Vydavets Kushnir H. M., 2015. 152 s.

7. Vasianovych H. P. Metodolohichni konteksty pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi yii rozvytku. Vybrani tvory : u 7 t. T.7 : zb. nauk. prats. Lviv : Norma, 2015. S. 164–186.

8. Vasianovych H. P., Lohvynenko V. Sotsialna robota : metodolohichni aspekty doslidzhennia. Sotsialna robota: stanovlennia, perspektyvy, rozvytok : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / [za zah. red.: Kryvachuk L. F., Nahirniak M. Ya.], m. Lviv, 24–25 travnia 2018 r. Lviv : Spolom, 2018. S. 151–162.

9. Vasianovych H. P., Onyshchenko V. D. Noolohiia osobystosti : navch. posib. dlia studentiv i vykladachiv. Lviv : Spolom, 2012. 224 s.

10. Vozniuk O. V. Synerhetychnyi pidkhid yak metod analizu rozvytku vitchyznianoi pedahohichnoi dumky (druha polovyna KhKh stolittia) : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 2008. 290 s.

11. Hadamer Kh.-H. Ystyna y metod: Osnovy fylosofskoi hermenevtyky : per. s nem. / obshch. red. y vstup. st. B. N. Bessonova. Moskva : Prohress, 1988. 704 s.

12. Hafarov Kh. S. Hermenevtycheskyi kruh. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyia. Moskva ; Mynsk : Ynterpresservys; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 240–241.

13. Hehel H. Entsyklopedyia fylosofskykh nauk. T. 3. Fylosofyia dukha / otv. red. E. P. Sytkovskyi ; red. kolehiia: B. M. Kedrov y dr. Moskva : Mysl, 1977. 471 s.

14. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv : Lybid, 1997. 376 s.

15. Husserl E. Ydey chystoi fenomenolohyy y fenomenolohycheskoi fylosofyy. Knyha pervaia / per. s nem. A. V. Mykhailova ; vstup. st. V. A. Kurennoho. Moskva : Akademycheskyi proekt, 2009. 489 s.

16. Danylov M. A. Problemy metodolohyy pedahohyky y metodyky yssledovanyia. Moskva : Pedahohyka, 1971.

17. Ievtodiuk A. V. Synerhetychni zasady modeliuvannia osvitnikh system : dys. … kand. filos. nauk : 09.00.03 / APN Ukrainy; Instytut vyshchoi osvity. Kyiv, 2002. 198 s.

18. Zahviazynskyi V. Y. Metodolohyia y metodyka dydaktycheskoho yssledovanyia. Moskva, 1982.

19. Kant Y. O pedahohyke, 1803. (Vvedenye). Traktaty y pysma. Moskva : Nauka, 1980. S. 445–504.

20. Kraevskyi V. V., Berezhnova E. V. Metodolohyia pedahohyky: novyi etap : ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi. Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2006. 400 s.

21. Kremen V., Tkachenko V. Ukraina: shliakh do sebe. Problemy suspilnoi transformatsii. Kyiv, 1998. 446 s.

22. Lektorskyi V. A., Shvyrev V. S. Metodolohycheskyi analyz nauky: fylosofyia, metodolohyia, nauka. Moskva, 1972.

23. Maiboroda D. V. Hermenevtyka. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyia. Mynsk : Ynterservys ; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 240–241.

24. Maksakova V. Y. Pedahohycheskaia antropolohyia : ucheb. posobye dlia vyssh. ucheb. zavedenyi. Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2004. 208 s.

25. Mykeshyna L. A. Fylosofyia poznanyia: polemycheskye hlavy. Moskva, 2002.

26. Novykov A.M. Metodolohyia uchebnoi deiatelnosty. Moskva, 2005.

27. Onyshchenko V. D. Fundamentalni pedahohichni teorii : monohrafiia. Lviv : Norma, 2014. 356 s.

28. Rassel B. Chelovecheskoe poznanye: eho sfera y hranytsy. Moskva, 1992.T. 2.

29. Reznik S. M. Psykholoho-pedahohichni umovy rozuminnia studentamy navchalnoho materialu. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia : shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. 2010. № 2. S. 47–54.

30. Ryzhak L. Buttia liudyny yak «zhyttievyi svit» u filosofskii antropolohii. Predmet i problematyka filosofii : navchalnyi posibnyk / za zah. red. M. A Skrypnyk, Z. E. Skrypnyk. Lviv : Lvivskyi bankivskyi instytut Natsionalnoho banku Ukrainy, 2001. S. 389–412.
31. Rikor P. Konflikt interpretatsii. Hermenevtychni narysy. Heneza. 1994. № 1. S. 46–60.
32. Romanovskyi A. H. Synerhetyka pedahohycheskoi deiatelnosty. Teoriia y praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia : shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. 2008. № 2. S. 32–39.
33. Sadovskyi V. N. Problemy metodolohyy deduktyvnykh teorii. Voprosy fylosofyy. 1963. № 3.
34. Semenova F. N. Fenomenolohycheskaia reduktsyia. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyia. Mynsk : Ynterprecservys ; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 1128–1130.
35. Serykov H. N. Pedahohyka. Kn. 2: Metodolohyia yssledovanyi. Moskva : Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2006. 456 s.
36. Synerhetycheskaia paradyhma. Mnohoobrazye poyskov y podkhodov. Moskva : Prohress-Tradytsyia, 2000. 536 s.
37. Sychyvytsia O. Metodolohiia nauky ta filosofiia. Predmet i problematyka filosofii : nachalnyi posibnyk / za zah. red. M. A. Skrypnyk, Z. E. Skrypnyk. Lviv : Lvivskyi bankivskyi instytut Natsionalnoho banku Ukrainy, 2001. S. 291–315.
38. Stepyn V. S. Teoretycheskoe znanye. Moskva, 2003.
39. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. Vybrani tvory : u 5 t. T. 1. Kyiv : Rad. shk., 1976. S. 55–206.
40. Tabachkovskyi V. H. Obraz liudyny: vid «rodovoi vsezahalnosti» do «totalnosti indyvidualnoi ekzystentsii». Liudyna v esentsiinykh ta ekzystentsii nykh vymirakh / vidpovid. red. V. H. Tabachkovskyi. Kyiv : Nauk. dumka, 2004. S. 9–83.
41. Ushynskyi K. D. Liudyna yak predmet vykhovannia: Sproba pedahohichnoi antropolohii. Vybrani pedahohichni tvory : u 2 t. T. 1. Kyiv : Rad. shk., 1983. 488 s.
42. Fedotova O. D. Nemetskaia fenomenolohycheskaia pedahohyka. Pedahohyka. 2006. № 3. S. 21–29.
43. Fohler Ya. H. Ystoryia voznyknovenyia y etapy evoliutsyy fylosofskoi hermenevtyky. Hermenevtyka: ystoryia y sovremennost : krytycheskye ocherky. Moskva : Mysl, 1985. S. 11–38.
44. Khutorskoi A. V. Sovremennaia dydaktyka. Sankt-Peterburh : Pyter, 2001.
45. Tsiura S. B. Pedahohichna vzaiemodiia yak systema samo orhanizovana. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna. Vyp. 19. T. 1. 2005. S. 51–64.
46. Sheler M. Polozhenye cheloveka v Kosmose. Problema cheloveka v zapadnoi fylosofyy. Moskva : Prohress, 1988. S. 31.
47. Shchedrovytskyi H. P. Systema pedahohycheskykh yssledovanyi (metodolohycheskyi analyz) / Heorhyi Shchedrovytskyi, Vadym Rozyn, Nelly Nepomniashchaia, Nykyta Alekseev. Pedahohyka y lohyka. Moskva : Kystal, 1993. S. 16–200.
48. Ficher A. Deskriptive Padagogik. Denkformen und Forschungmethoden in der Erziechungswissenschaft. Munchen, 1966.

Oksana Hordiichuk. Theoretical-methodological context inclusive education in professional preparation for the future teacher in the primary school

The author of the publication proposed the study of the process of professional training of the future teacher of elementary school for the education of children with special educational needs from the standpoint of theoretical and methodological background. The aim of the article is to identify and substantiate philosophical and pedagogical areas in the system of professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students. The author focuses on analyzing general-philosophical and concrete-scientific levels. In this regard, among a

large number of modern philosophical and pedagogical principles, the researcher chose: philosophical and pedagogical anthropology; philosophical and pedagogical existentialism; philosophical and pedagogical phenomenology; philosophical and pedagogical hermeneutics; philosophical and pedagogical synergy. We believe that very these modern philosophical and pedagogical trends that carry a powerful charge of the humanistic worldview, aimed at finding man of spiritual values and meanings. The research is accompanied by the following methods: search-bibliographic - for systematization of the philosophical source base; system analysis to specify the content of pedagogical definitions in accordance with the subject of the study; analysis of the state of the problem of the professional training of the future teacher of elementary school to the inclusive education of students; the study of dictionaries, encyclopedias, Internet resources, abstracts, dissertations, the experience of leading scientists in the subject of research. The author came to the conclusion that the modern philosophical and pedagogical methodology is pluralistic in its essence, and it is this pluralism that allows us to approach the problem of professional training of the future teacher of elementary school to the inclusive education of students most thoroughly and comprehensively, using all the positive that each presents from her directions. As a prospect of further scientific research, the researcher sees in the substantiation of the conceptual foundations of the professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students.

***Key words**: "methodology", philosophical and pedagogical anthropology; philosophical and pedagogical existentialism; philosophical and pedagogical phenomenology; philosophical and pedagogical hermeneutics; philosophical and pedagogical synergetics, inclusive teaching of students, vocational training of the future teacher of elementary school.*

УДК: 376:378.147(073)-056.264:811.161.2'23-028.31

Галина Грибань
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-8488-7179

СУЧАСНЕ ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено актуальність та зміст розділу корекції зв'язного мовлення програми «Корекція мовлення» для молодших школярів з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Розглянуто основні етапи та напрями роботи з корекції форм зв'язного мовлення. Акцентується увага на особливостях монологічної та діалогічної форм зв'язного мовлення, які визначають характер спеціальної методики їх формування та корекції.

***Ключові слова:** зв'язне мовлення, діти з тяжкими порушеннями мовлення, діалог, монолог, корекція, молодші школярі.*

Навчання школярів з тяжкими порушеннями мовлення вимагає від учителя володіння сучасним програмно-методичним забезпеченням з корекції розвитку мовлення. Програму створено відповідно до сучасних концепцій мовної освіти, що передбачає підвищення рівня мовленнєвого розвитку та покращення умов оволодіння шкільними знаннями.

Молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення мають труднощі в навчанні, що обумовлені наявністю порушення мовленнєвої діяльності (ЗНМ),

обмеженістю мовленнєвого досвіду та особливостями їхнього психофізичного розвитку (О.Л.Жильцова, Г.А.Каше, Р.І.Лалаєва, Р.Є.Левіна, О.М.Мастюкова, І.В.Прищепова, І.М.Садовнікова, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірова, В.В.Тарасун та ін.). Дослідження підтверджують, що особливо складним і стійким є порушення формування лексики і граматичної будови мови, а це, в свою чергу, негативно позначається на розвитку зв'язного мовлення і спричиняє виражені порушення писемного мовлення. Все це негативно впливає на розвиток особистості дитини та унеможливлює опанування навчальної програми. Наявність у школярів різних за походженням та структурою дефекту тяжких форм порушення мовленнєвої діяльності спричиняє утруднення в навчанні рідної мови, особливо в учнів молодших класів.

Однією з умов успішного навчання рідної мови в школі є взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи. Лінгвістичною наукою виділено п'ять основних рівнів мови: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний [1]. Єдність функціонування рівнів мови як системи з внутрішніми якостями, зв'язками та рівнями, виражається в її комунікативній функції.

Вміння розуміти та відтворювати мову, враховуючи цілі та специфіку ситуації спілкування визначає комунікативну компетенцію. Формування комунікативної компетентності тісно пов'язано з практичною спрямованістю методики навчання рідної мови, що передбачає навчання спілкуватися, необхідність створення умов для спонукання висловлювань та розмов. Практична спрямованість початкового навчання виявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюються не стільки за знаннями про мову, скільки за мовними вміннями: будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова і будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів [2].

Здатність до навчання в школі та його успішність залежить від рівня оволодіння дитиною зв'язним мовленням. Адекватне сприймання та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої судження – всі ці та інші навчальні дії потребують достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення. Говоріння і письмо, що відносяться до основних видів мовленнєвої діяльності (поряд із слуханням та читанням), пов'язані з усною та писемною формою. Зв'язне мовлення – це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності. Здатність до усного та письмового розгорнутого викладу певного змісту, що відбувається логічно, послідовно і точно, граматично правильно і образно характеризує рівень сформованості зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення виконує комунікативну функцію, що покладена в основу формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності і є головною метою навчання і виховання.

Значні труднощі в оволодінні навичкою зв'язного мовлення у дітей із ТПМ обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи – фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної. Наявність у дітей вторинних відхилень в розвитку ведучих психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уявлення та ін.) створює додаткові утруднення в оволодінні зв'язним мовленням [3].

Молодші школярі із ТПМ мають свої психологічні особливості:

- нестійка увага;
- недостатня пильність, спостережливість за мовленням;
- недостатній розвиток словесно-логічного мислення;
- недостатня вербальна пам'ять;

- недостатній розвиток самоконтролю за власним мовленням;
- порушення емоційно-вольової сфери.

Отже, мовленнєві вади негативно впливають на можливість вільного спілкування дитини з іншими дітьми. Усе це поєднується з особливостями психічної діяльності, що значно утруднює спонтанний розвиток комунікативної поведінки.

До зв'язного мовлення відносяться монологічна та діалогічна його форми. Кожна з форм має свої особливості, які визначають характер спеціальної методики їх формування та корекції. Незалежно від форми мовлення (монолог, діалог) основна умова комунікативності – зв'язність. Оволодіння цією важливою стороною мовлення потребує спеціального розвитку у дітей навичок складання зв'язних висловлювань.

Діалогічне мовлення (діалог) – первинна за походженням форма зв'язного мовлення; розмова двох або декількох людей. Діалог забезпечує потреби безпосереднього живого спілкування, має виражену соціальну спрямованість. Діалогічне мовлення характеризується залученням невербальних компонентів (міміка, жести, засоби інтонаційної виразності).

Метою корекційної роботи з формування діалогічного мовлення є оволодіння учнями навичками мовленнєвого спілкування. Роботу з формування діалогічного мовлення починають з найбільш простих форм, під час якої відповідь повністю повторює запитання чи відтворює частину запитання. Переходять до роботи над більш складними формами, коли відповідь не містить частину запитання, а потребує самостійного формулювання. Це вимагає від учня здатності зрозуміти запитання та вибрати з усіх альтернатив, що виникають, одну і сформулювати активне висловлювання, яке не відтворює запитання. Поряд з цим проводиться робота з удосконалення здатності послідовно формулювати власні запитання, висловлювати думки, міркування та пояснення, дотримуватися основної змістовної лінії, заданої у діалозі, та доцільно використовувати невербальні засоби. Щоб сформувати у дітей певні елементарні рівні діалогічного мовлення, програмою передбачається проводити роботу спочатку над умінням дітей відповідати на запитання і ставити їх перед однокласниками, учителем; правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків. Слід також навчати дітей використовувати в діалогічному мовленні виразні засоби: жести, міміку, інтонації запитання, відповіді, захоплення, подиву, прохання, суму, страху чи задоволення.

Корекційно-розвивальна робота над діалогічним та монологічним мовленням проводиться паралельно на фоні роботи над реченнями різної структури.

Монологічне мовлення (монолог) – форма зв'язного мовлення, що слугує для цілеспрямованої передачі інформації. До основних видів, в яких реалізується монологічне мовлення, відносять: опис, розповідь, розсуд.

Монологічне мовлення більш складне, у порівнянні з діалогічним. Діалог – це ланцюг реплік, монолог – система думок, втілених у словесну форму. Монолог не підтримується ситуаціями, питаннями, потребує більшої зібраності, попередньої підготовки, уміння говорити і писати із орієнтацією на сприймання. Оволодіваючи монологом як засобом спілкування, школярі з ТПМ стикаються із труднощами різного плану – мотиваційного, змістового, операційного.

Монологічне мовлення вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту і форми мови; воно спирається на мислення, яке логічно більш послідовне. Ця форма мовлення є активною і довільною, стимулюється внутрішніми мотивами та є більш організованим видом мовлення, що потребує спеціального формування.

Сучасна лінгвістична література для характеристики зв'язного розгорнутого мовлення застосовує категорію «текст». Текст – це висловлювання, що складається з кількох речень. До основних ознак тексту відноситься тематична, смислова та структурна єдність, граматична зв'язність, завершеність. Те, про що йдеться в тексті,

визначає його тему, яку відображає найчастіше заголовок (назва). Кожен текст містить головну думку, що розвивається.

Для дітей з ТПМ характерні порушення послідовності та зв'язності тексту. До основних проявів порушення послідовності відносяться пропуски, перестановки, змішування різних рядів послідовності. В учнів страждає логіко-смислова організація висловлювання.

Основними змістовими лініями корекційної роботи над текстом визначено: формування знань про відмінність між текстом і групою не пов'язаних між собою речень; про побудову тексту: заголовок, абзаци, речення-зачин, основна частина, заключне речення; формування вміння складати план та передавати зміст, спираючись на нього.

Для формування зв'язності мовлення в програму включено розвиток умінь будувати висловлювання різних типів: переказ, опис, розповідь, міркування (роздум).

При роботі над переказом формується уміння усно переказувати текст зі зміною особи та часу дії, усно і письмово переказувати невеликі тексти за готовим чи попередньо складеним планом. Впроваджується навчання переказу прочитаного тексту, переказу за ролями, за планом, складання детального та короткого переказу.

Уміння складати опис передбачає:

- формування уміння будувати (з попереднім колективним обговоренням) усні монологічні вислови за сюжетним малюнком чи серією сюжетних малюнків, а також на теми, близькі досвіду учня (про ігри, спостереження, екскурсії, дозвілля);
- удосконалення уміння будувати невеликі монологічні вислови описового характеру (опис тварин, осіб, предметів).

Напрямки роботи над розповіддю передбачають формування уміння написати невеликий лист про свої справи, змістовно, точно, послідовно, виразно, емоційно висловлювати думки, дотримуватися правил фонетичного, лексичного та граматичного оформлення мовлення.

Впроваджується робота по формуванню уміння будувати висловлювання про причини якостей, ознак, подій, дотримуватись послідовності у викладенні думки та завершувати зв'язне висловлювання невеличким висновком чи міркуванням.

Окремими розділами програми передбачено корекційну роботу з формування мовленнєвого етикету та стилів мовлення:

- розвиток уміння розрізняти (практичним способом) мовлення за стилями (розмовним, діловим та художнім);
- формування уміння диференціювати тексти за характером зв'язного вислову (опис, розповідь);
- формування уміння спостерігати за використанням слів у творах різних за стилями та жанрами, за особливостями побудови описів, розповідей;
- формування культури мовленнєвої поведінки та норми мовленнєвого етикету, пошани до української мови, інтерес до творів усної народної творчості, дитячої літератури тощо;
- формування уміння дотримуватись норм мовленнєвої поведінки, використання у власному мовленні етикетних кліше: вітання, звертання, прохання, привітання, побажання, подяки тощо;
- формування уміння складати письмове запрошення, поздоровлення.

Корекційно-розвивальній роботі з формування зв'язного мовлення передує етап діагностики, що включає наступні завдання (обстеження проводиться з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку учня і може варіюватися та доповнюватися):

- складання речень за окремими ситуативними малюнками;

- складання речень за серією малюнків, пов'язаних за змістом;
- переказ тексту (знайомої казки чи короткої розповіді);
- складання розповіді за сюжетним малюнком та за серією;
- складання самостійної розповіді (з досвіду);
- складання опису;
- закінчення розповіді за початком;
- придумування розповіді на задану тему;
- складання розповіді за поданим планом;
- визначення головної думки тексту.

Отже, за даними напрямками роботи з розвитку зв'язного мовлення проводяться підгрупові, групові та індивідуальні корекційно-розвиткові заняття, на яких реалізується диференційований підхід з урахуванням структури дефекту, індивідуальних особливостей та можливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.) / Кочерган М.П. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368с.

2. Навчальні програми з української мови для підготовчого, 1-4, 5 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/

3. Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Соботович Е.Ф. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

4. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій) / Чередніченко Н.В. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 208 с.

REFERENCES:

1. Kocherhan M.P. Vstup do movoznavstva: Pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchykh zakladiv osvity.) / Kocherhan M.P. – K.: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 2000. – 368s.

2. Navchalni prohramy z ukrainskoi movy dlia pidhotovchoho, 1-4, 5 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia. Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/

3. Sobotovich E.F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoj deyatel'nosti i mekhanizmy eyo formirovaniya / E.F. Sobotovich. – K.: IZMN, 1997. – 44 s.

4. Cherednichenko N.V. Pochatkovyi kurs navchannia ukrainskoi movy molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (TPM). Navchalno-metodychnyi posibnyk (kurs lektsii) / Cherednichenko N.V. – K.: Vydavnychyi Dim «Slovo», 2012. – 208 s.

Halyna Hryban Modern software and methodological support for the development of coherent speech in primary school children with severe speech disorders

The article highlights the relevance and content of the correction section of the coherent speech of the Speech Correction program for students of primary school with severe speech impairments. The main stages and directions of work on the correction of coherent speech forms are considered. Attention is focused on the peculiarities of monological and dialogical forms of coherent speech, which determine the nature of the special method of their formation and correction.

Keywords: *connected speech, children with severe speech disorders, dialogue, monologue, correction, students of primary school.*

УДК 376-056.263-053.4:[37.016:811.161.2'221.24'246.2](043.3)

Дробот Олена,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-0762-5148

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ БІМОДАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ

У даній статті розглянуті положення технологічного підходу в педагогіці. Проаналізовано поняття «технологія», визначено поняття «педагогічна технологія», його сутність, критерії, принципи розроблення та ін. Розкриті рівні використання педагогічної технології.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розглянуто й науково обґрунтовано педагогічну технологію формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

Встановлено, що використання такої технології забезпечило прогресивну динаміку показників сформованості системи навичок спілкування. Зміст і засоби педагогічного впливу, розробленої технології спроектовано таким чином аби враховувати: актуальний стан соціально-комунікативного розвитку глухої дитини; мовний тип родини; природу функціонування порушеної функції; компенсаторні та ресурсні можливості збережених функцій дитини; вікові закономірності розвитку дитини в дошкільному віці.

Доведено ефективність застосування технології для досягнення прогресивних змін у формуванні системи навичок спілкування у глухих дітей з жестомовних та словесномовних родин на рівні дітей з родин бімодально-білінгвального типу.

З'ясовано, що перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення науково-методичних засад білінгвального підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

***Ключові слова**: педагогічна технологія, навички спілкування, глухий дошкільник, бімодально-білінгвальний підхід, мовний тип родин, словесно мовні та жестомовні родини*

Активне розроблення й впровадження у практичну діяльність положень технологічного підходу пов'язано з іменами А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Вонсович, З. Зязюн, А. Колупаєвої, В. Лозової, І. Підласого, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Фурмана та інші.

А. Міцкевич зазначає, що проблема технологій в педагогіці нині активно розробляється як в теоретичному, так і практичному аспекті. Ключовими для теорії педагогічної науки питаннями є визначення змісту поняття «технологія», сутності, критеріїв, принципів її розроблення та ін. У практичному аспекті активно досліджуються питання про використання технологій в різних сферах педагогічної діяльності – дидактичній, виховній, профорієнтаційній та інших.

Об'єктами технологізації в сучасній педагогіці, на думку С. Сисоєвої, є мета освіти, її зміст, організація і управління освітнім процесом тощо. Продуктами технологізації є особистісні соціально та професійно значимі алгоритми та стратегії поведінки, які забезпечують успішність соціалізації, професіоналізації та конкурентоспроможності.

С. Сисоєва за результатами термінологічного аналізу констатувало, що в педагогічних дослідженнях категорія «технологія» (від грец. τέχνη — мистецтво, майстерність, уміння) трактується в різних значеннях як: раціональний шлях досягнення певної мети (освітньої, навчальної, виховної) (Т. Ліхачов, П. Сікорський та ін.); наука про

майстерність (Г. Селевко); система (В. Безпалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.); регламентована та алгоритмізована діяльність (А. Нісімчук та ін.); системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального, виховного) процесу (Н.Кузміна, О. Пєхота, П. Самойленко та ін.); модель (В. Ченців та ін.); засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич та ін.) як інтегративний підхід в освіті загалом (Д. Фіни та ін.) [5, 8].

В педагогічній науці співіснує низка понять «освітні технології», «педагогічні технологія», «технології навчання», «технології виховання» та інші, які часом використовуються як тотожні за змістом.

Втім на даному етапі розроблення засад технологічного підходу в педагогічній науці прийнято розрізняти означені поняття.

О.В. Аніщенко, Н.І. Яковець та інші визначають освітні технології як загальну стратегію розвитку освіти. Технології такого роду розробляються для цілеспрямованого, поступального та прогнозованого розвиту, проектування й передбачення результатів освіти. Саме на підґрунті цих освітніх технологій визначаються освітні стандарти, розробляються у відповідності із ними концепції навчання, нормативно-правове забезпечення освіти загалом. Поряд із цим педагогічні технології, на думку вчених, є тактичним рівнем реалізації освітніх технологій шляхом запровадження моделей організації освітнього процесу. Водночас С. Карпенчук трактує технологію виховання як систему знань, умінь і навичок педагога, які необхідні для конструювання виховного впливу, визначення вдалих форм і методів практичної виховної роботи. Технологія навчання виступає як система прийомів, способів та засобів організації навчання конкретного навчального матеріалу. За змістом технологія навчання близька до поняття методики. Крім цього технології навчання також називають дидактичними і відносять до їх спектру технології проблемного, розвивального, лекційного навчання тощо. Тому за змістом поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж такі поняття як «технологія навчання» чи «технологія виховання» [7, 10].

В контексті нашого дослідження особливого інтересу набуває аналіз особливостей та сутності саме педагогічної технології. Варто відзначити, що педагогічні технології трактують по-різному, зокрема як: методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук та ін.); принципи навчання (В. Гузєєв та ін.); моделі навчання та виховання, які раніше називалися методиками навчання й виховання (Л. Занков, В. Рєпкін та ін.); спеціальна організація змісту навчання та добір до нього творчих завдань (В. Бухвалов та ін.); педагогічна техніка (А. Гін, Н. Красовицький); алгоритм досягнення спланованих результатів (І. Волков); проектування процесу формування особистості учня (В. Безпалько та ін.); підхід до опису педагогічного процесу (В. Юдін); сфера знання, яка включає методи, засоби навчання й теорію їх використання для досягнення цілей освіти (І. Зязюн) [8].

Розмаїття існуючих на сьогодні в педагогічних дослідженнях визначень поняття «педагогічна технологія» зумовила запропонування О. Пєхотою періодів еволюції трактувань цього поняття:

Перший період охоплює середину XX ст. характеризується появою і поширенням в школах різноманітних технічних засобів навчання. Відтак у той час означене поняття застосовувалося для позначення використання у навчально-виховному процесі технічних здобутків.

Другий період (середина 50-х – 60-х рр. XX ст.) зумовлений застосуванням програмного навчання. В цей період педагогічна технологія розглядалася як сукупність засобів і методів педагогічної діяльності, реалізація якого призводить до запланованого результату.

Третій період (70-і рр. XX ст.) характеризується розширенням тих технічних засобів, що використовується у процесі навчання, створенням комп'ютерних класів та ін., тому в цей період поняття «педагогічна технологія» починає трактуватися як сукупність

методів застосування різних технічних засобів (аудіовізуальне та програмоване навчання та ін.).

Водночас ЮНЕСКО, як міжнародний авторитет в питаннях освіти, визначає педагогічну технологію як «системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [8].

Поряд із цим визначення поняття «педагогічна технологія» подане І. Підласим, є дещо вужчим за змістом. Вчений трактує педагогічну технологію як зв'язані єдину систему методів, форм, способів, ресурсів, які забезпечують досягнення мети, тобто все, що знаходиться між метою і результатом .

В. Монахов розглядає педагогічну технологію як детальну модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу для досягнення запланованого результату, із забезпеченням комфортних умов як для учнів, так і для педагога.

М. Олешков визначає педагогічну технологію як сукупність спеціальних форм, методів, способів, прийомів навчання та виховання, яка системно застосовується в освітньому процесі на концептуальних засадах та забезпечує досягнення прогнозованого освітнього результату в переважній більшості випадків. Спільним є те, що педагогічна технологія розглядається як система педагогічних впливів, що спроектована з певною метою.

С. Гончаренко зазначає, що педагогічна технологія використовується на трьох рівнях:

- загально-педагогічному, що охоплює педагогічний процес у навчальному закладі, у певній ланці освіти. В цьому контексті педагогічна технологія є тотожним поняттю «педагогічна система»;
- предметно-методичному, що розглядається як сукупність методів і засобів для реалізації навчання певного змісту в рамках певного предмета;
- локальному – технологія окремих складових освітнього процесу (оцінювання, формування понять, самостійна робота тощо) [8].

Г. Сєлєвко конкретизує неодмінні структурні компоненти педагогічної технології, серед яких наступні:

1. *Назва технології*, що висвітлює принципову ідею застосованої системи педагогічних впливів.
2. *Концептуальне підґрунтя*, яке описує провідні принципи та ідеї, що є базисом для побудови технології, зокрема розуміння того результату, досягнення якого забезпечує технологія.
3. *Особливості змісту*, зокрема, об'єм і характер змісту освіти, дидактична структура навчальної програми, плану, навчального матеріалу тощо.
4. *Процесуальна складова*, що характеризує особливості застосування методів і засобів, організаційні форми освітнього процесу, управлінські аспекти, категорію дітей на яких розрахована технологія.
5. *Програмно-методичне забезпечення,* що містить навчальні плани, програми, посібники, дидактичний матеріал, технічні засоби, діагностичний інструментарій тощо.

Педагогічні технології І. Колеснікова, М. Олешко, Г. Селевко та інші диференціюють на різні типи:

- за характером підґрунтя, технології розподіляються на ті, які створені на базі педагогічного досвіду та ті, які ґрунтуються на науковій концепції;

- за метою та завданнями технології поділяються на ті, які сприяють опануванню знаннями, виховання та розвиток природних якостей особистості;

- за функціями педагога, які він здійснює за допомогою технології – оціночно-рефлексивні функції, функції управління процесами тощо .

В. Кукушкіна та інші визначають, що при проектуванні педагогічних технологій слід дотримуватися низки критеріїв, що власне і забезпечують технологічність. До таких критеріїв належать:

- концептуальність, що передбачає розроблення технології на підґрунті наукової концепції структури та особливостей функціонування того педагогічного вища, на яке буде здійснено вплив;
- системність, тобто логічна впорядкованість процедур і взаємопов'язаність елементів, що узгоджуються в цілісну систему;
- керованість освітнього процесу, що передбачає алгоритмізованість етапів оцінювання, планування, здійснення певного педагогічного впливу, моніторинг оцінювання результатів, варіативність засобів та методів для усунення перешкод на шляху досягнення запланованого результату;
- ефективність застосування педагогічної технології для досягнення результатів навчання, визначених у стандартах освіти, із оптимальними витратами ресурсів;
- відтворюваність, що передбачає можливість застосовування педагогічної технології з іншими суб'єктами, які здобувають освіту в інших закладах.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розглянуто й науково обґрунтовано педагогічну технологію формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму (див. рис. 1).

Зміст і засоби педагогічного впливу, розробленої педагогічної технології спроектовано таким чином аби враховувати: актуальний стан соціально-комунікативного розвитку глухої дитини; мовний тип родини; природу функціонування порушеної функції; компенсаторні та ресурсні можливості збережених функцій дитини; вікові закономірності розвитку дитини в дошкільному віці.

За структурою педагогічна технологія складається з двох складових – змістовою та діяльнісною.

Основу змістової складової складають мета та завдання застосування педагогічної технології, що запропонована. Застосування представленої педагогічної технології має на меті сприяти сформуванню високоорганізованої системи бімодально-білінгвальних навичок спілкування у глухих дошкільників. Тобто сформувати таких дітей як бімодальних білінгвів. Досягнення мети застосування технології забезпечується шляхом послідовної реалізації низки завдань педагогічного впливу для:

1) формування навичок спілкування першого порядку, зокрема, кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних, рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення, жестомовно-комунікативних, словесномовно-комунікативних, навичок культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування, навичками взаємодії з однолітками та дорослими, що відповідають віку;

2) інтегрування навичок першого порядку в стійкі комплекси навичок другого порядку, а саме: кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних навичок у мовний комплекс навичок; рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення у мовленнєвий комплекс навичок; жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних у комплекс комунікативних навичок; навичок культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування у комплекс соціокультурних навичок; навичок взаємодії з однолітками та дорослими у комплекс соціоінтеракційних навичок;

3) забезпечення взаємоузгодження функціонування навичок комплексів навичок другого порядку у цілісну систему навичок спілкування в середині якої відбуваються усі процеси, що характерні високорозвиненим системам – взаємокомпенсації, перерозподілу функцій між складовими системи.

Діяльнісна складова містить принципи здійснення педагогічного впливу на глухого дошкільника, етапи педагогічної діяльності команди педагогів (сурдопедагога та вихователя), засоби, якими необхідно забезпечити педагогів для реалізації завдань, передбачених у застосовуваній технології, форми роботи, методи педагогічного впливу.

Ключовими принципами здійснення педагогічного впливу з метою формування навичок спілкування у глухих дошкільників є:

- організація бімодально-білінгвального розвивального середовища, насиченого як словесною мовою, так і жестовою мовою;
- включення дошкільника в активну взаємодію і спільну діяльність з однолітками та дорослими;
- забезпечення накопичення досвіду успішного спілкування та взаємодії шляхом надання дієвої допомоги дошкільнику в усуненні труднощів, що виникають під час цих процесів;
- формування навичок спілкування послідовно від простих до складних за структурною організацією;
- розумного пристосування мовного середовища закладу відповідно до потреб і можливостей розвитку глухих дошкільників, що полягає у тому, що необхідно створити сприятливі для спілкування між усіма учасниками освітнього процесу умови в усіх аспектах функціонування закладу, починаючи від володіння жестовою мовою і розуміння звернень глухої дитини з боку адміністрації до технічних працівників;
- систематичності здійснення педагогічного впливу на дитину, що передбачає взаємоузгоджену роботу сурдопедагога та вихователя, а також залучення батьків до процесу формування навичок спілкування у цих дошкільників.

В діяльнісній складовій також виокремлено низку етапів роботи команди педагогів: діагностичний, проектувальний та формувальний етапи.

Діагностичний етап передбачає діяльність педагогів, що спрямована на виявлення актуального рівня сформованості, особливостей організації та специфіки функціонування системи навичок спілкування у глухих дошкільників. В якості методів використовується переважно спостереження, бесіда та спеціально-організоване тестування, що відбувається за допомогою запропонованого нами педагогічного діагностичного комплексу. В якості критерію сформованості навичок спілкування слугує якість виконання дошкільником дій певного виду, тобто безпомилковість, упевненість, незалежність від контролю з боку оточуючих. Відповідно рівні сформованості навичок ми розподіляємо на низький, середній, високий.

Проектувальний етап передбачає визначення навичок першого порядку чи комплексів навичок, що є несформованими або сформованими на недостатньому рівні. Далі відбувається розподіл спектру навичок за *характером педагогічного впливу*, якого вони потребують. Зокрема, до характеру: формувального впливу мають бути віднесені навички, які є несформованими або сформованими на низькому рівні; підтримувального впливу мають бути віднесені ті навички, які переважно сформовані на середньому рівні, однак, продуктивність їх функціонування є нестійкою, дитина невпевнено виконує ці дії та потребує контролю якості їх виконання з боку педагога; абілітаційного впливу потребують ті навички формування яких є надзвичайно утруднене і тривале, наприклад, словесномовні-комунікативні, абілітацію яких можливо забезпечити за рахунок формування жестомовних-комунікативних навичок; коригувального впливу потребують ті дії чи їхні компоненти, які сформовані неправильно із порушеннями.

Рис. 1. Педагогічна технологія формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму

Потім відбувається розроблення плану заходів із педагогічного впливу, підбір його засобів, форм і методів, а також розподіл ролей між педагогами, які за них відповідають. Варто відзначити, що формування, абілітацію та коригування має здійснювати переважно сурдопедагог, в той час, як вихователь відповідає за педагогічну підтримку розвитку тих навичок, які визначає сурдопедагог.

Для забезпечення ефективності реалізації завдань педагогічної технології необхідними є такі *засоби*: інтерактивні технічні, мультимедійні, Інтернет, візуальні, наочність.

Педагогічний вплив відбувається при різних *формах роботи*: під час індивідуальної роботи з дитиною, шляхом виконання завдань у малих групах та фронтально – з усією групою.

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо використання технологічного підходу у розробці науково-методичних засад бімодально-білінгвального підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти. перспективним напрямом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н. Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова». Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: 2017. Вип. 12. С.10-18.
2. Адамюк Н. Б. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій / Н. Б. Адамюк, Л. М. Лещенко // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 131 –138.
3. Дробот О. А. Сучасні підходи до навчання глухих дошкільників в умовах білінгвізму / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2006. – Вип. 1. – С. 94–104.
4. Замша А. В. Білінгвальне навчання в контексті вивчення мовного питання осіб з порушеннями слуху в Україні / А. В. Замша // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип 11. – С. 103–106.
5. Замша А. В. Мовне питання і перспективи вирішення проблем сурдопсихологічної діагностики / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 241–254.
6. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини. Жестова мова й сучасність. 2010. № 5. С. 238–247.
7. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. К. : УТОГ, 2011. 53 с.
8. De Meulder M. The Legal Recognition of Sign Languages. Sign Language Studies. 2015. 15(4). 498-506.
9. De Meulder M. The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016. 134 p.
10. Drobot O. Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilingualism. The Advanced Science Journal. 2015. Issue 6. pp. 79-87.

REFERENCES:

1. Adamiuk, N.B. (2017). Do pytannia pro proekt Zakonu Ukrainy «Ukrainska zhestova mova». Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol. 12. Pp.10-18.

2. Adamiuk, N., & Leshchenko, L. (2011). Bilingual education of deaf at the Ukrainian education reality context. *Sign Language and Modernity, 6,* 131-138.

3. Drobot, O. (2006). Modern approaches of deaf preschoolers teaching in bilingual conditions. *Sign Language and Modernity, 1,* 94-104.

4. Zamsha, A. (2009). Bilingual education in the context of language issue of hearing impairment people in Ukraine.*Didactic and socio-psychological aspects of correctional activity in special school, 11,* 103-106.

5. Zamsha, A. (2009). Language issue and outlook for problem solution of Deaf psychology assessment. *Sign Language and Modernity, 4,* 241-254.

6. Zamsha, A.V. (2010). Rol zhestovoi movy u rozvytku osobystosti nechuiuchoi dytyny. Zhestova mova y suchasnist. Vol. 5. Pp. 238–247.

7. Kulbida, S.V., Chepchyna, I.I., Adamiuk, N.B., Zamsha, A.V., Zborovska, N.A., Ivaniusheva, N.V., & Leshchenko, O.M. (2011). Kontseptsiia bilinhvalnoho navchannia osib z porushenniamy slukhu. Kyiv: UTOH.

8. De Meulder, M. (2015). The Legal Recognition of Sign Languages. Sign Language Studies. Vol. 15(4). 498-506.

9. De Meulder, M. (2016). The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

10. Drobot, O. (2015).
Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilinguali sm. The Advanced Science Journal. Issue 6. pp. 79-87.

Drobot Olena Features of technological approach to formation ofcommunication skills in deaf preschool children by means of bimodal bilingualism

In this article are considered the provisions of the technological approach in pedagogy. The concept of "technology" is analyzed, the concept of "pedagogical technology" is defined, its essence, criteria, principles of development, etc.. Disclosed levels of use of pedagogical technology.

According to the results of the theoretical analysis of the problem, the pedagogical technology of the formation of communication skills of deaf preschoolers through bimodal bilingualism has been reviewed and scientifically substantiated.

It has been established that the use of such technology has provided a progressive dynamics of indicators of the formation of a system of communication skills. The content and methods of pedagogical influence of the developed technology is designed to take into account: the current situation of the social and communicative development of a deaf child; language type of family; the nature of functioning of the impaired function; compensatory and resource capabilities of the preserved functions of the child; age patterns of child development in preschool age.

The effectiveness has been proven of the use of technology to achieve progressive changes in the formation of communication skills among deaf children from sign language and verbal families at the level of children from families of bimodal-bilingual type .

It has been found that a promising direction for further scientific research is the development of a scientific and methodological basis for a bilingual approach in organizing an educational process in preschool education institutions.

Keywords: *pedagogical technology, communication skills, deaf preschooler, bimodal-bilingual approach, language type of family, sign language and verbal language.*

УДК: 376-056.264:616.89-008.434/.5:[373.3/016:811.161.2]

Валентина Ільяна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-5208-8399

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті окреслено актуальність логопедичної допомоги здобувачам початкової ланки освіти з тяжкими порушеннями мовлення з метою подолання стійких розладів читання. Представлено аналіз наукових даних та розкрито стан психолінгвістичних компонентів навички читання у дітей з мовленнєвими розладами різного ґенезу та ступеня враженості. Продемонстровано особливості прояву дислексичних відхилень під час виконання школярами з тяжкими порушеннями мовлення спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури й рівневої організації фонематичних функцій. В результаті якісного аналізу дослідження та співвіднесення відповідних даних репрезентовано механізм дислексичних помилок у означеної категорії дітей.

Ключові слова: *розлади читання, дислексичні помилки, діти з тяжкими порушеннями мовлення, дислексія, психолінгвістичний механізм розладів читання, здобувачі початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення.*

Актуальність проблеми

Наявність значної кількості дітей із порушеннями читання серед здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) потребує розробки сучасних методик, які б дозволили організувати засвоєння навички читання з урахуванням психологічної структури цього складного виду довільної діяльності, а також механізмів кожного із порушень, що характерні дітям з різними розладами усного мовлення в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема закладів з інклюзивною формою навчання.

На сьогодні глибоке вивчення порушень читання у здобувачів освіти з ТПМ (з урахуванням всіх компонентів цього виду мовленнєвої діяльності, а також функцій та операцій, що забезпечують успішне його протікання) є досить складним та важливим питанням.

Проаналізувавши результати першого етапу нашого дослідження, спрямованого на вивчення стану писемного мовлення у школярів початкової ланки освіти з мовленнєвими розладами, ми визначили різноманітні стійкі специфічні помилки у читанні означеної категорії дітей. Однак це не вичерпало наш дослідницький інтерес. Ми розуміємо, що такий підхід виключно констатує наявність проблеми, що є важливим початком дослідження, однак не забезпечує інструментарієм для її розв’язання. Неоднорідність порушень з боку усного та писемного мовлення дітей означає, що помилки у читанні мають, можливо, різні причини та механізми їх виникнення. Саме це спонукало нас перейти до якісного аналізу та співвіднесення цілого спектру даних, а саме: первинного мовленнєвого порушення, особливостей прояву дислексичних помилок, а також стану сформованості психолінгвістичних компонентів, що детермінують опанування навички читання.

Аналіз наукової літератури з проблеми

Особливості опанування писемного мовлення вже багато десятиліть привертають увагу вчених лінгвістів, педагогів, психологів, нейрофізіологів. Проте визначальною основою для досліджень і сьогодні залишаються фундаментальні роботи М. А. Бернштейна, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, М. І. Жинкіна, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії. На сучасному етапі розвитку розв'язанню проблеми подолання специфічних розладів читання у дітей присвячено значну кількість наукових праць. Однак, на наш погляд, пошук шляхів вирішення цього питання у наукових колах дещо обмежуються за рахунок фіксації уваги виключно на типології дислексичних помилок та безпосередній корекції останніх, тобто прямого впливу на недосконало сформовану окрему лінгвістичну, або психологічну ланку. Таким чином ці дослідження носять суто лінгвістичний характер, з одного боку (Г. А. Каше, Р. Є. Лєвіна, Л. Ф. Спірова, Г. В. Чиркіна, А. В. Ястребова, та ін.), або ж розглядають проблему дислексій, як недостатню зрілість окремих функцій та операцій, з іншого боку (В. А. Ковшиков, О. М. Корнєв, В. Л. Подобєд, та ін.). Такий підхід нажаль не розглядає можливий кореляційний зв'язок типових специфічних помилок у читанні із первинним мовленнєвим розладом, ані підтверджуючи, ані спростовуючи таке припущення. Водночас, відсутні й дані, які б враховували складну рівневу організацію психолінгвістичних компонентів рецептивного виду діяльності. Водночас, вітчизняними науковцями розроблено основні положення концепції загально мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі (Є. Ф. Соботович), методики діагностики і корекції дисгафії та дизорфографії з позицій психолінгвістичного підходу (Е. А. Данілавічютє, Л. І. Бартєнєва, З. С. Мартинюк), систему завдань щодо діагностики порушень читання у дітей шестирічного віку та критерії оцінювання цієї навички у початковій школі (Е.А. Данілавічютє, В. М. Ільяна), методику діагностики психолінгвістичних компонентів, що детермінують опанування навички читання (В. М. Ільяна). Ці роботи створюють підґрунтя для подальшого вивчення недоліків читання у дітей з ТПМ.

Метою нашого дослідження є ґрунтовне вивчення, якісний аналіз та співвіднесення отриманих в результаті проведеного нами дослідження даних про стан сформованості у здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення психолінгвістичних компонентів навички читання відповідно до їх складної рівневої організації, даних про первинні мовленнєві розлади та особливості прояву власне дислексичних помилок у означеної категорії дітей.

Виклад основного матеріалу

Під час читання в учнів з ТПМ проявлялись різного роду помилки. Розглянемо детальніше типологію найчисленніших з них: заміни та змішування букв різного ґенезу, додавання зайвих букв; пропуски букв та семантичні помилки (помилкове прогнозування).

Розглянемо механізм їхнього виникнення відповідно до типології.

Помилкове прогнозування.

Помилки такого типу становлять у дітей з ТПМ 2, 3 та 4 класів 15%, 17% та 18% відповідно. На нашу думку, вони виникають як результат порушень з боку лексико-граматичної будови мовлення у означеної категорії молодших школярів. Так, з одного боку, через збіднений лексичний запас дитина не може достатньою мірою усвідомлювати значення окремих слів, а відтак втрачає можливість спиратись на контекст внаслідок часткового розуміння прочитаного. З іншого боку, порушення функцій словотвору та словозміни призводить до помилкового прогнозування під час читання нових та незнайомих слів. Проте числові дані свідчать, що кількість помилок цього типу зростає у 3 та 4 класах навіть за умов поступової корекції мовлення дітей з ТПМ. Це пояснюється тим, що пропонований для читання мовленнєвий матеріал значно ускладнюється як за рахунок різноманітніших за граматичною будовою речень, так і за рахунок кількісного насичення текстів незнайомою лексикою.

Пропуски та додавання букв та складів.

Цей тип помилок був притаманний групі дітей, вимовна сторона мовлення яких була скомпенсованою або чистою (діти з тяжкими формами заїкання та стертою формою дизартрії), тоді як у читанні траплялись такі типи помилок, як заміни фонем близьких за акустико-артикуляційними ознаками, пропуски та додавання зайвих букв та складів. Розглянемо особливості, виявлені під час аналізу та зіставлення результатів серії діагностичних завдань.

Під час виконання завдань, спрямованих на обстеження фонематичного сприймання молодші школярі без утруднень виокремлювали заданий звук з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками. Для чистоти завдання дітям зі стертою формою дизартрії ми пропонували звуки, які раніше вимовлялись неправильно та були успішно скореговані в усному мовленні. Проте і в цих випадках молодші школярі з ТПМ та дислексією не припускались помилок, що свідчило про достатньо розвинене фонематичне сприймання. Відносно задовільно ця група дітей виконала завдання, спрямовані на визначення рівня розвитку фонематичних уявлень. Так, ці завдання вони виконували в середньому або швидкому темпі та здебільшого без помилок. Невеликий відсоток (6–10%) склали так звані випадково допущені неточності, які школярі зазвичай помічали (лише декілька разів на помилку звертав увагу експериментатор) і виправляли самостійно. Отже, фонематичні сприймання та уявлення не були первинною ланкою, яка призводила до виникнення названого типу специфічних помилок у читанні.

Цікавими виявились результати дослідження звукового та складового аналізу. Найменшу кількість помилок школярі допустили під час аналізу слів, які складалися із 3 звуків та 1 складу; найбільшу кількість – у словах, кількість звуків яких була більшою ніж 5 та відповідно містила 2, 3 та більше складів. Важкими для аналізу були слова зі збігом приголосних та з голосним у кінці слова. Кількість помилок під час виконання обох завдань наближалася до 70%. Так, можемо зробити висновок, що недостатньо розвинутий фонематичний аналіз був першопричиною виникнення пропусків та додавань під час читання учнів.

Зауважимо, що під час виконання завдань, спрямованих на дослідження зорових процесів на графемному матеріалі ми відзначили певну недостатність зорової уваги та контролю. Учні не змогли виправити всі помилки та продемонстрували знижений рівень виконання завдань. Проте, усі інші завдання, де досліджувались зорові функції та операції, в тому числі ті, де перевірялись увага та контроль але на матеріалі малюнків, учні виконали без помилок.

Отже, аналіз результатів свідчить про недостатню зрілість зазначених функцій, яка проявляється на більш абстрактному та важкому для сприймання буквено-графемному матеріалі.

Відзначимо, що під час обстеження слухових функцій ми виявили внутрішній поділ учнів на групи, які умовно будемо називати групою А та групою Б. Розгляньмо їхню відмінність.

Групу А становили молодші школярі, які показали знижений рівень розвитку слухової уваги, пам’яті й контролю. Так, учні цієї групи не змогли виокремити зайве слово та речення в різних варіантах завдання. Водночас у ряді завдань, спрямованих на визначення стану слухової пам’яті учні продемонстрували низький та дуже низький рівень запам’ятовування матеріалу. Зауважимо, що лише достатній рівень зазначених функцій та операцій є основою функції контролю. Це припущення було доведене якісно низьким рівнем виконання дітьми завдань, спрямованих на дослідження слухового контролю.

До групи Б увійшли здобувачі освіти, які у виконанні тільки деяких завдань припускались одиничних помилок, що не мали системного характеру, і за якістю

належали до так званих випадкових. Тому зрозуміло, що такий характер виконання свідчив лише про індивідуальні особливості (тип пізнавальної діяльності, емоційний настрій під час обстеження, тощо).

Отже, ми з'ясували що провідною ланкою, яка спричиняє такі дислексичні помилки, як пропуски та додавання, є порушення звуко-складового аналізу та зниження зорової уваги й контролю до графемного матеріалу, які подеколи (в молодших школярів групи А) супроводжуються і зниженням слухового контролю.

Заміни.

Для визначення чіткого механізму порушення найчисленнішої групи дислексичних помилок ми будемо розглядати всі типи замін та їх поєднання в різних групах дітей, які ми виокремили в процесі зіставлення результатів аналізу обстеження вищезазначених процесів, функцій та операцій.

Одній групі учнів, *усне мовлення яких було фонетично чистим* (молодші школярі із тяжкими формами заїкання), були властиві *заміни за графічною схожістю букв*. Під час обстеження зорових та слухових функцій та операцій, а також стану фонематичних процесів, ми виявили значні недоліки лише в роботі зорової аналізаторної системи (необхідно зазначити, що за даними індивідуальних карток учнів, в усіх обстежуваних дітей фізіологічний зір був в нормі). Так, група умовно розподілилася. Одна частина молодших школярів з ТПМ+Д (підгрупа А) показала низький рівень розвитку зорових функцій та операцій на обох видах матеріалу: абстрактному графемному та змістовому картинному. В іншої частини (підгрупа Б) труднощі та велика кількість помилок супроводжували виконання завдань, запропонованих лише на матеріалі, складнішому для сприймання – на графемах.

Таким чином, недостатній розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю призводить до такого типу помилок, як заміни графічно схожих букв. Однак для правильного діагностування механізму зазначених дислексичних помилок, а відтак і адекватної корекції, необхідно враховувати різний ступінь розвитку зорових функцій. Так, підгрупа А продемонструвала низьку якість роботи зорової аналізаторної системи, яка проявилась вже під час виконання завдань на еволюційно простішому матеріалі для сприймання, тоді як підгрупа Б припускалась великої кількості помилок лише на матеріалі графем.

Окрему групу становили *учні з фонетично чистим мовлення* (молодші школярі із тяжкими формами заїкання та стертою формою дизартрії), читанню яких була притаманна велика кількість *замін акустико-артикуляційно подібних фонем.* Зазначимо, що цей тип помилок поєднувався із пропусками та додаваннями, проте порівняно з останніми кількісно був найбільшим. Під час зіставлення результатів обстеження зорових і слухових функцій та операцій, фонематичних процесів молодших школярів зазначеної категорії ми з'ясували, що завдання, спрямовані на визначення стану сформованості фонематичного сприймання та уявлень були виконані безпомилково. Це свідчить про достатній розвиток означених процесів. Завдання, спрямовані на визначення звукової та складової будови слова, діти виконали з великою кількістю помилок. Низький рівень звукового та складового аналізу вказує на початковий ланцюжок механізму порушення.

Під час дослідження зорових функцій та операцій ми отримали дані, які свідчать про зниження зорової уваги, пам'яті та контролю. Виконання відповідних завдань були якісно низькими.

Аналіз результатів виконання завдань, спрямованих на визначення слухових функцій та операцій в однієї частини учнів (Група А) свідчить про знижений рівень слухової уваги, пам'яті та контролю, в іншої (Група Б) – про їхній достатній розвиток.

Отже, ми виявили, що початковою ланкою механізму зазначеного типу порушення є звуковий аналіз у поєднанні з недостатніми функціями зорової уваги та контролю, а

також подеколи порушення слухового контролю (детальніше весь ланцюжок представлено вище, під час розгляду помилок на пропуски та додавання).

Розгляньмо результати дослідження учнів із первинним мовленнєвим порушенням – дизартрією або ринолалією, в *усному мовленні яких траплялись заміни акустично та артикуляційно близьких звуків*. Читанню молодших школярів цієї групи були притаманні відповідні помилки, які діти не усвідомлювали. Таким чином, читання цих учнів набувало відтінок механічного, якому властиве лише часткове та недостатнє осмислення прочитаного. Попередньо ми відзначали, що причина не лише в порушенні роботи мовнорухового аналізатора. Для з'ясування всього ланцюжка розгляньмо якість виконання деяких завдань учнями цієї групи.

Під час дослідження фонематичного сприймання молодші школярі здебільшого не припускались помилок. Так, виникали лише деякі неточності, коли під час виокремлення заданого звуку з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками, учень плескав у долоні на інший звук, проте відразу помічав свою помилку. На нашу думку, таке завчасне неправильне впізнавання звуків та водночас самостійне виправлення помилки свідчить про недостатню сконцентрованість слухової уваги. Зазначимо, що такі помилки були одиничними та мали випадковий, а не системний характер. Це свідчить про достатньо сформоване фонематичне сприймання в цієї групи учнів.

Виконання завдань, спрямованих на визначення стану фонематичних уявлень, значною мірою якісно відрізнялось від попередніх. Під час розкладання картинок у два стовпчики, молодші школярі припускались великої кількості помилок (близько 70% картинок було розміщено неправильно). Учням пропонували матеріал на розрізнення корелюючих фонем, які діти вимовляли неправильно, і тих, які вимовляли правильно, але які відрізняються від перших однією суттєвою ознакою. Так, під час розкладання картинок, у назвах відповідних слів яких містились звуки, що піддавались замінам в усному мовленні та читанні, діти плутались та в більшості випадків не знайшовши точної відповіді у вирішенні поставленого завдання, клали їх навмання, відповідно, припускаючись помилок.

Зазначимо, що під час практичних дій з картинним матеріалом, який містив лише ті фонеми, що їх вимовляли правильно, учні розміщували їх, не вагаючись, у правильний стовпчик. Так само молодші школярі виконали інше завдання, спрямоване на визначення стану сформованості фонематичних уявлень. Під час добору малюнків на заданий звук, який вони неправильно вимовляли та відповідним чином прочитували, учні припустили 60–70% помилок. Добір картинок на інші звуки проходив без утруднень та, відповідно, без помилок.

Відзначимо, що досить низький рівень фонематичних уявлень у молодших школярів підтвердило виконання завдання на знаходження помилок у друкованому матеріалі, що прочитувався без вимовляння. Так, учні пропускали помилки в друкованому матеріалі лише у словах, які містили звуки, що їх діти неправильно вимовляли та, відповідно, неправильно прочитували. Кількість помилок у цьому завданні становить близько 50%. Однак під час виконання цього завдання учень спирався не лише на фонематичні уявлення. У виконанні завдання брали участь зорове сприймання, увага, контроль, слухова увага та контроль, проте на провідному фоні виступали фонематичні уявлення та аналіз, результати дослідження яких ми детально розглянемо.

Під час виконання завдань, спрямованих на визначення звукової та складової будови слів, у переважній більшості (90%) діти не допускали помилок, однак траплялись випадки деяких неточностей, що їх діти самостійно виправляли за умов звернення на них уваги експериментатора. На нашу думку, таке успішне виконання завдання відбувалось за рахунок того, що слова спершу вимовляв експериментатор, що давало змогу учням спиратись на еталонну вимову. Таким чином, основою для

аналізу було фонематичне сприймання, а не уявлення. Для детальнішого визначення стану сформованості фонематичного аналізу ми визнали за необхідне запропонувати інші варіанти завдання. Насамперед ми змінили форму подання матеріалу: слова, що пропонували учням, надавали у вигляді картинок. Таким чином, молодші школярі з ТПМ під час виконання завдання спирались на власну вимову. Це привело до появи помилок у аналізі слів, що містили важкі для вимовляння учня фонеми (тобто ті звуки, які відповідали неправильному вимовлянню дитини). Наступним ускладненням завдання був такий варіант, де аналогічно попередньому варіанту пропонували тільки малюнкові зображення. Ми використали спеціальну настанову «притиснути кінчик язичка зубками», що запобігало включенню мовнорухового аналізатору. Отже, під час аналізу звуко-складової будови слів дитина могла спиратись лише на уявлення. Додаткові зміни умов привели до появи великої кількості помилок. Молодші школярі не змогли правильно визначити звуко-складову будову навіть односкладових слів. Таке виконання завдання свідчить про достатній розвиток аналізу як розумової діяльності та, водночас, як недостатність фонематичного (більш високих його рівнів).

Під час дослідження стану зорових функцій та операцій ми виявили певне зниження зорової уваги, пам'яті та контролю, недоліки яких було продемонстровано в ході виконання ряду спеціальних завдань. Низька якість виконання була притаманна як завданням, де матеріал пропонували у вигляді предметних картинок, так й у вигляді графем. Під час упізнання та відповідного прочитування слова на заштрихованому фоні діти не могли впізнати усі букви та, відповідно, поєднавши їх послідовно, утворити слово. Для всіх молодших школярів цієї групи характерним було вибіркове виокремлення лише однієї чи двох літер.

Проте під час виконання завдань, спрямованих на визначення стану зорової пам'яті, молодші школярі показали різні результати. Так, учні з-поміж пред'явлених восьми зображень предметів, не пов'язаних між собою родо-видовими зв'язками запам'ятовували п'ять, продемонструвавши якісно вищий рівень виконання. Це свідчило про незначне зниження запам'ятовування такого типу зорового матеріалу. Проте завдання, де потрібно було запам'ятати букви, розміщені у різних геометричних формах учні виконали на дуже низькому рівні. Лише окремі діти цієї групи змогли запам'ятати із п'яти три букви, однак розмістити їх правильно у відповідних геометричних фігурах не вдалось жодному з молодших школярів. Результати виконання цих завдань свідчать про зниження зорової пам'яті, які проявляються більшою мірою на графемному матеріалі, що безпосередньо відбувається під час читання. Функції уваги та пам'яті є основою контролю, тому зрозуміло, що виконання відповідних завдань було якісно низьким. Так, молодші школярі знаходили одну або дві припущені помилки в ряді з восьми букв, тоді як серед 16 та 20 друкованих літер молодші школярі були в змозі віднайти лише одну помилку.

Розгляньмо стан сформованості слухових функцій та операцій у зазначеної групи молодших школярів з ТПМ. Уже під час сприймання та повтору прослуханого ритмічного малюнка учні припускались великої кількості помилок. Повторити правильно діти змогли лише перший найпростіший малюнок. Решту молодші школярі відтворили неправильно. Низький рівень слухової уваги учні продемонстрували і в результаті виконання наступного завдання. Жоден з групи дітей не зміг правильно виокремити зайве слово у віршику. Проте зайве речення вдалося виокремити у 30% випадків. Під час дослідження запам'ятовування ряду із слів, логічно не пов'язаних між собою школярі змогли запам'ятати три або чотири слова, що свідчить про низький рівень слухової пам'яті. Суттєве зниження тих функцій та операцій, які становлять психологічну основу контролю, свідчить про недостатній розвиток останньої. Також необхідно відзначити, що істотне зниження слухової уваги та пам'яті негативним чином впливає і на розвиток

фонематичних уявлень (таке розуміння поняття випливає із самої природи, що розкривається у визначення терміну).

Зазначене свідчить, що механізм порушення починається із недостатньо сформованих слухових функцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень. Недостатність останніх, у свою чергу, перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичного аналізу. Поєднання цих недоліків із вторинно недостатньо розвинутими функціями зорової уваги та контролю розкриває весь ланцюжок замін за акустико-артикуляційними ознаками у зазначеної групи учнів.

Розгляньмо групу дітей, яку становлять молодші школярі з дизартріями, ринолалією й тяжкими формами заїкання, ускладненими ЗНМ та ФФНМ. Так їх усне мовлення супроводжувалась певною кількістю неправильно вимовлюваних звуків, що в переважній більшості перебували *на етапі автоматизації.* Читанню молодших школярів цієї групи були притаманні помилки на *заміни схожих за акустико-артикуляційними ознаками звуків*, а також заміни *нечіткого ґенезу*.

Під час аналізу результатів обстеження фонематичних процесів ми з'ясували, що завдання із дослідження фонематичного сприймання були виконані без помилок. Натомість обстеження фонематичних уявлень виявило їхній низький рівень (діти припускались помилок у 60–80%). Для ґрунтовнішого визначення фонематичного аналізу, як і в попередньому випадку, ми змінили умови подання матеріалу. Проте, на відміну від вищеописаної групи, лише друге ускладнення завдання спричинило у молодших школярів значні утруднення. Так, за уявленнями правильно були проаналізовані лише простіші за будовою слова, переважно односкладові. Лише декілька учнів не припустились помилок під час звуко-складового аналізу двоскладових слів. Таке виконання завдання свідчить про недостатньо сформований фонематичний аналіз, недоліки якого проявляються на рівні уявлень.

Дослідження зорових процесів засвідчило, що в учнів недостатньо розвинуті лише окремі функції та операції, які проявлялись переважно на складнішому матеріалі графем. Дещо нижчими показники якості були під час дослідження зорової уваги. Однак їхнє зниження притаманне виконанню завдання на матеріалі графем, тоді як на простішому картинному матеріалі здобувачі освіти показали задовільні результати. Подібним чином молодші школярі зазначеної групи виконали завдання, спрямовані на виявлення стану зорової пам'яті. Так, запам'ятовування зображень предметів не становило значних утруднень для дітей. Під час виконання відповідного завдання учні показали середній рівень запам'ятовування, який був дещо нижчим, ніж у дітей контрольної групи. Зовсім інші були результати практичного виконання молодшими школярами з ТПМ зазначеної групи завдання, де стимульним матеріалом були графеми. Так, учні запам'ятали чотири– п'ять пред'явлених літер, однак правильно розмістити їх у відповідних геометричних фігурах не змогли. Це свідчить не лише про зниження запам'ятовування матеріалу, який містить графеми, а й про недостатність розподілу уваги в дітей зазначеної категорії. Схожі результати ми отримали під час аналізу та зіставлення результатів дослідження зорового контролю. Завдання на матеріалі сюжетного малюнка було виконано безпомилково. У завданнях на знаходження та виправлення помилок у друкованих словах та реченнях було допущено 80–90% помилок. Такі результати засвідчують значне зниження зорового контролю, який проявляється на матеріалі графем.

Слухові функції та операції виявились на порівняно якісно нижчому рівні розвитку, ніж зорові. Так, у завданні на відтворення простих ритмічних малюнків діти припускали 70–90% помилок. Переважна більшість молодших школярів з ТПМ+Д правильно змогла відтворити лише найпростіші ритмічні малюнки, тоді як складніші відтворювали неправильно. Зазначимо, що деякі діти цієї категорії припустились помилок і в найпростіших варіантах ритмів. Завдання, спрямоване на визначення стану сформованості слухової уваги та контролю вони виконали також із значною кількістю

помилок. Так, молодшим школярам зазначеної групи вдалось знайти лише зайве речення в невеликому тексті. Однак виокремити слово, яке не підходило у вірші, учні не змогли. Під час виконання завдання, спрямованого на визначення слухової пам'яті, учні продемонстрували низький рівень запам'ятовування та відповідно відтворення прослуханого матеріалу. З-поміж ряду прочитаних експериментатором восьми слів школярі змогли відтворити лише три або чотири. Таке практичне виконання свідчить про низький рівень розвитку слухової пам'яті. Слуховий контроль, як ми вже відзначали, є найвищою ланкою серед слухових функцій та операцій. Його рівень зумовлений такими процесами, як увага та пам'ять (низький рівень розвитку останніх учні зазначеної групи продемонстрували в попередніх завданнях). Таким чином, ми можемо говорити про недостатній рівень розвитку слухового контролю.

Спираючись на викладене, стверджуємо, що механізм порушення в зазначеної категорії молодших школярів починається із порушення слухових функцій та операцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень та, відповідно, фонематичного аналізу. Недостатній розвиток окремих зорових функцій та операцій, якій простежуємо на графемному матеріалі завершує ланцюжок порушення в зазначеної категорії учнів.

Останню групу учнів становлять молодші школярі, первинним мовленнєвим порушенням яких були сенсомоторна та моторна алалії. Фонетичній стороні усного мовлення цієї категорії учнів притаманна велика кількість помилок (замін та спотворень звуків). Читанню молодших школярів з ТПМ були властиві *заміни букв, звуки, які позначають схожі за акустико-артикуляційними ознаками, та букв, схожих графічно*.

Завдання, спрямовані на визначення перцептивного рівня фонематичного сприймання, діти виконали із значною кількістю помилок, яких вони припускались на матеріалі, що містив неправильно вимовлювані дітьми фонеми. Такий характер виконання засвідчує знижений рівень розвитку фонематичного сприймання. Великої кількості аналогічних помилок молодші школярі припускались і в процесі виконання завдань із визначення рівня розвитку фонематичних уявлень. Значні утруднення в учнів зазначеної категорії спричинили завдання, спрямовані на визначення якості виконання дітьми звукового аналізу. Так, одна частина молодших школярів була невзмозі правильно проаналізувати звуковий склад та складову будову всіх запропонованих слів, у тому числі й односкладових; інша частина припускалась помилок у більш складному за будовою матеріалі. Таке виконання завдань свідчить про недостатній рівень фонематичного аналізу в учнів зазначеної групи.

Дуже низькі результати продемонстрували молодші школярі в процесі виконання завдань, спрямованих на визначення стану зорових функцій та операцій. Так, завдання означеного циклу виконувались із припущенням значної кількості помилок, що засвідчує про значні порушення з боку зорових функцій та операцій.

Дослідження стану слухових функцій та операцій також свідчить про їхній недостатній рівень розвитку. Під час виконання завдання, спрямованого на визначення слухового сприймання та уваги учні не змогли правильно відтворити навіть найпростіші ритмічні малюнки. Також молодші школярі не були в змозі виокремити зайве речення та слово в обох запропонованих варіантах. Проте за умов додаткової настанови на увагу до тексту та після повторного його прослуховування учні знаходили зайве речення. Однак навіть під час надання аналогічної допомоги для виконання складнішого варіанта завдання молодші школярі не змогли правильно виокремити зайве слово у вірші. Завдання, спрямоване на перевірку запам'ятовування та відтворення ряду логічно не пов'язаних між собою слів, учні виконали також на низькому рівні (із восьми слів молодші школярі змогли відтворити менш ніж чотири). Таке виконання завдань свідчить про зниження не лише слухової уваги та пам'яті, а й контролю, про що ми вже зазначали вище.

Розглянуті результати свідчать про неоднозначність механізму помилок. З одного боку, низький рівень слухових функцій та операцій перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичних процесів, що й спричиняє заміни за акустико-артикуляційною ознакою. З іншого, – цей механізм ускладнюється значним зниженням зорових функцій та операцій, що призводить до помилок за графічною схожістю. Таким чином, в однієї групи учнів ми маємо змогу прослідкувати та відзначити подвійний механізм порушення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення особливостей прояву дислексичних відхилень під час виконання школярами початкової ланки освіти з ТПМ спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовно-рухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури й рівневої організації фонематичних функцій, дало можливість установити, що *в основі одного типу дислексичних помилок можуть лежати різні механізми*, водночас *у дітей з різними первинними мовленнєвими порушеннями можуть бути однакові причини виникнення специфічних стійких помилок у читанні*.

Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці методичного забезпечення, яке буде спрямовано на подолання стійких розладів читання у здобувачів початкової ланки освіти з тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данілавічютє Е.А. Методика викладання теми «Правопис» у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ (тема: «Написання глухих і дзвінких приголосних»). / Е.А. Данілавічютє // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 1. – С. 6–13.
2. Ільяна В.М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 4. –С. 31–38.
3. Ільяна В.М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.
4. Ільяна В.М. Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку./ В.М. Ільяна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 3. – С. 6– 10.
5. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : [учеб. пособие] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель , 2007 – 318с.
6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев – СПб. : МиМ, 1997. – 286с.
7. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 83с.
8. Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

REFERENCES:

1. Danilavichute E. A.(2012). Metodika vykladannia temy «Pravopys» u molodshyh klasah zagalnoosvitnoi shkoly dlia ditei iz TPM (tema: «Napysannia gluhyh I dzvinkyh prigolosnih»). *Exceptional child: teaching upbringing, 1, 6–13.*

2. Iliana V. M. (2014). Vyvchennia stanu sphormovanosti phonematychnyh protsesiv u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku*. Exceptional child: teaching upbringing, 4, 31– 38.*

3. Iliana V. M. (2014). Podolannia disleksii v uchniv 2-4 klasiv zagalnoosvitnih shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Exceptional child: teaching upbringing, 1, 18–27.*

4. Iliana V. M. (2012). Tekhnolohii vyznachennia osoblyvostei retseptyvnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku. *Exceptional child: teaching upbringing, 3, 6–10.*

5. Kovshikov V. A. (2007). Psiholingvistica. Teoria rechevoj dejatelnosti (Psycholinguistics. Theory of speech activity : [tutorial]) M. : AST : Astrel.

6. Kornev A. N. (1997). Narushenie chtenija i pisma u detej (diagnostica, korekcija, predupregdenie) (Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, prevention): [study guide]) SPb.: MiM.

7. Lurija A. R. (1950). Ocherki psihofisiologii pisma (Psychophysiology writing essays). M.: Izd-vo APN RSFSR.

Valentyna Iliana. Features of manifestation of dyslexic mistakes in students of primary school with speech disorders

Actuality of logopedic help for students of primary school with several speech disorders with aim overpassing reading disorders are emphasized in the article. Here is represented analysis of scientific data and state of psycholinguistic components, skill of reading among children with speech disabilities different genesis and level of severity. Showed features of manifestation of dyslexic deviations during performing by students with speech disorders, of special tasks, elaborated considering complicated character and interaction of a visual, a speech motor and hearing analyzers, complex psychologic structure and level organization of phonemic functions. The algorithm of determination of differentiated mechanisms of reading disabilities is elaborated. It is based on the analysis of dyslexia mistakes allowing for the multilevel structure of this form of speech activity, of the defect structure in severe speech disabilities conditions, and integrative activity of analyzer systems. The most commonly spread types of mistakes which characterize receptive production of abovementioned students are determined, and their mechanisms are established.

In the result of quality analysis of research and correlation of appropriate data are represented mechanism of dyslexic mistakes in this category of children.

Keywords: *dyslexia, reading disabilities, reading disorders, school students with severe speech disorders, severe speech disorders, severe speech disabilities, reception activity, dyslexia mistakes, types of dyslexia mistakes.*

УДК 376-056.34:376.016:78:39

Наталія Квітка
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
orcid.org/0000-0002-8885-1883

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Музикотерапія в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти може слугувати методом, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини. Вона спрямована на допомогу музичним керівникам, терапевтам, психологам, вихователям та асистентам стимулювати й коригувати розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Програма розвитку дошкільників з особливими потребами «Музикотерапія» складається з корекційно-розвиткової програми та методичних рекомендацій, в яких подаються зміст програми, особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку у процесі сприймання музики, види корекційно-розвиткової роботи, організацію та зразки занять з використанням певних напрямів музики та рекомендованими музичними творами.

Програма не містить вимог щодо результатів корекційно-розвиткової роботи. При цьому дуже важливо досягти особистісних змін завдяки індивідуальному підходу до кожної дитини; акцентувати увагу в процесі художньої та музично-практичної діяльності на терапевтичному впливі; допомогти вибудувати зв'язок між видами корекційно-розвиткової роботи і станом здоров'я дитини; збудувати таку співпрацю та співтворчість між дитиною і терапевтом, за якої досягаються поставлені мета і завдання музикотерапії. Як приклад пропонуємо для ознайомлення частину програми і приклад заняття.

Ключові слова: *музикотерапія, інклюзивне середовище, заклад дошкільної освіти, діти з особливими освітніми потребами.*

В навчальному закладі музикотерапія як варіативна складова змісту дошкільної освіти може слугувати методом, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини з особливими освітніми потребами.

Створена програма розвитку дошкільників з ООП «Музикотерапія» в інклюзивному середовищі ЗДО разом із спільною метою та завданнями музичного виховання (освітніми, виховними та розвивальними) спрямована на реалізацію специфічного завдання – корекцію психофізичних порушень дітей з особливими потребами, зокрема корекцію психоемоційного стану дошкільників. Необхідно створити простір, в якому діти вчаться володіти основними рухами відповідно до звучання музики, розвивати у них слухові відчуття, виховувати культуру поведінки. Музика позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мисленнєвих процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми.

Дана програма спрямована на реалізацію наступних завдань:

- формування у дітей здатності емоційно сприймати музику;
- формування інтересу до музично-практичної діяльності;
- формування елементарних знань та уявлень про музичне мистецтво, ознайомлення з його роллю у житті людей;
- корекція недоліків пізнавальної та емоційно-вольової сфери шляхом систематичного, цілеспрямованого формування сприймання музики;
- формування різних функцій мовлення;
- виправлення недоліків моторно-рухової сфери;
- формування емоційно-естетичного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу та творів музичного мистецтва;
- формування музично-сенсорних здібностей;
- виховання у дітей основних моральних та комунікативних якостей особистості, в тому числі формування основ національної свідомості.

Програма спрямована на допомогу музичним керівникам, терапевтам, психологам, вихователям та асистентам стимулювати й коригувати розвиток дітей молодшого та старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (порушення мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, гіперактивність та розлади аутистичного спектра) в закладі дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. Вона розрахована на два заняття в тиждень від 15 до

30 хвилин. У програмі вміщено оновлений зміст, який складається з корекційно-розвиткової програми та методичних рекомендацій. Програму, особливості розвитку дітей дошкільного віку у процесі сприймання музики, види корекційно-розвиткової роботи, організацію та зразки занять з використанням певних напрямів музики та рекомендованими музичними творами подано у даних матеріалах. Прослуховування музики рекомендується не лише у процесі занять, а й під час ігрової діяльності або для налаштування дітей на відпочинок або сон. Дітям дошкільного віку пропонуємо подавати музику дозовано.

Відповідно до базових державних документів дошкільної освіти (Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Державні Базові програми розвитку дитини дошкільного віку) музикотерапія сприяє реалізації змісту виховання й навчання сучасного дошкільника. Програма не є навчальною, проте на заняттях використовується музична термінологія з метою формування елементарних знань та уявлень про музичне мистецтво, ознайомлення з його роллю у житті людей.

Планування занять корекційно-розвиткової програми подано в таблиці, де розписано зміст занять за видами корекційно-розвиткової роботи та напрямами музики. Вона представлена у вигляді таблиці, в якій основними є три колонки: «Тема заняття», «Вид корекційно-розвиткової роботи» та «Практичний матеріал». Зміст занять реалізується шляхом запровадження певних видів корекційно-розвиткової роботи (друга колонка програми):

1. Рецептивне сприймання музики (чуттєве).
2. Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.
3. Гра з іграшками.
4. Музично-рухові ігри та вправи.
5. Вокалотерапія (співи).
6. Музикомалювання.
7. Казкотерапія.
8. Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація.
9. Дихальні та гімнастичні вправи під музику.

Всі види корекційно-розвиткової роботи задовольняють індивідуальні потреби кожної дитини. Вирішити питання щодо розвитку емоційно-вольової сфери, уваги, інтелекту допоможуть особистісний підхід, доступні методи і відповідні форми музично-педагогічного впливу на дитину.

Добір музичних творів для занять із дітьми, що мають різні порушення психофізичного розвитку є складним. Саме тому ми зупинилися на творах класичної та народної музики, які є основою для формування музичної культури особистості. Музика подається у третій колонці «Практичний матеріал» у списку за порядком, який відповідає можливостям дітей від чотирьох до семи років, а також у корисних ресурсах до програми і на аудіо диску. Добір музики здійснено за такими напрямами:

01 - релаксація (розслаблення);
02 - заспокійлива;
03 - глибока релаксація;
04 - стимулювання позитивного настрою;
05 - стимулювання емоційної сфери;
06 - стимулювання емоційно-образних уявлень;
07 - активізація творчих здібностей;
08 - стимулювання інтелектуальної сфери;

09 - підвищення психофізичної активності;

10 - стимулювання мовленнєвої активності;

11 - формування основ національної свідомості.

Завдання кожного заняття з музикотерапії має бути спрямоване на те, щоб дитина отримала якомога більше позитивних емоцій, які формують внутрішню потребу людини у глибокому та постійному спілкуванні з нею.

Зміст занять з музикотерапії полягає в єдності таких позицій, як збагачення досвіду емоційно-особистісного ставлення до дійсності та збільшення багажу музичних вражень. При цьому дуже важливо виховувати у дітей культуру слухання та бажання займатися художньою та музично-практичною діяльністю для досягнення власної самостійності, незалежності в своїх уподобаннях, а головне здатності через музику любити і сприймати себе та світ таким, яким він є.

Заняття з музикотерапії здатні сприяти загальному розвитку особистості дитини. Емоційна чуйність і розвинений музичний слух дозволяють дітям в доступній для них формі відгукнутися на добрі почуття та вчинки, допомагають активізувати пізнавальну діяльність, постійно вдосконалюючи рух до загального оздоровлення всього організму вцілому.

Особливих застережень для використання даної музикотерапії немає. Проте музичний терапевт має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини з ООП, враховуючи, що при загальному тяжкому стані дитини, гострій формі захворювання, тяжких ураженнях нервової системи дитина надзвичайно вразлива і потребує особливих підходів у будь-яких методах лікувальної терапії.

Варто проводити заняття з музикотерапії в приміщенні, де діти почувають себе комфортно і затишно, обладнаних необхідними наочними засобами і технічною апаратурою.

Оскільки діти з ООП мають свої специфічні особливості у процесі сприймання музики, програма будувалася з максимальним урахуванням їх пізнавальної та емоційно-вольової сфери, вікових та індивідуальних можливостей. Тому окремим підрозділом подається характеристика особливостей цих дітей у процесі сприймання музики.

Програма розвитку дошкільників з особливими потребами «Музикотерапія» в інклюзивному середовищі ЗДО містить методичні рекомендації, в яких викладено інформацію щодо організації занять та напрямів музики з рекомендованими музичними творами.

Таким чином, використання програми «Музикотерапія» у різних її видах і формах як багатофункціонального засобу корекції психофізичних порушень дітей з ООП є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації їх життєдіяльності. В освітньо- виховному процесі закладу, де активно відбувається розвиток і навчання таких дітей, вона має зайняти належне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини з психофізичними порушеннями створює більше шансів для її розвитку.

Програма не містить вимог щодо результатів корекційно-розвиткової роботи. При цьому дуже важливо досягти особистісних змін завдяки індивідуальному та специфічному підході до кожної дитини; акцентувати увагу в процесі художньої та музично-практичної діяльності на терапевтичному впливі; допомогти вибудувати зв’язок між видами корекційно-розвиткової роботи і станом здоров’я дитини; збудувати таку співпрацю та співтворчість між дитиною і терапевтом, за якої досягаються поставлені мета і завдання музикотерапії. Загалом впровадження програми розвитку дошкільників з особливими потребами в інклюзивному середовищі ЗДО «Музикотерапія» відбувається протягом трьох років починаючи із четвертого року життя особливої дитини. Як приклад пропонуємо для ознайомлення частину програми та зразок заняття.

№ п/п	Тема заняття	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи	Практичний матеріал за напрямами
1	2	3	4
Четвертий рік життя			
1.	Магічний світ музики.	Рецептивне сприймання музики.	01 релаксація
2.	Подорож у світ звуків.	Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація.	04 стимулювання позитивного настрою
3.	Чарівний звук голосу.	Вокалотерапія.	10 стимулювання мовленнєвої активності
4.	Лунає музика.	Рецептивне сприймання музики.	02 заспокійлива
5.	Подорож у світ рухів.	Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.	04 стимулювання позитивного настрою
6.	Слухаємо і граємось.	Гра з іграшками.	07 активізація творчих здібностей
7.	Подорож у світ ритму.	Музично-рухові ігри та вправи.	11 формування основ національної свідомості
8.	Співаємо разом.	Вокалотерапія.	10 стимулювання мовленнєвої активності
9.	Історія про образ.	Музикомалювання.	06 стимулювання емоційно-образних уявлень
10.	Знайомство з казковими образами.	Казкотерапія.	05 стимулювання емоційної сфери
11.	Історія про музичні звуки.	Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація.	09 підвищення психофізичної активності
12.	Пригоди дихання.	Дихальні та гімнастичні вправи під музику.	02 заспокійлива
13.	Подорож у світ релаксації.	Рецептивне сприймання музики.	03 глибока релаксація
14.	Подорож у світ танцю.	Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.	11 формування основ національної свідомості
15.	Історія про характер музики.	Гра з іграшками.	08 стимулювання інтелектуальної сфери

16.	Подорож у світ темпу.	Музично-рухові ігри та вправи.	05 стимулювання емоційної сфери
17.	Історія про пісню.	Вокалотерапія.	10 стимулювання мовленнєвої активності
18.	Історія про образи природи в музиці.	Музикомалювання.	07 активізація творчих здібностей
19.	Казковий світ колискової пісні.	Казкотерапія.	03 глибока релаксація
20.	Подорож у світ музичних інструментів (ударні).	Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація.	08 стимулювання інтелектуальної сфери
21.	Пригоди паузи.	Дихальні та гімнастичні вправи під музику.	01 релаксація
22.	Історія про мелодію.	Рецептивне сприймання музики.	02 заспокійлива
23.	Подорож у давні часи. Хоровод.	Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.	09 підвищення психофізичної активності
24.	Історія про музичні образи.	Гра з іграшками.	06 стимулювання емоційно-образних уявлень
25.	Пригоди ритму.	Музично-рухові ігри та вправи.	11 формування основ національної свідомості

ЗРАЗОК ЗАНЯТТЯ

Тема заняття: «Історія про образи природи в музиці».

Програмовий зміст: ознайомити дітей із образами природи (спів пташок, шум дощу, дзюркіт струмків, шелестіння листя тощо); розвивати сприймання музики; виховувати культуру поведінки на занятті.

Мета: знімати афекти, сприяти катарсису, активізувати невротично пасивно настроєних дітей, реалізувати можливості дитини в художньо-творчій діяльності.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи: Музикомалювання.

Практичний матеріал: напрям 07 активізація творчих здібностей.

Методичне забезпечення: слайди з фото води, струмків, річок.

Технічні засоби: магнітофон, модульні технології, проектор.

Хід заняття:

Вступ	Музичний терапевт вітає дітей у кімнаті для відпочинку. Звучить музика Моцарта допоки діти зручно розташовуються (В. МОЦАРТ, Соната № 5, соль мажор (Allegro)).
Формування психофізичної установки на позитивне сприймання музичного матеріалу	Посилити позитивний вплив музики під час цього виду роботи можна використовуючи певні картини, фото, відео, які за своїм змістом несуть спокій. Наприклад, картини спокійної природи тощо.

Основна частина заняття	Музичний терапевт розповідає про образи природи, які здавна приваблювали музикантів. Природа дарувала музиці звуки і тембри, які чулися в співі птахів, в дзюркоті струмків, в шумі вітру. Поступово крім простого наслідування звуків природи музика навчилася викликати у слухача зорові враження. В ній природа не тільки зазвучала, але і заграла фарбами, кольорами, відблисками. В образотворчому мистецтві жанр, що зображає картини природи називається…. У Е. Успенського є вірш, який допоможе нам: Якщо бачиш на картині намальована ріка, Або ялина і білий іній або сад і хмари, Або снігова лавина, або поле і курінь, Обов'язково картина називається – ПЕЙЗАЖ. В музиці теж є пейзажі. Далі пропонуємо дітям переглянути фото на слайдах і послухати музику(МОРІС РАВЕЛЬ «Гра води»). Після перегляду проводимо обговорення: - Діти, що зображено на кожному слайді /вода/? - Що ще ви побачили на фото? - Чи схожа музика, яка звучала на шум води? - Діти, а хто хоче намалювати водичку чи річечку? - Які кольори вам потрібні для цього? Музичний терапевт роздає аркуші паперу і різнокольорові олівці/крейду. Знов звучить музика М.РАВЕЛЯ «Гра води», а діти малюють образ води або річки. - Давайте подивимося ваші малюнки і згадаємо образ чого ми сьогодні слухали і малювали? Вам сподобалося малювати і слухати музику?
Завершення музичного заняття	На закінчення звучить заспокійлива музика. Дітям пропонується розслабитися, закрити очі і пригадати щось приємне.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Матейова З. Музыкотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура – К., 1984. – 364 с.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / В. И. Петрушин – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с. – (Учебное пособие для студентов высших учебных заведений).
3. Шабутін С. Зцілення музикою. / С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна — Тернопіль: Підручники і посібники, 2008.

REFERENCES:

1. Mateiova Z. (1984). Muzыkoterapyia pry zaykanyy. [Music therapy for stuttering]. K., 364 s.
2. Petrushyn V.Y. (2000). Muzыkalnaia psykhoterapyia: Teoryia y praktyka [Musical Psychotherapy: Theory and Practice]. M.: Humanyt. yzdat. tsentr VLADOS, 176 s. – (Uchebnoe posobye dlia studentov vыsshykh uchebnыkh zavedenyi).

3. Shabutin S. (2008). Ztsilennia muzykoiu. [Healing by music]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky.

Natalie Kvitka. Music therapy as a variative composition music education for preschools

Music therapy in the inclusive environment of the institution of preschool education can serve as a method that uses music as means of mobilizing intellectual, emotional, motor, speech and other functional possibilities of the child's organism. It is aimed at helping music managers, therapists, psychologists, educators and assistants stimulate and correct the development of children of preschool age with special educational needs.

The program of development of children with special needs in the inclusive environment "Music Therapy" consists of a correction-development program and methodological recommendations. The content of the program, the peculiarities of the development of children of preschool age in the process of perception of music, types of correctional and developmental work, organization and sample exercises using certain areas of music and recommended musical works are presented in these materials.

The program does not contain requirements for correctional development work. At the same time, it is very important to achieve personality changes through an individual approach to each child; to focus attention in the process of artistic and musical-practical activity on therapeutic influence; help to build a connection between types of correction and development work and the state of health of the child; to build such cooperation and co-creation between a child and a therapist, which achieves the goal and objectives of music therapy. As an example, we offer an overview of the program and the lesson's example.

Key words: *music therapy, inclusive environment, pre-school establishments, children with special educational needs.*

УДК 376-056.36-053.5:613.955

Олександр Колишкін
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
orcid.org/0000-0002-1129-3254
Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
orcid.org/0000-0001-9598-1830

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито напрями реалізації оздоровчих технологій для дітей із розумовою відсталістю в умовах спеціального освітнього закладу. Визначено чинники, які негативно впливають на стан здоров'я дітей означеної нозології. Обґрунтовано сучасні підходи до використання оздоровчих технологій в галузі спеціальної освіти, які визначено як цілісний комплекс взаємопов'язаних організаційних, педагогічних дій та психолого-педагогічного супроводу, об'єднаних спільною метою – сприяти всебічному розвитку особистості дітей із розумовою відсталістю. Констатується, що оздоровчі технології уявляють собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі.

Ключові слова: *діти із розумовою відсталістю, оздоровчі технології, здоров'я, здоровий спосіб життя, спеціальний освітній заклад.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням системи освіти є пошук шляхів збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, формування відповідального ставлення до свого здоров'я як до найвищої особистісної і суспільної цінності. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку.

Останнім часом відзначається тенденція зростання кількості розумово відсталих дітей внаслідок негативного впливу різних економічних, соціально-екологічних, культурно-психологічних та інших факторів. Порушення інтелекту у дитини, у переважній більшості випадків, поєднується з аномальним розвитком рухової сфери, становлення якої невід'ємне від пізнання світу, оволодіння мовленням, трудовими навичками. Саме тому формування культури здоров'я в учнів спеціальних шкіл є головною умовою та чинником збереження і зміцнення їхнього здоров'я, яке дозволяє розумово відсталим учням підтримувати певний рівень здоров'я навіть у складних екологічних, соціально-економічних умовах, забезпечує високий рівень працездатності, добре самопочуття, соціальну адаптацію.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування здорового способу життя у дітей з порушеннями психофізичного розвитку висвітлені у дослідженнях Л. Дробот, І. Єременко, М. Козленко, О. Колишкіна, Є. Черник та ін. [2; 3]. Окремі аспекти формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів розкрито у дослідженнях О. Бєлкіна, Л. Ісаєнко, В. Мачихіна, Р. Бабенкової, О. Дмитрієва, С. Вєнєвцева, які наголошують на необхідності формування у них свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування, а також потреби систематично займатися фізичними вправами і вести здоровий спосіб життя, враховуючи рекомендації валеології [1; 2; 4].

Забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у спеціальних освітніх закладах є необхідною складовою громадянського виховання, спрямованого на адекватну інтеграцію дітей із розумовою відсталістю у суспільство. Вищезазначене дозволяє висунути в якості актуальної проблему пошуку й наукового обґрунтування сучасних підходів до використання оздоровчих технологій в навчально-виховному процесі спеціальних освітніх закладів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю в умовах спеціального освітнього закладу.

Методи дослідження:

теоретичні: вивчення та аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо проблеми використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю;

емпіричні: вивчення досвіду роботи спеціальних освітніх закладів для з'ясування стану проблеми у сучасній практиці; педагогічне спостереження; аналіз шкільної документації та методичних матеріалів; опитування педагогів, бесіди; педагогічний експеримент.

статистичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, узагальнення; методи статистичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому просторі поняття

«оздоровчі технології» визначено як цілеспрямовану оздоровчу гуманістичну, особистісно зорієнтовану взаємодію вчителя та учня, яка включає сукупність засобів, прийомів, методів, спрямованих на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я особистості. Структуру оздоровчих технологій розглянуто як систему, яка включає взаємопов'язані, взаємозалежні компоненти: мотив, ціль, зміст, операції, результат, рефлексію [1].

Основною метою оздоровчих технологій є забезпечення учням можливості збереження здоров'я в період навчання в школі, формування у них необхідних знань, умінь і навичок щодо здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання у повсякденному житті [4].

Формування здорового способу життя у дітей із розумовою відсталістю здійснюється через надання валеологічних знань та покращення фізкультурно-оздоровчої діяльності, що в свою чергу вимагає науково-обґрунтованої технології організації зазначеного процесу.

Актуальними завданнями процесу навчання та виховання в умовах спеціального освітнього закладу для розумово відсталих дітей є активізація пізнавальної діяльності і стимулювання психічних функцій дітей, причому найбільш перспективні можливості відкриваються при використанні з цією метою фізичних вправ [2; 5]. Для грамотної організації процесу фізичного виховання, в першу чергу, потрібне наукове розуміння процесу функціонування і розвитку організму як цілісного об'єкту, що вимагає відповідно системного підходу.

Стан здоров'я дітей із розумовою відсталістю нерозривно пов'язаний з якістю навчального процесу у спеціальних освітніх закладах. Факторами ризику, що впливають на стан здоров'я дітей означеної нозології є постійна психоемоційна напруга, гіподинамія і гіпокінезія, незбалансоване харчування, надмірна вага і ожиріння, нераціональна організація навчально-виховного процесу, вживання різних психоактивних речовин та ін. [1; 3].

Реальна фізкультурно-спортивна активність дітей із розумовою відсталістю знижується з кожним роком, що пояснюється не стільки погіршенням соціальної установки до фізичної культури загалом, скільки негативним ставленням до деяких традиційних форм (гімнастика, монотонні заняття) проведення фізкультурних занять. Виходячи з цього, можна прийти до висновку, що для підвищення фізкультурно-спортивної активності необхідне збільшення новизни та підвищення збагачуючої ролі занять, створення можливостей для занять за вибором, зменшення ролі традиційних (обов'язкових) заходів.

Специфіка проведення оздоровчих занять для дітей із розумовою відсталістю передбачає: постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; спостереження педагогом за внутрішнім станом дитини; моделювання ситуацій досягнення, позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання й виховання; підкреслення особистого успіху кожного учня; врахування особистісного росту дитини відносно самої себе; створення ситуації успіху.

Застосування оздоровчих технологій в системі спеціального освітнього закладу для дітей із розумовою відсталістю розглядаємо як цілісний комплекс взаємопов'язаних організаційних, педагогічних дій та психолого-педагогічного супроводу, об'єднаних спільною метою – сприяти всебічному розвитку особистості дітей означеної нозології, формування у них ціннісного ставлення до себе, власного здоров'я, здоров'я оточуючих, здорового способу життя, навколишнього світу та взаємовідносин між учнівським, педагогічним, батьківським колективами. Організаційні умови визначають організацію життєдіяльності учнівського, педагогічного та батьківського колективів; педагогічні умови забезпечують формування здоров'язбережувального середовища для дітей із розумовою відсталістю у спеціальному освітньому закладі.

Пропонуємо наступну модель використання оздоровчих технологій в процесі навчання у спеціальному освітньому закладі, яка представлена в табл.1.

Таблиця 1

Модель використання оздоровчих технологій в процесі навчання у спеціальному освітньому закладі

Назва технології	**Призначення**	**Особливості методики застосування**
Фізкультхвилинки	Динамічна пауза для профілактики перевтоми на занятті	Залежно від виду заняття може включати в себе елементи гімнастики для очей, дихальної гімнастики. Проводиться по мірі стомлюваності дітей
Рухливі та спортивні ігри	Це ігри з правилами, де використовуються природні рухи і досягнення мети не вимагає значних фізичних і психічних напружень	Підбираються відповідно до віку дитини, місця і часу проведення. В спеціальній школі використовуються елементи спортивних ігор
Пальчикова гімнастика	Тренування дрібних рухів пальців і кистей рук	Проводиться у зручний час. Рекомендується всім дітям із розумовою відсталістю, особливо з мовленнєвими порушеннями
Артикуляційна гімнастика	Вправи для формування правильної вимови: вироблення повноцінних рухів губ, язика, щелепи	Рекомендується проводити з дітьми, починаючи з 3-х років. Результативна тільки при її якісному виконанні
Гімнастика для очей	Підняття настрою, зняття втоми, розслаблення дітей із розумовою відсталістю	Форми проведення: на стільцях за партою
Стрейчинг	Спеціально розроблена система вправ, спрямована на вдосконалення гнучкості і рухливості в суглобах	Рекомендована дітям з порушенням постави. Доцільно проводити не раніше, ніж через 30 хв. після прийому їжі, 2 рази в тиждень
Ритмопластика	Система фізичних вправ під музику, яка сприяє розвитку у дітей м’язової свободи, краси, ритмічності рухів	Обсяг фізичного навантаження повинен відповідати віковим особливостям дитини. Доцільно проводити не раніше, ніж через 30 хв після прийому їжі, 2 рази на тиждень
Релаксація	Система дихальних вправ, вправ на розслаблення, спрямована на відновлення рівноваги між процесами збудження і гальмування і зниження рухового занепокоєння	Залежно від стану дітей, педагог визначає ступінь навантаження. Доцільно використовувати спокійну класичну музику, звуки природи

Негативний вплив на стан здоров'я дітей на рівні спеціального освітнього закладу зумовлений такими чинниками як емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчально-виховного процесу, перевантаженням програмним матеріалом, складнощі стосунків у системі учні–вчителі–батьки, недостатня рухова активність, брак організації здорового дозвілля, раціональне харчування, недостатнє впровадження системи здоров'язбереження, відсутність сформованої мотивації на здоровий спосіб життя та культури розумово відсталих учнів [2]. Така ситуація потребує впровадження у практику роботи спеціального навчального закладу оздоровчих технологій, які є важливою складовою здоров'язбережувального середовища і передбачають взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів навчально-виховного процесу, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дітей із розумовою відсталістю.

Оздоровчі технології для дітей із розумовою відсталістю повинні сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, в свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму. Використання великого арсеналу засобів та методів оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю сприятиме подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитись до занять фізичною культурою та спортом, забезпечуючи всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності та незалежності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

Сутність оздоровчих технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан дітей, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», покращення якості життя суб'єктів освітнього середовища [1; 5].

Використання оздоровчих технологій для дітей із розумовою відсталістю в системі спеціального освітнього закладу передбачає організацію педагогічної роботи за наступними напрямами: діагностичний напрям; організація роботи, спрямованої на гігієнічне виховання, пропаганду здорового способу життя, збільшення позитивної мотивації до занять фізичною культурою; організація самостійної роботи, спрямованої на формування в учнів навичок здорового способу життя; організація позакласної виховної роботи; розвиток освітньо-оздоровчої системи.

Сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю в умовах спеціального освітнього закладу передбачають дотримання наступних педагогічних умов:

– підвищення готовності вчителів до застосування оздоровчих технологій для розумово відсталих учнів у спеціальному освітньому закладі;

– впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій, які знижують захворюваність, стомлюваність учнів, забезпечують їх психофізичну готовність до шкільного навчання, зменшують перевантаження, підвищують якість навчання;

– активізація співпраці з батьками щодо формування здоров'язбережувального середовища для дітей із розумовою відсталістю в умовах спеціального освітнього закладу.

Сучасний навчальний заклад має створити оптимальні умови для зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Необхідно використовувати такі методи і прийоми, які б сприяли максимальній активності всіх сенсорних каналів сприйняття (зір, слух, дотик, нюх) і переробки інформації.

Найбільш ефективними у сфері застосування сучасних оздоровчих технологій з метою покращення рівня фізичного розвитку дітей із розумовою відсталістю в системі спеціального освітнього закладу є:

– йога-терапія – стародавня система оздоровлення і зміцнення тіла, а також набуття душевного спокою та рівноваги. Вона допомагає досягти легкості, бадьорості, енергійності, покращує роботу всіх органів і систем організму, підвищує тонус, стабілізує травлення, дарує гарне самопочуття і настрій, прояснює розум. Діти стають добрішими, спокійними, зосередженими. У них з'являється впевненість у своїх силах;

– фітбол-гімнастика – одна з нетрадиційних форм робот із дітьми. Фітбол («м'яч для опори») – це взаємодія коливань м'яча на тіло людини, яке відчувається, сидячи на ньому [5]. Заняття з фітболу порівнюють з іпотерапією – лікуванням їздою на конях. Фітбол-гімнастика включає виконання гімнастичних вправ на великих надувних еластичних м'ячах різного діаметру. Гімнастичні м'ячі ефективно застосовувати у роботі з дітьми, які мають порушення координації рухів, при надлишковій вазі, при захворюваннях органів дихання, при слабкості м'язів, при порушеннях постави. Ці м'ячі мають якості еластичності, незвичайної форми, яскраве забарвлення, приємний запах, спеціальну поверхню, що не дозволяє легко зісковзнути з м'яча. Перераховані якості гімнастичних м'ячів допомагають створити позитивну емоційну атмосферу, викликати жвавий інтерес у дітей до виконання фізичних вправ і рухів;

– дихальна гімнастика – це спеціальні вправи для розвитку дихальної мускулатури. Дихальна гімнастика дуже корисна для організму дитини, вона покращує обмін кисню по всьому тілу, стимулює роботу шлунку і кишечника, серцевого м'яза. Дихати людина вміє з моменту народження, але дихати правильно, виявляється, потрібно ще навчитися. Засновники дихальної гімнастики О. Стрельникова, К. Бутейко констатують, що «вміння керувати диханням сприяє вмінню керувати собою» [1; 3]. Крім того, дихальні вправи для дітей корисні ще й тим, що можуть допомогти вилікуватися від деяких хвороб і зміцнити імунітет;

– мудри–йога пальців. Мудра – це особливе положення рук, що відновлює порушення в енергоінформаційному обміні шляхом впливу на енергетичні потоки в нашому організмі. Термін «мудра» має кілька значень – позначає жест, мімічне положення рук, символ, а також певні позиції очей, тіла і техніку дихання [4]. З'єднання рук в мудру надає особливий вплив на організм. По-перше, призводить до певного інформаційного і енергетичного обміну між космосом і тілом людини, по-друге руки уявляють собою електричні та магнітні полюси тіла, на кінчиках пальців знаходяться початкові і кінцеві точки енергетичних каналів, що проходять по верхнім кінцівкам. Крім того, мудри позитивно впливають на розвиток мислення, мовлення, а також дрібну моторику рук;

– методика використання корекційно-оздоровчих рухових дій в процесі навчання, яка уявляє собою поєднання традиційних форм навчання з методикою рухових дій. Запропонована методика допоможе подолати труднощі процесу навчання учнів початкових класів з руховими та психофізичними відхиленнями. Її метою є виправлення рухових порушень, корекція розумового та фізичного розвитку [1; 4]. Сутність запропонованої методики – поєднання комплексу рухових дій («алфавіт рухів тіла») і спеціально розроблених або модифікованих рухливих ігор в процесі навчання дітей із розумовою відсталістю.

Одним із сучасних напрямів реалізації оздоровчих технологій для дітей із розумовою відсталістю є запровадження програми «Здоров'язбереження», яка складається із профільних підпрограм: «Здорові очі», «Здорові зубки», «Рух – це здоров'я», «Вітамін», «Здорова хода» та планування здоров'язбережувальної діяльності. Доцільним є використання програми «Школа лідера», зміст якої

спрямовано на розвиток комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, уміння будувати дружні стосунки із однолітками, дорослими, вміння ставити конкретну мету та знаходити ефективні шляхи її вирішення, вміння розуміти себе та оточуючих людей.

Зазначені програми реалізуються через наступні методи та прийоми: бесіди, дискусії, ігри: сюжетно-рольові, імітаційні, ілюстративні, пошуково-рольові, комунікативні, а також ток-шоу, колективні творчі справи, конкурси, вікторини, використання відеоматеріалів.

З метою профілактики та корекції порушень постави необхідно використовувати коригувальну гімнастику, заняття лікувальною фізичною культурою в школі і вдома, ігри, оздоровчий масаж, що дозволяє формувати правильну поставу і стабілізувати наявні функціональні порушення хребта.

Найбільш ефективними у сфері застосування оздоровчих технологій з метою покращення рівня фізичного розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йоготерапія, фітбол-гімнастика, методика «алфавіт тілорухів», аромотерапія, музикотерапія.

Перевагою застосування оздоровчих технологій, безсумнівно, є: опора на природні рухи дитини, збалансоване поєднання вправ, які ретельно підібрані для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку; базування на ігровому методі – способі оволодіння знаннями, вміннями, навичками, заснованому на включенні в процес навчання компонентів ігрової діяльності. Цей метод можна використовувати поряд з іншими методами проведення уроків, так як в процесі гри викликаються позитивні емоції, що захищають дітей від розумових перевантажень.

При застосуванні сучасних оздоровчих технологій у навчально-виховному процесі спеціального освітнього закладу повинно відбуватися постійне здійснення моніторингу стану здоров'я дітей із розумовою відсталістю, що є своєрідною запорукою створення здоров'язберігаючого середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно і безпечно знаходитися. Це стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я дитини і є оптимальним для її зростання.

Висновки. Таким чином, в ході роботи обґрунтовано сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із розумовою відсталістю в умовах спеціального освітнього закладу. Найбільш ефективними серед оздоровчих технологій для дітей означеної нозології є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йоготерапія, фітбол-гімнастика, методика «алфавіт тілорухів». Зазначені технології уявляють собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі і спрямовані на вирішення завдань збереження, підтримки та збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу: дітей, педагогів та батьків шляхом формування культури здорового способу життя.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках сучасних оздоровчих технологій для дітей із розумовою відсталістю з метою використання в умовах інклюзивного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 2004. – 104 с.

2. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / А.А. Дмитриев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. / О. В. Колишкін.– Суми: СумДПУімені А. С. Макаренка,2014. – 424с.

4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

5. Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры : метод. рекомен. по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Л. В. Шапкова. – М. : Советский спорт, 2001. – 152 с.

REFERENCES:

1. Venevtsev S. I. Ozdorovlenie i korrektsiia psikhofizicheskogo razvitiia detei s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoi fizicheskoi kultury / S. I. Venevtsev, A. A. Dmitriev. – M. : Sovetskii sport, 2004. – 104 s.

2. Dmitriev A. A. Fizicheskaia kultura v spetsialnom obrazovanii : ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / A. A. Dmitriev. – M. : Akademiia, 2002. – 176 s.

3. Kolyshkin O. V. Teoretyko-praktychni osnovy adaptyvnoi fizychnoi kultury : navch. posib. / O. V. Kolyshkin. – Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2014. – 424 s.

4. Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kultury : ucheb. posob. / pod red. L. V. Shapkovoj. – M. : Sovetskij sport, 2004. – 464 s.

5. Shapkova L. V. Sredstva adaptivnoi fizicheskoi kultury : metod. rekomen. po fizkulturno-ozdorovitelnym i razvivaiushchim zaniatiiam detei s otkloneniiami v intellektualnom razvitii / L. V. Shapkova. – M. : Sovetskii sport, 2001. – 152 s.

Olexandr Kolyshkin, Alla Kolyshkina. Modern approaches to the use of health technologies in working with children with mental retardation

The article reveals directions of implementation of health technologies for children with mental retardation in the conditions of a special education institution. The factors that negatively influence the health of children of the indicated nosology are determined: emotional discomfort caused by difficulties of the educational process, lack of motor activity, lack of organization of healthy leisure, lack of rational nutrition, poor implementation of health care system, absence of the formed motivation for a healthy lifestyle and culture of mentally retarded pupils. Modern approaches to the use of health technologies in the field of special education are substantiated. They are defined as a holistic complex of interrelated organizational, pedagogical actions and psychological-pedagogical support, united by the common goal – to promote comprehensive development of the personality of children with mental retardation, formation of their value attitudes to themselves, their own health, the health of others, a healthy lifestyle, the world around them and the relationships between students, teachers, and parents.

Modern education institution should create optimal conditions for strengthening health of the participants of the educational process. The most effective in the field of the use of health technologies in order to improve physical development of mentally retarded children of junior school age in the system of a special education institution are respiratory gymnastics, psycho- gymnastics, fingernail gymnastics, yoga therapy, fitball-gymnastics, technique "alphabet of body movements", aromatherapy, music therapy. When applying modern health technologies in the educational process of a special education institution, constant monitoring of the health status of children with mental retardation should be carried out, which is a peculiar guarantee of creating a healthy environment, that is, environment in which the child feels pleasant and safe. It stimulates his development, provides comfortable conditions for the formation of the child's health and is optimal for his growth. These technologies represent the only value and instrumental space of the child's life in school, at home and in society and are aimed at solving the tasks of preserving, maintaining and improving health of the subjects of the pedagogical process: children, teachers and parents through the formation of a healthy lifestyle culture.

Key words: *children with mental retardation, health technologies, health, healthy lifestyle, special education institution.*

УДК: [373.3:376.352]-043.83:[502:005.336.2]

Світлана Кондратенко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-0896-6227

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

В статті висвітлюються результати формування екологічної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, екологіне виховання та екологічна культура дітей з порушеннями зору, результати аналізу науково-методичних джерел з питань екологічної компетентності дітей з порушеннями зору, завдання та принципи екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

Ключові слова: *екологічна компетентність дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, екологічне виховання, екологічна культура, завдання та принципи екологічної компетентності.*

Життя людини тісно пов'язане з природою, яка завжди була для неї джерелом матеріальних і духовних сил. Але сьогодні людство зіткнулося з безліччю проблем, викликаних споживацьким ставленням людини до природи і пов'язаних з низьким освітнім рівнем населення. Наукові оцінки глобальної сучасної екологічної ситуації не оптимістичні. Вони змушують замислюватися кожну розумну людину, яка вболіває за майбутнє своїх дітей всієї планети. Саме тому так важливо здійснювати формування основ екологічної компетентності у дітей з порушеннями зору, формувати особистість, яка вміє жити в гармонії з природою, відчувати себе її часткою, для якої нормою життя є дбайливе ставлення до неї починаючи з раннього дитинства. Виходячи з актуальності означеної проблеми, зі всією гостротою постає питання про поліпшення екологічного виховання підростаючого покоління. [4]

Завдання дбайливого ставлення до природи означені в Конституції України: «кожен зобов'язаний не заподіювати шкоду природі». У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» йдеться про те, що необхідно «формувати екологічну культуру людини в гармонії її відносин з природою». [1]

Враховуючи тенденції екологізації змісту навчальних дисциплін, а також компетентнісний аспект в освітній системі, у педагогічній науці з'являється нове поняття «екологічна компетентність». Саме формування екологічної компетентності є одним із завдань освітньої системи, яке здійснюється в процесі екологічної підготовки. Оскільки, екологічна компетентність є елементом життєвої компетентності, то процес її формування повинен бути багатогранним і включати взаємодію закладів освіти, сім'ї та суспільства. Формування екологічної компетентності є пріоритетним в процесі навчання та виховання дітей з порушеннями зору. [1; 4]

Екологічна компетентність є складовою життєвої компетентності дітей з порушеннями зору, а надалі і складовою їх майбутньої професійної компетентності, тобто є конче необхідною у житті.

Саме тому так важливо здійснювати формування основ екологічної компетентності у дітей з порушеннями зору, формувати особистість, яка вміє жити в гармонії з природою, відчувати себе її часткою, для якої нормою життя є дбайливе ставлення до неї починаючи з раннього дитинства. Виходячи з актуальності означеної проблеми, зі всією гостротою постає питання про поліпшення екологічного виховання підростаючого покоління.

Аналіз педагогічних досліджень українських та зарубіжних науковців щодо феномену екологічної компетентності особистості показав, що:

– екологічна компетентність розглядається як прояв способу буття особистості у гармонії із природним світом;

– екологічна компетентність виражається у теоретичній і практичній готовності до реалізації професійних функцій;

– передбачає відповідальність за наслідки власної діяльності в довкіллі;

– здатність до ситуативної діяльності;

– здатність реалізовувати знання, уміння, досвід, способи мислення, особистісні якості, для успішного вирішення задач і проблем різного рівня складності у життєвих і професійних ситуаціях;

– інтегрований результат навчальної діяльності студентів;

– здатність і готовність будувати гармонійні відносини з природним і штучним середовищем проживання і своїм соціальним оточенням;

– здатність і готовність до діяльності по збереженню, покращенню стану природного середовища у процесі виявлення, вирішення і попередження екологічних проблем, досвід даної діяльності;

– центральним компонентом, вихідною категорією у розумінні феномена екологічної компетентності виступає екологічна культура. [4; 7]

Екологічна компетентність це:

– система знань і вмінь, які дозволяють особистості розуміти екологічні проблеми і знаходити шляхи їх вирішення, вміння пропагувати і втілювати в життя екологічні знання та самому дотримуватись екологічних норм поведінки, чутливе сприйняття екологічних проблем в Україні та світі, а також, що це спосіб забезпечити нашу планету від подальшого руйнування;

– категорія екологічної діяльності, пов'язана з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та екологічними цінностями. Екологічна освіченість, окрім наявності екологічних знань, умінь і навичок, включає ще сформованість цінностей, установок, особистісних сенсів, що забезпечують готовність дитини з порушеннями зору до діяльності, але ще не визначають компетентності. Екологічна компетентність має діяльніший характер і передбачає здатність мобілізувати знання, готовність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації;

– здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. На відміну від екологічної культури, яка може стосуватися як спільноти, так і окремої особистості, екологічна компетентність, як і компетентність загалом, стосується лише певної особистості. Набуття компетентності об'єднує нормативний, когнітивний, емоційний, мотиваційний і практичний компоненти, забезпечує на їх основі екологічну рівновагу у відносинах з природою, попереджає екологічно небезпечні ситуації. [3; 6]

Створення педагогічних умов, як компонента навчально-виховного процесу, є важливим етапом на шляху формування екологічно компетентної особистості.

Мета екологічної компетентності полягає в наступному:

1. Формувати особистість, здатну вільно орієнтуватися в природоохоронній ситуації.
2. Формувати систему знань про основні чинники розвитку живої та неживої природи.
3. Розвивати пізнавальні інтереси та емоційну сферу дітей з порушеннями зору.
4. Розширювати уявлення дітей з порушеннями зору про природоохоронну роботу та застосування її у практичній діяльності.

5. Виховувати емоційно-позитивне ставлення до природи.

Важливим у процесі формування екологічної компетентності є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем. Це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості і слугує її до діяльності із збереження довкілля.

Процес ефективного формування екологічної компетентності особистості уможливлюється при дотриманні наступних принципів:

– реальної практичної участі;

– розширення «зони відповідальності», оскільки із накопиченням особистістю життєвого досвіду і розширенням її соціальних функцій збільшується частина довкілля, у якій проходить діяльність, тому має розширюватись і зміст повсякденно-побутової екологічної компетентності;

– розширення соціорольового репертуару – педагогу необхідно сформувати в особистості здатність природодоцільно діяти зважаючи, оскільки розширення соціальних ролей, які є особистість, веде до збільшення її «зон відповідальності». [6]

У педагогіці поняття «компетентність» означає володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під екологічною компетентністю розуміють сукупність екологічних знань, умінь і навичок, які проявляються в активній життєвій позиції та діяльності людини у взаємовідносинах з природою. [3]

Створення педагогічних умов, як компонента навчально-виховного процесу, є важливим етапом на шляху формування екологічно компетентної особистості.

Компетентність може проявлятися лише в органічній єдності з інтересами, потребами та цінностями людини. Людина, як біологічна та соціальна істота, характеризується специфічними відносинами з природою, які історично обумовлені. Тому екологічну компетентність слід розглядати як вагому складову життєвої компетентності особистості. А екологічно компетентну особистість як таку, яка здатна розв'язувати екологічні проблеми на основі усвідомлення співпричетності людини і природи, розуміння цінності природи.

На формування екологічної компетентності особистості впливають соціальні та педагогічні чинники.

Соціальними чинниками є:

– створення суспільством життєвих екологічно спрямованих орієнтирів для дітей з порушеннями зору;

– здоровий спосіб життя в колективах різних напрямів (формальних та неформальних об'єднаннях дітей з порушеннями зору тощо) як чинник, що суттєво впливає на систему відносин особистості та суспільства;

– національна та світова духовна культура, що сприяє формуванню екологічної свідомості, самосвідомості дітей з порушеннями зору, які вчаться оцінювати себе та інших людей з позиції екологічних критеріїв та духовних цінностей нації, світової цивілізації.

Педагогічними чинниками є:

– ефективність системи виховання;

– комплексність та цілісність виховного процесу;

– взаємозв'язок виховання в колективі та самовиховання;

– диференціація та індивідуалізація виховання;

– зв'язок з життям, різноманітність видів діяльності у вихованні. [6]

Невід'ємною складовою екологічної компетентності особистості є набуття нею досвіду прийняття екологічно відповідальних рішень, який може набуватися під час здійснення просвітницької, навчально-виховної та екскурсійної роботи безпосередньо у довкіллі.

Обов'язковий компонент процесу формування екологічної компетентності – знання. Якщо людина нічого не знає про об'єкт, вона буде ставитися до нього байдуже. Екологічні

знання сприяють формуванню свідомого ставлення до навколишнього світу, природи та закладають основи екологічної свідомості.

Ефективність формування екологічної компетентності дитини з порушеннями зору великою мірою залежить від середовища, у якому відбувається її життєдіяльність. Еколого-розвивальне середовище в широкому розумінні – це єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я». Воно забезпечує набуття дитиною з порушеннями зору досвіду контакту із природним оточенням та спілкуванням із дорослими. Щоб сформувати екологічну компетентність, вчитель має сам орієнтуватися в цих проблемах (глобальних, регіональних, місцевих), мати сформоване почуття громадянської відповідальності за стан природи, бажання та дієву готовність до її збереження. [7]

Екологічна компетентність дитини з порушеннями зору формується під час її безпосереднього спілкування з природою – милування, спостереження, трудової та експериментально-дослідницької діяльності впродовж усього шкільного життя. На нашу думку, природоохоронні акції дозволять формувати основи екологічної компетентності на засадах включення дітей з порушеннями зору у різні види діяльності: практичну, інтелектуальну і естетичну.

Ознайомлення дітей з порушеннями зору з природою – один із головних засобів їх розвитку, формування екологічно компетентної особистості, здатної вільно орієнтуватися у природоохоронній ситуації.

Екологічна компетентність передбачає низку завдань:

– формувати нову культуру ставлення до природного середовища;
– формувати цілісну картину світу;
– реалістичні уявлення про явища природи;
– екологічну вихованість;
– практичне уміння та дбайливе ставлення до компонентів природи;
– розвивати інтерес до природного оточення. [2; 8]

Формування екологічної компетентності дітей з порушеннями зору – безперервний процес, який здійснюється відповідно до віку учнів, обсягу та рівня їх знань та досвіду, психологічних особливостей.

У шкільній практиці поширенні різноманітні методи і форми навчання, що сприяють активізації творчої діяльності, в тому числі у формуванні екологічної компетентності дітей з порушеннями зору. Заслуговують на увагу ті з них, які допомагають розвитку вмінь систематизувати знання, самостійно їх набувати, використовувати на практиці. До них належать різні види дидактичного матеріалу, в тому числі задачі, ігри, вікторини. Наприклад:

1. Методики: – «Лист зеленому другу», методика не тільки допомагає визначити готовність дітей з порушеннями зору початкових класів допомагати природі і піклуватися про неї, але і розвиває у них почуття жалю, співпереживання представникам тваринного і рослинного світу;

– «Таємна розмова», методика сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості дитини з порушеннями зору в процесі спілкування його з природою, а також виявляє наявний у дітей з порушеннями зору досвід такого спілкування;

– «Ліс дякує та засмучується», методика дозволяє виявити відносини дитини з порушеннями зору до природи і розвиває уявлення дітей з порушеннями зору про правила, норми взаємодії з нею тощо. [2]

2. Дидактичні ігри: «Впізнай птаха»; «Екологічний світлофор»; подорож в цікавий світ природи; милування квітами; міні-заняття «Вивчаємо екологічні знаки» тощо.

Наприклад, за допомогою гри «Екологічний світлофор» можна розвивати: уявлення дітей з порушеннями зору про раціональну взаємодію людини з природою – допустимих і неприпустимих діях на природі, природоохоронної діяльності; вміння

оцінювати результати взаємодії людей з природою (взаємодія приносить шкоду природі, необразливо, корисно); розширити досвід дитини з порушеннями зору в екологічно орієнтованій діяльності. Хід гри: всі учасники отримують по три кружка: червоний, жовтий, зелений. Ведучий пояснює, що кожен колір, має своє значення. Так само, як і світлофор на проїжджій частині дороги. Червоний – забороняє дію. Жовтий – попереджає про обережність. Зелений – дозволяє і заохочує дію тощо. [2]

На жаль, у навчальних програмах на вивчення тем екологічного спрямування відводиться досить мало часу, отож, більше уваги цим темам можна приділити в позакласній роботі. Тут поле фантазії необмежене:

– створення молодіжної організації чи груп, котрі проводитимуть діяльність із метою поліпшення екологічного стану навколишнього середовища;

– організація моментів спілкування з природою;

–написання віршів про красу рідного краю;

– проведення інтегрованих занять екологічного змісту («Подорож у природу» тощо);

– проведення ігор для дітей з порушеннями зору (наприклад, «Формування екологічної культури»);

– святкування Всесвітнього Дня Землі (22 квітня);

– проведення рейдів з очищення ставків, джерела, що протікає неподалік від школи;

– участь у конкурсах «Пізнай свій рідний край», «Екологічними стежинами» тощо (виставки робіт учнів із неживого природного матеріалу, конкурси творів про природу та її збереження, поетичні конкурси на кращий вірш чи пісню про природу, конкурси малюнків чи фотографій тощо);

– проведення агітаційно-роз'яснювальної роботи (про шкідливість спалювання опалого листя, неприпустимість винищування первоцвітів тощо);

– проведення анкетування населення з питань покращення екологічного стану довкілля;

– проведення уроків і бесід з екологічного виховання;

– вивчення правил поведінки на природі;

– проведення екологічних ігор, захистів рефератів і проектів покращення стану природного середовища;

– виставок учнівських робіт, малюнків, творів, віршів, пісень. [2; 8]

Виховати справжню людину поза природою неможливо. Гармонійна особистість народжується лише в гармонії з довкіллям. Ці аксіоматичні істини підводять до думки про те, що екологічне виховання стає можливим тільки за умов грамотного, творчого використання вчителем природи як фактора виховного впливу.

Одним із важливих напрямків національної системи виховання є формування екологічної культури, гармонійних відносин людини з природою. Проблема бережливого ставлення до природи, охорони навколишнього середовища, поліпшення екологічної ситуації є досить актуальною для України і для всієї планети. Необхідно якомога швидше виховати покоління людей з новим екологічним мисленням, які б свято берегли землю, ліс, воду, повітря, шанобливо і дбайливо ставилися до природи. [5]

Отже, екологічне виховання набуває пріоритетної ролі в освіті загалом та у навчальному і виховному процесі спеціальних загальноосвітніх шкіл. Розвиток і формування у дітей з порушеннями зору екологічної компетентності забезпечується відповідним оновленням усіх складових навчально-виховного процесу навчального закладу (цілей, змісту, технологій тощо). Мета екологічного виховання і освіти має бути орієнтованою на формування екологічної свідомості особистості, готовності відповідально ставитися до довкілля, виховання екологічно усвідомленої поведінки, знань прав і обов'язків громадян. Життєво необхідним стає створення умов у

спеціальному навчальному закладі і сім'ї, за яких діти з порушеннями зору усвідомлювали б практичну значущість екологічної компетентності, проявляли б свою зацікавленість, набували здатності й готовності до ініціативної творчої діяльності екологічного спрямування.

Щоб екологічне виховання дало належний результат, воно має бути організоване належним чином, відповідати певним вимогам. Робота повинна бути цілеспрямованою, діти з порушеннями зору мають розуміти, для чого вони виконують певне завдання та яким має бути результат. Важливість і потрібність виконуваної діяльності дає дітям з порушеннями зору відчуття потреби діяти, задоволення кінцевим результатом, причетності до вирішення глобальних проблем, готує до продуктивної праці в різних галузях виробництва, до свідомого самостійного життя у злагоді з природою. Виховна ефективність екологічної діяльності зростає за тієї умови, коли діти з порушеннями зору є не лише виконавцями, а й її організаторами. Саме тому треба давати більше творчих завдань, котрі вирішуються колегіально, у співпраці, спонукають до пошуку об'єктів впливу, до раціоналізаторських ідей і розв'язання проблем. Метою кожного вчителя з екологічного виховання дітей з порушеннями зору є:

– виховувати любов і повагу до природи;

– спонукати до збереження неповторної краси рідного краю;

– формувати почуття відповідальності за стан природного середовища;

– сприяти розвитку творчих здібностей дітей з порушеннями зору;

– учити самостійно мислити, знаходити раціоналізаторські рішення поставленої проблеми;

– навчати бачити красу навколо себе, розвивати почуття прекрасного;

– формувати почуття дбайливого ставлення до навколишнього середовища;

– формувати активну життєву позицію. [5; 7]

Виховні можливості участі дітей з порушеннями зору у різноманітних заходах, націлених на екологічне виховання, виявляються в таких напрямах:

– по-перше, працюючи поруч із наставниками, діти з порушеннями зору долучаються до життя суспільства, відчувають причетність до справи глобального масштабу, набувають практичного досвіду з вирішення проблем власними зусиллями, набувають досвіду спілкування в колективі та спілкування з природою;

– по-друге, власноруч допомагаючи природі, діти з порушеннями зору відчувають власну значущість, потрібність, упевненість у своїх можливостях, емоційне піднесення, моральне задоволення та естетичну насолоду;

– по-третє, усвідомлення позитивного результату роботи переконує дітей з порушеннями зору у значущості та потрібності їхньої діяльності; вчити бережливого ставлення до природних багатств, господарського підходу до організації власногожиття;

– по-четверте, діти з порушеннями зору привчаються правильно поводитись на лоні природи, розумно відпочивати та задовольняти власні потреби, не зашкоджуючи довкіллю. Виховуються дисциплінованість, відповідальність та ініціативність;

– по-п’яте, діти з порушеннями зору ростуть небайдужими, у них є бажання допомогти природі, оздоровити довкілля. У дітей з порушеннями зору формуються почуття господарського ставлення до навколишнього середовища, активна життєва позиція. [5; 7]

Таким чином, ідея розвитку екологічної компетентності дітей з порушеннями зору є однією із ключових ідей модернізації виховання і освіти, необхідність якої історично передбачена у вигляді корінних змін світогляду, традицій, стилю мислення, мотивів поведінки людей, які становлять сучасний соціум. Вона пов'язана з готовністю і здатністю молоді нести особисту відповідальність як за власне благополуччя, так і за суспільне.

Аналізуючи сучасний стан освіти та екологічну ситуацію, можна зробити висновок, що формування в дітей з порушеннями зору екологічної компетентності для збереження навколишнього середовища є важливою проблемою сьогодення.

Майбутнє нашої планети та нашого життя – це молоде, підростаюче покоління, а отже, наші перспективи залежать від виховання молодого покоління здатного співіснувати в гармонії з природою, берегти та відтворювати її скарби. Адже існування людства залежить від природного середовища. Кожен з нас – це частина природи. Саме тому, перспектива екологічного виховання в навчально-виховному процесі значно зростає. Головна мета екологічного виховання – формування свідомої особистості, яка зможе зрозуміти значущість знань про природу, навколишнє середовище та буде готовою до ініціативної, творчої діяльності щодо збереження та відтворення екологічного балансу і навколишнього середовища. Щоб екологічне виховання дало позитивний результат, процес виховання має бути організовано належним чином та відповідати вимогам, меті та завданням, які ми ставимо перед собою та дітьми з порушеннями зору. Робота з дітьми з порушеннями зору має бути цілеспрямованою, діти повинні чітко розуміти, для чого вони виконують те чи інше завдання та яким має бути результат.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» // Урядовий кур'єр. – 1993. – № 4-5.
2. Запоржан З.Е. Екологія в початковій школі. Дидактичний матеріал з методикою його використання /З.Е.Запорожан. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1999. – 200с.
3. Концепція екологічної освіти України//Директор школи. – 2002. – №16. – с.20-29.
4. Корсак К.В., Плахотнік О.В. Основи екології, – К.: МАУП, 2000. – 238с.
5. Руснак Т. М. Форми і методи екологічного виховання в школі // 2003. – № 28.
6. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 36. наук, праць. – Київ, 2005. – Вип.8.-Кн.2.– С. 16-19.
7. Пустовіт Г.П. Теоретико-методологічні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. /Г.П. Пустовіт – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
8. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник/ Н.А.Пустовік, О.Л.Пруцакова, Л.Д.Руденко, О.О.Колонькова. – К. «Педагогічна думка», 2008. – 64 с.

REFERENCES:

1. Derzhavna nacionalna programa «Osvita. Ukrayina XXI stolittya» // *Uryadovyi kurier. – 1993. – # 4-5.*

2. Zaporzhan Z.E. (1999) Ekologiya v pochatkovii shkoli. dydaktychnyi material z metodykoiu yogo vykorystannya. Kamianec-Podilskyi: Abetka.

3. Koncepciia ekologichnoii osvity Ukrayiny/*Dyrektor shkoly. – 2002. – #16.* – p.20-29.

4. Korsak K.V. Plaxotnik O.V. (2000) Osnovy ekologii. Kyiv: MAUP.

5. Rusnak T. M. (2003) Formy i metody ekologichnogo vyhovannya v shkoli.

6. Pruczakova O.L. (2005) Sutnist ta vydy ekologichnoyi kompetentnosti osobystosti // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannya ditei ta uchnivskoyi molodi. Kyiv, Vol. 8.-P.2.– p. 16-19.

7. Pustovit H.P. (2004) Teoretyko-metodologichni osnovy ekologichnoyi osvity i vyhovannya uchniv 1-9 klasiv u pozashkilnyh navchalnyh zakladax: Kyiv: Alma-mater.

8. Pustovik N.A., Pruczakova O.L., Rudenko L.D., & Kolonkova O.O. (2008) Formuvannia ekologichnoii kompetentnosti shkolyariv: Kyiv: «Pedagogichna dumka».

Svitlana Kondratenko Formation of environmental competence in children of young schools with vision impairment

In the article the presents results of the formation of environmental competence in children of primary school age with visual impairment, environmental education and ecological culture of children with visual impairment, the results of the analysis of scientific and methodological sources on the environmental competence of children with visual impairment, the objectives and principles of environmental competence of children of primary school age with visual impairment.

Keywords: *environmental competence of children of primary school age with visual impairment, environmental education, ecological culture, objectives and principles of environmental competence.*

УДК: 376-056.262:615.84

Тетяна Костенко
Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
orcid.org/0000-0002-4976-1236
Василь Гошовський
Вигодський навчально-реабілітаційний
центр

ТИФЛОПРИЛАДИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: РОЛЬ, ФУНКЦІЇ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Розглянуто питання застосування тифлоприладів в освіті незрячих дітей та з порушеннями зору. Висвітлено проблему навчання незрячих дітей та з порушеннями зору. реслено їх призначення та можливості використання при певних зорових захворюваннях. Охарактеризовано механізми дії приладів та їх роль в навчанні та житті дітей з порушеннями зору. Проаналізовано основні принципи розробки та впровадження. Установлено необхідність обов'язкового і вчасного забезпечення освітнього процесу тифлоприладами, а також проведення відповідної роботи з тифлокомпетентності педагогів закладу.

Ключові слова: *тифлоприлади, незрячі діти та з порушеннями зору, освітній процес*

Актуальність проблеми дослідження. Реформування системи освіти в Україні безпосередньо зачіпає проблему навчання незрячих дітей та з порушеннями зору. Освітні заклади для незрячих дітей та з порушеннями зору на сьогодні вирішують складні і багатопрофільні завдання щодо оновлення освітнього процесу відповідно сучасних вимогам та навчально-методичного забезпечення.

Як відомо, в закладах освіти весь процес навчання будується з опорою на зоровове сприйняття тоді як в школах для незрячих опора на зорове сприйняття неможлива. Сучасні досягнення офтальмології, фізіології, педагогіки і психології створюють можливості для збагачення чуттєвого досвіду дитини з порушеннями зору [2]. За допомогою сучасних спеціальних тифлоприладів можуть бути візуалізовані об'єкти, явища і поняття, що забезпечить перехід на вищий рівень навчання незрячих дітей та з порушеннями зору. Застосування незрячими учнями та з порушеннями зору спеціальних приладів є одним із шляхів компенсації зорової депривації, каналом зв'язку з навколишнім середовищем, провідником інформації [4].

Аналіз наукової літератури з проблеми. Вивчення та аналіз науково-практичних джерел з питань розробки та впровадження в навчальні заклади тифлоприладів дозволяює встановити, що відкритими є питання, пов'язані з їх практичним використанням та призначенням. Так, проблема використання тифлоприладів в освіті дітей з порушеннями зору розроблялася: В. Сверловою, Р. Муратовим, В. Єрмаковим, М. Германовою, І. Лесіним, Г. Рогановою, А.Е. Пальтовою, В.Усиком. Окремі аспекти цієї проблеми розглядалися М. Земцовою, Ю. Кулагіною, Л. Солнцевою, А. Литваком, В.Вороніним. В часи реалізації інклюзивного навчання особливо актуальним є підвищення фахової компетентністі освітян з питаннь забезпечення доступної і якісної освіти незрячих дітей та з порушеннями зору [1,3].

Мета статті: представити сучасні тифлоприлади, їх роль, функції в освіті незрячих дітей та з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тифлоприлади – це технічні засоби, за допомогою яких відбувається компенсація зору у незрячих та з порушеннями зору, збагачується зміст та методи їхнього навчання, відбувається розширення можливостей у сприйманні навколишнього світу, орієнтуванні у просторі, підвищенні продуктивності праці та корекція розумового та фізичного розвитку.

Основними завданнями тифлоприладів є: зменшення обмеження в орієнтуванні незрячих в просторі; створення необхідних технічних умов для різнобічного розвитку, отримання освіти і подальшого підвищення культурного рівня; розширення можливостей в самореалізації.

Тифлоприлади розробляються за принципами: заміщення функцій зорового аналізатора функціями інших збережених аналізаторів з використанням акустичних, тактильних, пропріоцептивних засобів відображення інформації; посилення візуального сигналу, що перевищує рівень перешкод, створюваних порушенням інформаційного каналу зорового аналізатора; раціонального використання і охорони порушень зору та збережених аналізаторів. Тифлоприлади є засобом для: формування у незрячих дітей соціально-адаптивних, комунікативних навичок з метою їх подальшої інтеграції в суспільство; розширення арсеналу засобів педагога, допомоги у створенні умов навчання, які необхідні для вирішення корекційно-розвивальних завдань, але не можуть бути створені за допомогою традиційних засобів; підвищення якості знань, умінь і навичок; підвищення швидкості досягнення поставлених цілей на корекційно- розвивальних заняттях; підвищення мотивації дітей з порушеннями зору до різних видів діяльності; забезпечення можливості продуктивної діяльності в умовах групового навчання.

Тифлоприлади створюють можливості отримання більш повної інформації про світ, і використання її для адаптації та самостійного життя в ньому. Компенсація зорової недостатності здійснюється, головним чином, за рахунок використання збережених аналізаторів. Такими потужними засобами є дотик і слух, тому, тифлоприлади перекодовують візуальну інформацію в кінестетечну та аудіальну, що і є основою створення їх для незрячих дітей та з порушеннями зору.

Усі тифлоприлади поділяються на такі групи: дошкільного виховання; шкільного навчання; побутові; для виробництва; орієнтування у просторі; фізкультури та спорту.

Тифлоприлади дошкільного виховання – це спеціальні іграшки, які сприяють розвитку дитини, стимулюють використання збережених аналізаторів, полегшують та прискорюють створення необхідних при сліпоті та слабозорості умовних зв’язків та навичок.

Тифлоприлади шкільного навчання збагачують його зміст, допомагають підготувати дітей з порушеннями зору до рухової діяльності.

До таких тифлоприладів належать: рельєфні зображення, макети, моделі, прилади для письма по Брайлю, прилади для креслення та малювання, тифлотехнічні засоби.

Виробничі тифлоприлади. Незрячі люди використовують їх в обробці металу, нарізанні різьби, згинанні труб, обробці дерева, складанні електроприладів та паперово-картонному виробництві.

Побутові тифлоприлади. Розширюють можливості незрячих в організації побуту і дозвілля. Це ваги (озвучені), ножі-дозатори, прилади для нарізання та чищення овочів, дозатори для рідких та сипучих речовин (сіль, цукор), прилади для вимірювання рівня рідини з сигналом для незрячих зі зниженим слухом, метри, озвучені термометри, тонометри, глюкометри, барометри, годинники, різні настільні ігри та ін.

Тифлоприлади для орієнтування у просторі. Допомагають незрячим орієнтуватися у мікро- та макропросторі, займатися різноманітною діяльністю. До них належать: тростини різної модифікації, локатори, GPS-навігатори, фотоелектричні щупи, збільшувачі, акустичні апарати та інші прилади.

Тифлоприлади фізкультури і спорту. Ці тифлоприлади допомагають незрячим та з порушеннями зору засвоювати рухи тіла, займатися спортивною ходьбою та бігом, стрибками, стрільбою в мішень, плаванням у басейні та інші.

Збільшувальні пристрої. RUBY – це портативний ручний відеозбільшувач, незамінний помічник для слабозорих людей, легкий та зручний у користуванні. За допомогою цього пристрою слабозорий зможе самостійно подивитися розклад руху транспорту, чек в магазині, номер та сполучення транспорту, рецепт і ін. Зміна фонового режиму дисплея дає змогу зручно та комфортно користуватися людям з різними захворюваннями органу зору.

SAPPHIRE – це портативний відеозбільшувач дозволяє слабозорим комфортно читати літературу, роздивлятися дрібні деталі, писати та багато іншого. Сапфір також має функцію зміни фонового режиму на дисплеї. Збільшення до 16 разів.

PEARL – портативний пристрій для читання, що підключається до ПК, надає швидкий доступ незрячим та з порушеннями зору до друкованих матеріалів шляхом голосового відтворення.

TOPAZ – стаціонарний електронний збільшувач дає змогу з порушеннями зору користувачам читати книги та інші друковані матеріали, а також дозволяє роздивлятися дрібні деталі будь-якого об’єкта шляхом відображення збільшеного зображення об’єкта на екрані. Камера забезпечує збільшення до 75 разів.

ONIX – збільшувач, який дозволяє роздивлятися віддалені об’єкти. В залежності від режиму перегляду на екрані в збільшеному вигляді можна розглядати об’єкти, які віддалені, а також об’єкти, які лежать на столі, книги, плани та ін. Підключення до ПК. Камера забезпечує збільшення до 75 разів.

Скануючи та читаюча машина SARA CE – це автономний пристрій для незрячих та слабозорих користувачів, легкий у використанні з великими яскравими кнопками, які мають тактильні позначки. Машина автоматично сканує та читає матеріал багатьма мовами (всього 18 мов). Можливість регулювання швидкості читання та збереження файлів. Під час роботи озвучується кожний крок, який виконує користувач, а також багато інших функцій, які забезпечують зручну та комфортну роботу інвалідам по зору.

PIEX TALK – спеціальний пристрій для читання озвучених книг на флеш-картах. Це цифровий пристрій багатофункціонального призначення з синтезом мови. Пристрій містить в собі диктофон та медіаплеєр, який підтримує велику кількість різних типів файлів, включаючи новий формат DAISY.

TOUCH MEMO – це цифрова ручка-маркер-диктофон. Завдяки цьому пристрою інваліди по зору мають можливість швидко та без зайвих затрат часу знайти потрібну річ чи предмет. Цей пристрій є портативним, легким у використанні та не потребує від користувача ніяких особливих навичок.

FOCUS 40 BLUE – портативний брайлівський дисплей, який забезпечує комфортну роботу на комп’ютері та доступність інформації для незрячих людей.

Створений за новітніми технологіями з функцією підключення до ПК або ноутбука – BLUTOOTH.

При використанні програмного забезпечення JAWS, FOCUS 40 BLUE підтримує режим BRAILLE STUDY. Інтерактивний інструмент для вивчення шрифту Брайля.

Брайлівські принтери. Everest — DV — 4 – принтер створений за останніми технологіями принтер, поєднує в собі дві моделі, має повну функціональність 4 х 4 PRO для друку газет. Містить у собі високий технологічний рівень, двосторонній друк, друк стандартного та газетного формату, автоматичний поділ документів для друку брайлівських книг. Швидкість друку — 100 знаків на секунду, 300 сторінок формату А4 за годину.

Emprint Spot Dot – універсальний принтер, що поєднує друк шрифтом Брайля та кольоровий друк. Технологія Spot Dot є найголовнішою технологією тиснення. Надруковані документи, візуально ідентичні документам, які надруковані на звичайному принтері, а тактильно є рельєфними та містять брайлівський текст. Підключення до ПК, USB — 1,1; 2,0. Швидкість друку — 50 знаків за секунду.

Braille Box V4 – перший принтер з функцією витискання, який має полисткову подачу та повністю закритий механізм. Функція подачі паперу для друку удосконалена. Лоток подачі одночасно містить 400 аркушів, що забезпечує якість та високу швидкість друку — 900 сторінок за годину. Принтер є озвучений, USB — 2,0.

Emfuse – брайлівська станція з кольоровим друком, забезпечує високошвидкісний друк та тиснення. Лоток подачі аркушів одночасно містить 2300 аркушів розміром до 12х18 дюймів. Висока чіткість кольорових зображень та текстів. Широкий діапазон носіїв та типів паперу. Друк брайлівських книг. Двосторонній друк чорнилами USB—2,0.

Kapten Mobility – GPS-пристрій для незрячих та слабозорих, компактний, оснащений навігатором з голосовим управлінням та призначений для орієнтування незрячих та слабозорих людей в просторі. Програмне забезпечення для незрячих та слабозорих.

JAWS for Windows — програма екранного доступу, яка працює на ПК на базі Windows. Дає можливість отримувати доступ до необхідної інформації та мережі Інтернет за допомогою мовного синтезатора через аудіо карту комп'ютера. Інформація на екрані зчитується вслух, забезпечує можливість мовного доступу до різноманітних контекстів. JAWS також виводить інформацію на дисплей Брайля.

MAGIC — це програма екранного збільшення, яка допомагає людям зі зниженим зором використовувати можливості ПК, включаючи Інтернет. Бачити інформацію та одночасно слухати її з допомогою мовного синтезатора. Програма легка у використанні та включає в собі різноманітні можливості, які полегшують роботу осіб зі зниженим зором.

Dolphin Guide — програмне забезпечення, призначене для незрячих та слабозорих людей, які раніше ніколи не мали досвіду роботи на комп'ютері. Дозволяє легко створювати документи, відправляти та отримувати електронну пошту, слухати музику, аудіо книги.

ELPICS Print — програма, розроблена для підготовки та друку тактильних зображень на принтерах компанії INDEX BRAILLE.

DUXBURY BRAILLE TRANSLATOR (DBT) – це програма, яка забезпечує переклад двох напрямків. Текст звичайний в текст шрифтом Брайля і навпаки. Це текстовий редактор, за допомогою якого можна створювати будь-який документ до друку шрифтом Брайля на багатьох мовах, а також в різних кодуваннях.

DBT дозволяє імпортувати файли у форматі MS, WORD, WORD PERFECT, HTML.

Навушники з кістковою провідністю AFTERSHOKZ – використання навушників цього типу дозволяє учням з порушеннями зору чути навколишнє середовище під час роботи за комп'ютером з використанням звукових програм екранного доступу. Наприклад, учень має змогу в класі під час уроку чути пояснення вчителя та одночасно працювати за комп'ютером.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі

Отже, тифлоприлади виконують важливу роль в навчанні, а згодом і в професійній підготовці, трудовій діяльності і культурно-побутововій сфері незрячих дітей з порушеннями зору, а також для корекції, розвитку, відновлення зору. В подальших науково-практичних дослідженнях буде висвітлено особливості застосування на уроках, ігровій діяльності, корекційно-розвиткових заняттях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 119 стр.
2. Клопота Є.А. Особливості процесу інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору / Є.А. Клопота // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2015. - № 12 (14). – С. 142-155.
3. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності // Журнал "Педагогіка і психологія". – 2016. – №2. – С. 64-70. – 0,6 друк. арк.
4. Костенко Т.М. Розробка програми корекції розвитку з глибокими порушеннями зору : емоційно-вольова сфера. / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред.кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. К: Педагогічна думка. 2016. – Вип.12. – С. 208-215.

REFERENCES:

1. Ermakov V.P., Jakunin G.A. (2000). Osnovy tiflopedagogiki: Razvitie, obuchenie i vospitanie detej s narushenijami zrenija. Moskva: Vlados. [In Russian].
2. Klopota Ye.A. (2015). Osoblyvosti protsesu intehratsii v suspilstvo osib z hlybokymy porushenniamy zoru. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebam 12(14). [In Ukrainian].
3. Kobylchenko V.V. (2016). Spetsialna psykholohiia na suchasnomu istorychnomu etapi: poshuk vlasnoi naukovoi identychnosti. Zhurnal "Pedahohika i psykholohiia" (2) [InUkrainian].
4. Kostenko T.M. (2016). Rozrobka prohramy korektsii rozvytku z hlybokymy porushenniamy zoru : emotsiino-volova sfera. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv: Pedahohichna dumka (12).

Tetiana Kostenko, Vasyl Hoshovskii. Tiflo-devices in the educational process: role, functions, security

There were considered the issues of the using of tiflo-devices in the education of blind children and children with visual impairments. Reforming of the education system in Ukraine directly affects the learning problem of blind children and with visual impairments. Educational institutions for blind and visually impaired children today are solving complex and multi- disciplinary tasks in order to update the educational process in accordance with modern requirements and educational and methodological support.

The information about their purpose and the possibility of use in certain visual diseases was reported. The mechanisms of devices and their importance in the education and life of children with visual impairments were described. There were analyzed the basic principles of development and implementation. The main tasks of tiflo-devices were defined: reduction of orientation restriction for blind in space; creating the necessary technical conditions for the diversified development, education and further improvement of the cultural level; empowerment in self-realization. The necessity of mandatory and timely provision of the educational process with tiflo-devices was established, as well as carrying out the relevant work with the teachers of the institution regarding the tiflo-skills.

Keywords*: tiflo-devices, blind children and children with visual impairments, educational process.*

УДК 37.013.42 – 376.58

Віра Купрас,
Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр №12» ДОР
orcid.org/0000-0003-0672-0431

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ РОБОТИ ТИФЛОПЕДАГОГА

У статті розкрито особливості застосування в системі роботи тифлопедагога корекційно-розвиткових технологій. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні фахівці ведуть пошук ефективних технологій, які допоможуть зміцнити здоров'я дітей з порушеннями зору, відновити їх працездатність, сприяти їх успішній інтеграції в суспільство. Діти з порушеннями зору мають особливі потреби як медичного, так і психологічного плану. Обґрунтовано вибір інноваційних освітніх технологій: технології проектів, диференційованого підходу, інформаційно-комунікативних та здоров'язбережувальних технологій.

***Ключові поняття**: корекційно-розвиткова робота, діти з порушеннями зору, інноваційні технології, тифлопедагог, технології проектів, технології диференціального підходу, інформаційно-комунікативні технології, здоров'язбережувальні технології.*

Постановка проблеми. Через зоровий аналізатор мозок людини отримує знання про предмети та явища навколишнього світу. Особливо важливого значення для дитини у процесі шкільного навчання набувають зорово - просторові уявлення, оскільки опанування читання, вивчення цифр, орієнтація у зображеннях, у друкованих виданнях передбачає певний рівень їх розвитку [4, с.265].

Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до рівня освіченості дитини, а практики наполегливо шукають способи підвищення якості життя дітей із порушеннями зору та забезпечення їх гармонійного розвитку. З огляду на це фахівці розробляють такі ефективні технології, що допоможуть зміцнити здоров'я дітей із порушеннями зору, відновити їх працездатність, сприяти їх соціальній реабілітації й адаптації. Завдання це досить складне, і його виконання потребує спільних зусиль спеціальних педагогів, медиків, реабілітологів, оскільки діти з порушеннями зору мають особливі потреби як офтальмологічного, так і психолого-педагогічного плану.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки з'являється чимало досліджень, присвячених проблемам навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичні та практичні доробки з корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення зору, безпосередньо спираються на попередні наукові досягнення в галузі спеціальної педагогіки. До них, зокрема, можна віднести численні дослідження таких тифлопедагогів, як Л.С. Вавіна, Л.П. Григор'єва, М.І. Земцова, А.І. Зотова, В.В. Кобильченко, О.Г. Литван, І.С. Моргуліс, В.М. Ремажевська, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.

Відомі вчені-тифлопедагоги М.І. Земцова, В.І. Коваленко, В.С. Сверлов зазначали, що медичну реабілітацію не можна відокремлювати від соціальної та корекційно-реабілітаційної роботи [4, с. 265].

Зокрема, Б.К. Тупоногов розглядав корекцію як взаємопов'язаний процес навчання, виховання та розвитку і наголошував на корекційній спрямованості навчання [4, с. 266]. Характеризуючи специфічний зміст і засоби корекції у процесі наочного навчання, автор визначив головні напрями відповідної корекційної роботи: формування сенсорного досвіду, а також прийомів і способів розумової діяльності як взаємопов'язаних процесів [4, с. 266].

І.С. Моргуліс у своїх працях також обґрунтовував комплексний підхід у системі корекційно-реабілітаційної роботи: «не загальні закономірності обумовлюють побудову корекційної роботи, а специфічні особливості і зв'язки первинного порушення та вторинних відхилень диктують її необхідність, зміст, методи і засоби» [1, с. 35].

Л.І. Плаксіна створила власну модель корекційної роботи з дітьми, які мають косоокість та амбліопію, до структури якої додала психолого-педагогічну та медичну корекцію [3, с.6].

Водночас поза увагою вчених залишаються інноваційні корекційно-розвиткові технології в системі роботи тифлопедагога.

Мета статті – дослідити застосування ефективних інноваційних корекційно-розвиткових технологій у системі роботи тифлопедагога.

Виклад основного матеріалу. Зір має непересічне значення для психічного розвитку дитини, оскільки саме через зоровий аналізатор вона одержує найбільше вражень від навколишнього світу. Навчання та виховання дітей із вадами зору здійснюють на основі загальних принципів. Утім водночас їх навчання спрямовано на корекцію, відновлення та компенсацію порушених і недорозвинутих функцій, підготовку до життя у сучасному суспільстві. Отже, специфіка навчання таких дітей виявляється в урахуванні як загальних закономірностей, так і специфічних особливостей їх розвитку.

Світу, у якому живе і розвивається дитина з вадами зору, притаманне постійне оновлення інформації, він динамічний і мінливий, тож вона має навчитися ставити перед собою цілі, виявляти ініціативу, проектувати свою діяльність. У цьому контексті цілком очевидно, що вчителям-тифлопедагогам у процесі корекційно-реабілітаційної роботи необхідно вдаватися до сучасних освітніх технологій.

Сьогодні будь-який навчальний заклад відповідно до принципу автономії та варіативності має право конструювати педагогічний процес на основі відповідних ідей і технологій. З огляду на це постала необхідність оволодіти спектром інноваційних освітніх технологій, відтак застосовувати їх у практичній професійній діяльності.

На думку В. Седнєвої [3, с. 10], з урахуванням структури і складності психофізичного порушення та можливостей учнів можна виділити чотири варіанти навчання:

- загальноосвітня підготовка, яка передбачає: засвоєння змісту загальноосвітньої програми; формування навичок і вмінь; корекцію основних психічних функцій, рухової та емоційно-вольової сфери; розвиток умінь соціальної комунікації з іншими учнями та дорослими; профілактику вторинних відхилень у психофізичному розвитку; розвиток творчих здібностей;
- корекційно-розвивальне навчання, спрямоване на подолання труднощів, пов'язаних із соціальною ізоляцією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку; передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, розвитку умінь і навичок у процесі трудового навчання, формування компенсаторних способів діяльності через максимальне використання потенційних можливостей дитини;
- компенсаторно-адаптаційне навчання для дітей, які мають низькі навчальні можливості, виражені інтелектуальні порушення, відхилення в емоційно-вольовій сфері, комбіновані порушення розвитку;
- абілітаційне навчання, яке організовують за індивідуальними освітніми програмами різних варіантів залежно від патології, рівня розвитку дитини.

Завдання сучасного вчителя-тифлопедагога – підібрати тип навчання, актуальний і значущий для кожної дитини з вадами зору.

Слід зауважити, що завданням Нової української школи є виховання людини нової якості, яка здатна діяти самостійно, забезпечувати себе та інших, бути відповідальною за свою справу. З огляду на це вчитель-тифлопедагог насамперед має бути організатором і координатором навчального та корекційно-реабілітаційного процесу. Крім того, він повинен навчити дітей здобувати знання, об'єктивно оцінювати себе і власні можливості, працювати самостійно та відповідати за результати своєї праці.

Отже, система корекційно-розвиткової роботи тифлопедагога має включати такі прийоми і методи, що сприятимуть розвитку ключових компетенцій дітей, зокрема дослідницьких, соціально-особистісних, комунікативних, організаторських, особистісно-адаптивних та інформаційних. Учитель-тифлопедагог у своїй професійній діяльності може вдаватися до таких інноваційних освітніх технологій: технологія проектів, диференційованого підходу, інформаційно-комунікативні технології, здоров'язбережувальні технології.

Технологія проектів

За визначенням С. Сисоєвої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в сучасному суспільстві. Метод проектів як педагогічна технологія складається з певної кількості операцій, які виконують відповідні завдання.

Метою й завданнями методу проектів є:

1) створити умови під час корекційно-розвиткового процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня з вадами зору;
2) навчити учнів з вадами зору здобувати знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
3) сприяти учневі з вадами зору в здобутті комунікативної компетентності; тобто працювати в групах, рольової компетентності;
4) розширити коло спілкування дітей з вадами зору, знайомити їх з різними точками зору на одну проблему;
5) сприяти розвиткові умінь учнів з вадами зору користуватися дослідницькими прийомами;
6) стимулювати інтерес до практичного застосування отриманих знань;
7) озброїти дитину інструментарієм для вирішення життєвих проблем;
8) розвивати логічне і креативне мислення;
9) стимулювати ініціативність, рішучість, навички співробітництва.

Робота у проекті розпочинається із чіткого формулювання мети проекту, завдань та планування дій. Найбільш важливою частиною плану є покрокове розроблення проекту, у якому зазначений перелік конкретних дій з указівкою виходів, термінів, відповідальних.

Результатом роботи над проектом є якийсь певний кінцевий продукт, зокрема: газета, листівка, виставка малюнків, твір, фотоальбом, збірка творів, вистава, свято, концерт тощо.

Робота у проекті завершується презентацією його кінцевого продукту.

Основні етапи роботи у проекті:

I етап – організаційний (тифлопедагог повідомляє учням з вадами зору тему, мету, кінцевий продукт проекту, завдання, план роботи. Усе це обговорюється на заняттях, учні з вадами вносять свої пропозиції);

II етап – підготовчий (учні з вадами зору збирають матеріал, ознайомлюються з навчальною інформацією, виконують тренувальні вправи);

III етап – проектна робота (учні з вадами зору під керівництвом тифлопедагога проектують макет, опрацьовують зібрану інформацію, корегують її. На цьому етапі учні звертаються до довідників, словників, до тифлопедагога для отримання додаткової інформації);

IV етап – оформлювальний (на цьому етапі учні з вадами зору оформлюють кінцевий продукт: малювання, складання, розфарбовування, оформлення презентацій тощо);

V етап – презентація проекту (учні з вадами зору розповідають про свою участь у проекті, демонструють кінцевий продукт, захищають ідею, зміст, відповідають на запитання);

VI етап – підбиття підсумків. На цьому етапі тифлопедагог (координатор проекту) та учні з вадами зору (учасники проекту) аналізують виконану роботу, виявляють її переваги та недоліки, оцінюють свою участь, складають план на майбутнє.

Найчастіше тифлопедагоги використовують тип проектів за характером провідної діяльності. Основні типи проектів: дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові, практичні.

Наприклад, проект «За що подякувати Букварикові».

Характеристика проекту:

за діяльністю: дослідницько-інформаційний;

за кількістю учасників: груповий;

за характером контактів: внутрішній;

за тривалістю виконання: короткостроковий.

Мета та завдання:

- формувати навички роботи з енциклопедією та довідковою літературою;
- формувати в учнів уявлення про розуміння важливості читання як процесу розширення кола знань;
- з'ясування значення читання у житті людини;
- формування уявлення про перші букварі;
- формування вміння застосовувати свої знання;
- тренувати навички роботи в групі; учити шукати відповіді на цікаві запитання, розвивати вміння обмінюватися думками;
- виховувати естетичні смаки.

Особливістю проектної діяльності є притаманний їй характер співробітництва, у якому водночас беруть участь і учні, і педагог.

Впроваджуючи у педагогічну практику технологію проектної діяльності, тифлопедагог має забезпечувати всебічний розвиток особистості з вадами зору, складниками якого є:

– активізація пізнавальних процесів;
– формування інтересу до творчого виконання завдання;
– розвиток і збагачення сенсорного досвіду.

Технологія диференційованого підходу

Багатьом дітям із порушеннями зору властиві нестійка увага, недостатньо розвинена пам'ять, труднощі у виконанні традиційних завдань – у цьому разі необхідна особлива форма надання матеріалу, тобто диференційований підхід до навчання. Реалізація даної технології у процесі корекційно-розвиткової роботи дозволяє тифлопедагогу в результаті всебічного вивчення своїх учнів створити уявлення про кожного з них, про його інтереси та здібності. Вдаючись до зазначеної технології, учнів треба умовно поділити на групи з огляду на зорові порушення та типологічні особливості. Під час формування груп також необхідно врахувати особистісне ставлення учнів із вадами зору до навчальної діяльності, ступінь освоєння ними програмного матеріалу, інтерес до вивчення нового матеріалу.

Створюються тифлопедагогом різнорівневі програми, дидактичний матеріал, розрізнювані за змістом, обсягом, складністю, методами і прийомами виконання завдань. Крім того, ці розробки слугують для діагностики результатів розвитку.

Інформаційно-комунікативні технології

У межах державних програм на сьогодні велику увагу приділяють інформаційній та комунікаційній культурі молодого покоління.

Усвідомлюючи вимоги, висунуті сьогоденним інформаційним суспільством, тифлопедагоги активно вдаються до сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у корекційно-реабілітаційній роботі.

Метою застосування інформаційних технологій є формування особистості учня з вадами зору як людини нового типу з гнучким нестандартним мисленням, зі стійкою внутрішньою мотивацією, з умінням самореалізації.

Активне впровадження комп'ютерних технологій розширює можливості дітей із вадами зору в отриманні інформації, насамперед створюючи умови для вербалізації навчання. Мультимедійні технології спрямовано на візуальний і слуховий канали отримання інформації, здатні сформувати адекватним засобом наочності порушені зорові функції в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями зору.

Порівняно з традиційними формами навчання і корекції, комп'ютерні технології мають низку переваг:

– пред'явлення інформації на екрані монітора, ігрова форма навчання;
– стимуляція пізнавальної активності дітей;
– можливість індивідуалізованого навчання;
– самостійне регулювання дитиною темпу і кількості виконуваних ігрових навчальних завдань;
– набуття учнем із вадами зору впевненості в собі;
– моделювання життєвих ситуацій, які не можна побачити у повсякденному житті;
– можливість самостійного виправлення помилок.

Застосування комп'ютерних презентацій у процесі навчання дітей із вадами зору має такі переваги:

– полісенсорне сприйняття матеріалу;
– демонстрація різних об'єктів за допомогою мультимедійного проектора і проекційного екрана у значно збільшеному вигляді;
– ознайомлення дітей з об'єктами, предметами, явищами, сприйняття яких ускладнено в навколишньому середовищі;
– демонстрація об'єктів, доступних для сприйняття збережених зорових функцій;
– активізація зорових функцій, окомірних можливостей дитини;
– зручність використання матеріалів комп'ютерних презентацій як індивідуального роздаткового матеріалу з огляду на характер зорового навантаження.

Застосування інформаційних комп'ютерних технологій у структурі тифлопедагогічного заняття не має перевищувати 5-7 хвилин – залежно від віку дитини та рекомендацій лікаря-офтальмолога.

Особливий інтерес становлять програми «Світ звуків», «Звукова абетка», оснащені звуковим сигналом. Гра «Чарівний олівець» – розумний помічник для маленьких читачів із вадами зору. Завдяки цьому дивовижному пристрою учні запам'ятовують назву букв, імена казкових персонажів і впевнено почувають себе, виконуючи завдання. Різноманітні сигнали олівця перетворюють виконання завдань на веселу гру. Будь-яке його використання розвиває уяву, мислення, пам'ять, дрібну моторику рук дитини з вадами зору.

Здоров'язбережувальні технології

До проблеми формування здорової особистості дитини зверталася низка науковців зокрема, Л. Виготський, П. Лесгафт, В. Сухомлинський та інші.

Головною особливістю здоров'язберігаючих технологій у педагогіці виступає пріоритет здоров'я, тобто кваліфікована, професійна турбота про здоров'я як обов'язкова умова освітнього процесу [6, с. 16].

В. Сухомлинський зазначав: «Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєдіяльності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у власні сили»[6, с. 17].

Науковці вважають, що здоров'язберігаючими освітніми технологіями в широкому розумінні цього слова необхідно вважати всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів,створюють безпечні умови для перебування, навчання й праці у навчальному закладі (М. Безруких, Н. Смирнов).

Прикладом цікавої і досить ефективної для сучасної корекційно-розвиткової роботи тифлопедагога є педагогічна технологія «Веселкова». В межах «Веселкової» технології пропонуються наступні ефективні методи і прийоми здоров'язбереження учнів з вадами зору:

Навчальні рухові ігри – ігри за темою уроку,які вводять в структуру заняття, вони виконують навчальну, пізнавальну та розвантажувальну функції. Педагогічна технологія пропонує поєднання нетрадиційних із традиційними методами, прийомів навчання та введення в корекційно-реабілітаційний процес методу ігротерапії. Така робота дає змогу зберегти високу продуктивність учнів з вадами зору та їх працездатність. Захоплююча гра знімає надмірне навантаження у процесі розумової роботи: кудись зникає втома, коли діти виконують завдання казкових героїв.

Відновлення енергії – прийоми, що дають змогу швидко ліквідувати втому, освіжити інтерес до заняття (сонячний душ, навчальні пісні, рухливі ігри, досліди).

Арт-терапія – навчання і виховання засобами мистецтва.

Впровадження арт-терапії засвідчує, що використання музики як засобу навчання і виховання в поєднанні з руховою діяльністю дають унікальні результати у засвоєнні матеріалу та підтримці працездатності учнів з вадами зору.

Дітям пропонують музичні паузи на заняттях; коли тифлопедагог помічає що учні втомлені, пасивні, або навпаки – дратовані,збуджені – затихають і починають слухати музику. Тривалість такої оздоровчо-лікувальної паузи спочатку 3-5 хвилин, а потім її можна продовжити до 10 хвилин.

Завдання тифлопедагога, поряд з іншим, – навчити дитину різним прийомам і методам збереження та зміцнення свого здоров'я.

Тифлопедагог має впроваджувати у систему роботи проведення тематичних фізхвилинок на кожному занятті, динамічні паузи, пальчикову гімнастику із застосуванням масажу, дихальну гімнастику.

Відомо, що дітям із вадами зору притаманний млявий вияв емоцій, тому необхідно включати в заняття елементи психогімнастики. Такі ігри та вправи допомагають зняти психоемоційне напруження, розвивають уміння відчувати настрій, співпереживати, демонструвати різні емоції (радість, здивування тощо).

Застосування в корекційно-розвитковій роботі здоров'язбережувальних технологій підвищує результативність виховно-освітнього процесу, допомагає сформувати у дітей стійку мотивацію до здорового способу життя, забезпечує їх повноцінний розвиток.

Висновки. Тифлопедагог, який уміло й ефективно володіє сучасними освітніми технологіями, має інший, принципово новий стиль мислення та підхід до оцінки проблем, які виникають під час організації його діяльності. Крім того, завдяки застосуванню інноваційних технологій з'являються реальні можливості для якісної індивідуалізації навчання дітей, значно зростає емоційна зацікавленість учнів із вадами зору на заняттях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посіб. / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 303 с.
2. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. для студ. вищих техн. навч. закл. / кол. авторів; відпов. ред. С. Ш. Бахтіярова, наук. ред. А. В. Арістова; упорядн. словника С. В. Волобуєва – К.: НТУ, 2016. – 172 с.
3. Кобильченко В.В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1–4 класів з вадами зору: наук.-метод. посіб. / В.В. Кобильченко. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 150 с.
4. Садова І. Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи / І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузів. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Дрогобич: Посвіт, 2014. – Вип.10. – Ч. ІІ – С. 265– 270.
5. Сєднєва В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: метод. рек. / В. Сєднєва. – Миколаїв: ОІППО, 2011. – 36 с.
6. Підготовка вчителя до використання інноваційних технологій у початковій школі: монографія / О.М. Коберник, Г.І. Коберник, Г.П. Волошина [та ін.]. – Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2017. – 190 с.
7. Тулашвілі Ю.Й. Комп'ютерні технології як системотвірний чинник переходу до інклюзивного навчання осіб з порушеннями зору. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти / Ю.Й. Тулашвілі // Зб. наук. пр. Наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту, 2013. – Вип. 7. – С. 35– 41.

REFERENCES:

1. Dehtiarenko T.M., Vavina L.S. (2008). Korektsiino-reabilitatsiina robota v spetsialnykh doshkilnykh zakladakh dlia ditei z osoblyvymy potrebamy [Remedial and rehabilitation work for children with special needs in special pre-school institutions]. Sumy: VTD «Universytetska Knyha.
2. Bakhtiiarova S.Sh., Aristova A.V., Volobuieva S.V. (2016). Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative teaching technologies]. Kyiv: NTU.
3. Kobylchenko V.V. (2005). Korektsiia psykhosotsialnoho rozvytku uchniv 1–4 klasiv z vadamy zoru [Correction of mental and physical development of 1-4 grade pupils with visual impairments]. Kyiv: Aktualna osvita.
4. Sadova I. (2014). Osoblyvosti navchannia ditei z porushenniamy zoru v umovakh pochatkovoi shkoly [Specific features of teaching children with visual impairments in primary school]. Drohobych: Posvit,10. (pp. 265-270).
5. Siednieva V.O. (2011). Osnovy korektsiinoi roboty z uchniamy, yaki maiut osoblyvosti psykhofizychnoho rozvytku [The fundamentals of remedial work with children with mental or physical handicaps]. Mykolaiv: OIPPO.
6. Kobernyk O.M., Kobernyk H.I., Voloshyna H.P. (2017). Pidhotovka vchytelia do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u pochatkovii shkoli [Teacher preparation for the use of innovative technologies in primary school]. Uman: «Sochinskyi M.M.».
7. Tulashvili Yu.Y. (2013). Kompiuterni tekhnolohii yak systemotvirnyi chynnyk perekhodu do inkliuzyvnoho navchannia osib z porushenniamy zoru. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Computer technologies as the systemically important factor for the transition to the inclusive education of visually impaired persons. The updating of content, forms and methods of teaching and education in educational institutions]. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu, 7 (pp. 35-41).

Vira Kupras. Special education technologies in the system of work of the visual impairment specialist

The given article focuses on the specific features of the use of special education technologies in the system of work of the visual impairment specialist.

At the current stage of special education development in Ukraine, experts are searching for effective technologies that can help to strengthen the health of children with visual impairments, to restore their working ability, and to facilitate their successful integration into society.

Children with visual impairments have special needs, both of medical and psychological and special educational character.

The article reveals the peculiarities of the use of innovative educational technologies: technology of projects, differential approach, communicative and information and health-saving technologies.

Key Words**:** *special education work, children with visual impairments, innovative technologies, visual impairment specialist, technology of projects, differential approach, communicative and information and health-savingtechnologies.*

УДК 371.3/5.-056.26

Андрій Лапін,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
orcid.org/0000-0003-1717-7892

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТРОРІ

В умовах сьогодення проблема організації системи корекційно-розвивального навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивному закладі дошкільної освіти полягає у забезпеченні рівного доступу до освіти всіх дітей, а особливо тих, які потребують створення спеціальних умов для виховання, корекційного навчання та розвитку особистості. У статті висвітлено умови та шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами засобами сенсорної та ігрової діяльності у форматі інклюзивного навчання. Розглянуто коло питань стосовно визначення напрямів та організації психолого-педагогічними працівниками сенсорно-ігрової діяльності дітей з метою запобігання психотравмуючих ситуацій в процесі входження дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє дошкільне середовище та дитячий колектив.

Ключові слова: *педагогічна система, інклюзивне навчання і виховання, психолого-педагогічна підтримка, асистент вихователя, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальний план розвитку, корекційно-розвивальна програма, сенсорний розвиток.*

В умовах сьогодення, забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, а особливо тих, які потребують створення спеціальних умов для виховання, корекційного навчання та розвитку особистості у форматі інклюзивного навчання – є одним з головних викликів, що постали перед нашим суспільством. Адже прийняття та затвердження на законодавчому рівні відповідних нормативно-правових і фінансових документів сприяло стрімкому поширенню практики інклюзивного навчання, що забезпечує присутність в єдиному освітньому просторі учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, з різними пізнавальними та фізичними можливостями в процесі оволодіння навчально-виховною інформацією. Це

передбачає зміну та пристосування до потреб дитини її характеру, швидкості та ритмічності подачі, обсягу (повнота і глибина).

Тобто, актуальними починають бути розроблення та реалізація методів та засобів спеціальної психолого-педагогічної підтримки такої дитини на всіх вікових етапах. Водночас, найважливішим завданням освіти є створення такої системи, що гармонізує зв'язок між навчанням і розвитком, підтримує сім'ю та найближче соціальне оточення дитини, в тому числі й дитини з особливими освітніми потребами. Це вимагає активізації в проведенні досліджень, спрямованих не тільки на вивчення особливостей розвитку відповідної групи дітей, а й на освітні індивідуальні потреби кожної конкретної дитини, створення оптимального індивідуального освітнього маршруту, що дозволяє убезпечити дитину від вилучення із сім'ї та максимально інтегрувати її в дитяче освітньо-розвивальне середовище.

У педагогічній науці під педагогічною системою розуміють цілісну єдність всіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей розвитку особистості, поведінки та діяльності дитини. Будь-яка педагогічна система має свою мету, вирішує поставлені завдання і складається з певних компонентів. Більшість педагогічних систем є відкритими утвореннями, що перебачає можливість видозмінюватися під впливом зовнішніх факторів. Педагогічні системи у галузі інклюзивного навчання, крім загальних і специфічних задач, мають провідне завдання яке спрямоване на вирішення проблеми зменьшення та нівелювання шкідливих впливів навколишнього середовища, захист дітей з особливими освітніми потребами від неадекватних умов соціального оточення та створення можливостей до максимально сприятливої соціалізації.

У переважній більшості випадків виникнення особливих освітніх потреб у дітей дошкільного віку є наслідком органічного ураження центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенезу. Негативний вплив органічного ураження центральної нервової системи має всеохоплюючий, системний характер, адже у цей процес виявляються втягнутими всі сфери психофізичного розвитку дитини. Наслідки ураження центральної нервової системи можуть знайти свій прояв у затримці термінів виникнення та незавершеності вікових психологічних новоутворень і, головне, в нерівномірності порушення гармонічності та цілісності психофізичного розвитку, а саме, можливий гіперрозвиток одних сфер і недорозвинення інших.

Все це, в свою чергу, вимагає від педагогічної системи врахування двох основних традиційних напрямів здійснення корекційного впливу. Один з них реалізується в галузі корекції вищих психічних функцій, оскільки для спеціальної педагогіки положення про більш легку можливість подолання вторинних відхилень, ніж ймовірну результативність впливу на «первинний дефект», є аксіоматичним. Другий напрям роботи базується на визнанні значущості корекційного впливу на провідні та типові види діяльності дитини. Отже, найбільш ефективними, (Дмитрієва І.В., Катаєва А.А., Нагорна О.Б, Стребелєва Е.А., Штіль С.Ю, Трикоз С.В. та ін.) в дошкільній спеціальній педагогіці виявилися системи, які поєднали в собі обидва підходи, – псіхологічний і педагогічний.

Однією із самих затребуваних насьогодні систем у вітчизняній дошкільній спеціальній та загальній педагогіці, що базується на гнучкому обліку психологічних і педагогічних закономірностей є системи сенсорного виховання і сенсорного розвитку. Серед яких особливої уваги заслуговує система корекційно-розвивальної роботи з конструктором Лего, що для дітей з особливими освітніми потребами має велике значення в плані корекції сенсорних, пізнавальних, емоційно-вольових і фізичних порушень.

Водночас, вона відрізняється від інших подібних видів роботи, які сьогодні масово застосовуються у закладах дошкільної освіти, низкою специфічних особливостей і корекційно-розвивальних можливостей та виявляє свою ефективність при низькому

рівні орієнтування на властивості та відносини об'єктів або недостатньому вмінні вичленовувати істотні з точки зору даної діяльності властивості та відносини. Що дозволяє нівелювати значний розрив між розумінням функціонального призначення предметів і реальним оволодінням предметною або практичною дією, уповільнений темп оволодіння навичками самообслуговування, навчання у дітей з особливими освітніми потребами та запобігти невірному формуванню навичок.

Рухова навичка прикладання та притискання не складна у виконанні, отже оволодіння нею навіть для дітей з особливими освітніми потребами труднощів не викликає (за винятком дітей зі складними формами ДЦП). Підготовчі вправи у виробленні даного вміння потребують небагато часу. У подальшій роботі при складанні виробів набуті вміння звільняють думку і енергію дитини на аналіз майбутнього завдання і на формування образу кінцевого результату праці.

Крім того, не слід забувати, що початковий етап навчання деяких категорій дітей має базуватися на формування у дітей інтересу до іграшок і дій з ними. При цьому педагог виступає як організатор дитячої діяльності та партнер для гри, захоплений і емоційно включений в гру. В основі навчання гри лежить знайомство дітей з реальними процесами, діями і відносинами, що відображаються у грі; навчання предметним ігровим діям і ланцюжку дій; уведення в роль; створення позитивного емоційного ставлення до ігрових дій і предметів; пояснення сенсу кожної дії і навчання їх виконання за наслідуванням.

За своїм характером робота з конструктором Лего включає всі перераховані вище елементи ігрової діяльності. Гра надає такій діяльності більше емоційності та певною мірою наштовхує учнів на самостійне вирішення деяких практичних завдань. Оскільки вироби за змістом завжди представляють зображення предметів, знайомих і цікавих дітям, то і сам процес роботи з готовими деталями конструктора доставляє їм неабияке задоволення.

Особливості роботи з конструктором, готові деталі якого зовні несхожі з частинами натуральних предметів, обраних для збирання, полягають в тому, що дітям доводиться відкинути реальні ознаки об'єкта і домислити уявою відсутні якості. Іншими словами робота з конструктором Лего сприяє розвитку узагальнення і абстрагування, а систематичні вправи в побудові об'ємних предметів з однотипних деталей сприяють формуванню просторових уявлень дітей з особливими освітніми потребами.

Виходячи із зазначених вище особливостей і корекційно-розвивальних можливостей робота з конструктором Лего більш активно ніж інші види роботи, які пропонуються на заняттях у закладі дошкільної освіти, сприяє:

- формуванню узагальнених умінь: аналізувати зразок і малюнок, підбирати відповідні деталі, встановлювати способи з'єднання деталей, планувати складання виробу, контролювати свої дії, вчасно виправляти допущені помилки, розповідати про виконану і майбутню роботу та виконувати виріб за заданим зразком;
- вихованню інтересу до практичної діяльності, спостережливості, посидючості та елементів творчого підходу до практичного завдання;
- засвоєнню конкретних практичних умінь і навичок: правил прикладання та притискання і різним способам з'єднання деталей;
- систематизації та розширенні елементарних відомостей про об'єкти та предмети оточуючого світу, які стали об'єктом збирання, (їх призначення, зовнішній вигляд та будова, робота окремих вузлів і механізмів).

Будь-яка педагогічна система не може бути ефективною без правильного поєднання наочних і словесних методів у процесі корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Доведено, що наслідування може бути одним із способів навчання дітей даної категорії. Через целеспрямоване, організоване наслідування діям дорослого діти овлодівають оточуючим їх предметним світом,

засвоюють суспільно вироблені способи застосування предметів, що закладає основи для розвитку у них умінь діяти за зразком і створює предумови для їх включення в соціальне середовище.

Демонстрація і аналіз виробу значною мірою сприяють формуванню у дітей вміння орієнтуватися в отриманому завданні. Опанування дітьми з особливими освітніми потребами вказаному узагальненому вмінню має велике значення для виховання в них самостійності. Уміння орієнтуватися в завданні досить успішно розвивається в дітей з особливими освітніми потребами за умови, якщо в процесі формування даного вміння дотримується певна послідовність.

Проведенні нами дослідження доводять, що найбільш ефективним, є шлях формування в дітей уміння орієнтуватися в завданні коли він проходить декілька етапів: спочатку діти осмислюють аналіз, даний педагогом, потім беруть участь в груповому аналізі простого, пізніше і відносного складного завдання і, нарешті, самостійно аналізують нескладні вироби у процесі фронтального аналізу.

Формування вміння орієнтуватися в завданні у процесі роботи з конструктором Лего на основі сприйняття малюнка ускладнюється тим, що пласке зображення треба осмислити, як об'ємний предмет, уявити невидимі (які не сприймаються оком) частини об'єкта, співвіднести їх з деталями набору тощо. Тому на початковому етапі навчання дітей роботі по малюнку і особливо у процесі складання відносно складних виробів (з великою кількістю різних деталей) поряд з показом і аналізом малюнка необхідно демонструвати готовий виріб або окремі найбільш складні вузли.

У такому випадку краще у якості пропедевтики проводити груповий аналіз малюнка, що додатково передбачає встановлення відповідності зразка-виробу і його малюнка за наслідуванням дій дорослого та інших дітей, на основі їх співставлення і виокремлення основних частин і деталей, з яких вони побудовані. Це дозволяє дитині з особливими освітніми потребами діяти разом з усіма та перебувати у зоні успіху.

Найбільш успішно фронтальний і груповий аналіз завдання здійснюється в тому випадку, якщо виготовленню моделі передувало цілеспрямоване спостереження за реальним об'єктом. Тому напередодні рекомендується показати дітям натуральний предмет чи об'єкт і організувати спостереження. З цією метою (при неможливості продемонструвати натуральний предмет чи об'єкт в приміщенні групи) організовуються екскурсії на будівництво, найближче підприємство, залізничний вокзал, зоопарк, і т.д.. Якщо показ натурального предмета пов'язаний з труднощами, то демонструється дитяча іграшка, макет, художній малюнок або переглядається видео.

Нерідко педагог зустічається із ситуацією коли дитина добре впізнає форму кожної деталі в звичайному її положенні, проте важко впізнає її в перевернутому або іншому дещо зміненому положенні. Труднощі у дитини виникають і тоді, коли вона намагається подумки надати деталям потрібне положення. Часто така дитина не може заздалегідь уявити як необхідно повернути або прикласти деталь, щоб вона зайняла у виробі своє положення.

Для того, щоб навчити дитину подумки оперувати деталями, необхідно ширше використовувати практичні дії: співставлення (прикладання) на столі з деталей деяких відносно складних вузлів без остаточного з'єднання. Формуванню зазначеного вміння сприяє демонстрація зразка і малюнка (їх співставлення) та їх аналіз (за потреби фронтальний, груповий або індивідуальний).

У процесі демонстрації зразка і малюнка, як правило, використовується метод бесіди. При цьому істотно, важливим є поступове ускладнення питань, що задаються дітям. На початковому етапі навчання ставляться питання, які потребують простих відповідей, діти називають лише одну деталь, з якої будується та чи інша частина виробу. На наступному етапі навчання питання задаються, в більш узагальненій формі, що вимагає розгорнутої відповіді, коли діти повинні назвати всі деталі тієї чи іншої

частини виробу. І, нарешті, від дітей вимагають дати повний словесний опис процесу збирання основних вузлів і виробу вцілому.

При переході до роботи за мовленнєвою інструкцієюї для дітей важливо засвоїти «ключові слова», котрими визначається вибір об'єкта або спрямування дій з ним, а також розуміння вказівних жестів і мобілізація минулого досвіду дитини. Не слід забувати, що у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, необхідно замінювати «складну» словесну інструкцію на «комбіновану інструкцію», яка задає умови діяльності в словесній формі, а предмет, властивість або якість задавати в наочній формі. Перед дошкільником у процесі практичної діяльності повинно ставитися не навчальне, а навчально-ігрове завдання, що забезпечує зацікавленість та підтримує його інтерес до завдання.

Відповідаючи на виклики сьогодення, а саме, запровадження інклюзивного навчання, педагоги та психологи все частіше у процесі створення освітніх програм спираються не на розподіл матеріалу по роках навчання, а по етапах розвитку дитини (синзетивним періодам). Іншими словами, у випадку коли дитина включається в корекційно-розвивальне навчання в молодшому дошкільному віці, то етапи відповідають як основним дошкільним (молодший, середній, старший), так і рокам навчання. Якщо зарано чи із запізненням то це потребує індивідуального планування і окремого вивчення з боку шатних психолого-педагогічних працівників.

Однак практика показує, що діти з особливими освітніми потребами досить часто приходять до закладу дошкільної освіти у віці 5-6 років. У цих випадках включення їх для занять в загальну групу буває для дитини не зовсім безболісним, що пояснюється її відставанням за рівнем досягнень, і як наслідок – незадоволеністю природної для дитини потреби пишатися своїми досягненнями. Тому перший час основний акцент робиться на корекційно-розвивальну роботу з дітьми згідно індивідуальної програми розвитку (в межах якої застосовується спеціально розроблена індивідуальна корекційно-розвивальна програма).

Отже, у сучасній науці дошкільне дитинство розглядається як набільш сензитивний період для становлення та розвитку загальних здібностей дитини. Водночас, відмінність між загальними та індивідуальними здібностями в цьому віці є досить істотною. Загальні здібності передують формуванню конкретних навичок і умінь. Тому навчально-виховний на етапі дошкільного дитинства закладає основи для всього подальшого розвитку, створює передумови до становлення індивідуальних здібностей і навчальних навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.– 191 с: ил.

2. Колупаєва А.А., Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі (навчально-методичний посібник). – Київ, 2014. – 254 с.

3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг.ред Софій Н.З. Укладачі Луценко І.В., Заєркова Н.В., -К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. - 66 с.

4. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник / О.Б.Нагорна. - Рівне, 2016. - 141с. Друге видання.

5. Штіль С.Ю. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку з особливими потребами засобами гудзикотерапії / С.Ю. Штіль. - Рівне 2012. - 56 с.

6. Уорден Е. Что такое сенсорный сад? / Е. Уорден /[Электронный ресурс] // Ваш сад / Режим доступа: http://www.vashsad.ua/landscape-design/styles/articles/show/2478.

7. Skipper S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006, from www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc

8. Talbert J. E. & McLaughlin M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. In American Journal of Education, 102, pp 120-59

REFERENCES:

1. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. (1993). Dydaktycheskye yhry v obuchenyy doshkol'nykov s otklonenyyamy v razvytyy [Didactic games in the training of preschoolers with developmental deviations]. M.: «BUK-MASTER», 191 s.

2. Kolupayeva A.A., Kovalʹ L.V., Kompanetsʹ N.M., Lapin A.V., Kvitka N.O., Lutsenko I.V. (2014). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy diyalʹnosti asystenta vchytelya v inklyuzyvnomu navchalʹnomu zakladi (navchalʹno-metodychnyy posibnyk). [Organizational-pedagogical conditions of activity of the assistant of the teacher in the inclusive educational institution (educational-methodical manual)]. K., 254 s.

3. Sofiy N.Z., Lutsenko I.V., Zayerkova N.V. (2015) Stvorennya indyvidual'noyi prohramy rozvytku dlya ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: metodychnyy posibnyk. [Creation of an individual development program for children with special educational needs: a methodical manual]. K.: TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 66 s.

4. Nahorna O.B. (2016). Osoblyvosti korektsiyno-vykhovnoyi roboty z dit'my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy : navchal'no-metodychnyy posibnyk. [Features of Correctional and Educational Work with Children with Special Educational Needs: Educational Manual]. Rivne, 141s.

5. Shtil' S.YU. (2012). Sensornyy rozvytok ditey doshkil'noho viku z osoblyvymy potrebamy zasobamy hudzykoterapiyi. [Sensory development of children of preschool age with special needs by means of button therapy]. Rivne, 56 s.

9. 6. Uorden E. (2011). Chto takoe sensornyy sad? [What is a sensory garden?]. from:http://www.vashsad.ua/landscape-design/styles/articles/show/2478.

7. Skipper S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006, from www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc

8. Talbert J. E. & McLaughlin M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. In American Journal of Education, 102, pp 120-59

Andrii Lapin The question of creation of the system of correction and development education and education of children of preschool age with special educational needs in inclusive educational space

The subject of the article is devoted to the problem of the organization and essence of the system of correctional and developmental education and upbringing of children in conditions of ensuring equal access to education for all children, and especially those who need to create special conditions for education, correctional training and development. The conditions for improving the quality of the educational process by creating a system that harmonizes the relationship between education and development, supports the family and the closest social environment of the child, including a child with special educational needs.

So our research was aimed not only at studying the peculiarities of the development of the corresponding group of children, but also on the educational individual needs of each particular child, the creation of an optimal individual educational path that allows the child to be protected from being removed from the family and maximally integrate it into a children's educational development environment.

In the article we consider the pedagogical system as an integral unity of all factors contributing to the achievement of the goals of the development of the personality, behavior and activities of the child with special educational needs. After all, any pedagogical system has its purpose, solves the tasks and consists of certain components, which in our case is conditioned by

the availability of an individual child development program. What, in turn, requires, when constructing a pedagogical system, to take into account two main areas of correctional influence. One of them is realized in the field of correction of higher mental functions (psychological), since for a special pedagogy the position on the easier possibility to overcome secondary deviations than the probable impact of the effect on the "primary defect" is fundamental. The second area of work is based on the recognition of the importance of corrective influence on the leading and typical types of activities of the child (pedagogical). This is determined by the effectiveness of the system of psychological and pedagogical support and support of children with special educationalneeds.

At the same time, a range of issues concerning the planning of pedagogical workers' activities in the areas of sensory and gaming activity of children was considered in order to prevent psycho-traumatic situations in the process of entering a child with special educational needs into the general educational setting and children's collective.

Keywords: *pedagogical system, inclusive education and upbringing, psychological and pedagogical support, assistant educator, children with special educational needs, individual development plan, correction-development program, sensory development.*

УДК 373.3:376.352-043.83:004:005.336.2

Олег Легкий
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-8934-7390

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

У статті розглядаються актуальні питання інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору, особливості організації навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку пізнавальних процесів, розумових та комунікативних дій. Дидактичні можливості мультимедійних засобів покликані створювати умови для розвитку в школярів з порушеннями зору пізнавальних процесів, виховання позитивних якостей особистості, розумових і фізичних здібностей, комунікативного розвитку.

Ключові слова*: інформаційно-комунікативні технології, корекційно-розвивальна спрямованість навчання, школярі з порушенням зору.*

У сучасному світі критерієм рівня розвитку будь-якої держави є рівень її загальної інформатизації. Під впливом інформатизації формується інформаційне суспільство, яке характеризується високим рівнем інформаційних технологій, розвиненими інфраструктурами. Нині без розвиненої інформаційної інфраструктури неможливо створити сучасне виробництво, організувати цивілізований ринок товарів і послуг, забезпечити вирішення задач соціальної сфери, нарешті ввійти рівноправним партнером до світової спільноти.

Інформаційне суспільство характеризується також швидкими змінами соціальних структур, наслідком яких є поширення сфери інформаційної діяльності людини. Але використати ці можливості зможуть лише ті громадяни суспільства, які матимуть необхідні знання й уміння орієнтування в інформаційному просторі. Тому питання всебічної інформатизації суспільства, основою й першочерговим кроком якої є інформатизація освіти, потребує свого негайного, невідкладного вирішення.

Постановка проблеми. Інформатизація освіти - проблема різнобічна та багатопланова. Комп'ютер у школі поступово стає ефективним засобом створення сприятливих умов для інтенсифікації та підвищення якості навчального процесу, підготовки школярів до самостійної життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Нині комп'ютер та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) із об'єкту вивчення все більше перетворюються в ефективний, багатофункціональний, потужний засіб навчання.

Характерними рисами процесу інформатизації освіти є зміна мети та змісту навчання. При цьому зміст навчання вдосконалюється за кількома напрямками, сутність яких змінюється адекватно розвитку процесу загальної інформатизації суспільства.

Перший напрямок пов'язаний зі становленням навчальних дисциплін, які забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку учнів у галузі інформатики.

Другий напрямок передбачає більш широке використання засобів інформатизації, застосування яких стає нормою в усіх галузях діяльності людини. Цей процес обумовлює перегляд предметного змісту навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти.

Третій напрямок спрямований на переосмислення мети і завдань навчання під впливом інформатизації процесу навчання. Із розвитком процесів інформатизації суспільства все більшого поширення набуватиме переосмислення й переструктурування нагромаджених людством на цей час знань, формування в суспільній свідомості уявлень про енциклопедичну природу освіти, про її необхідність кожній людині.

Комп'ютер надає нові можливості для творчого розвитку підростаючого покоління, сприяє зацікавленню розв‘язанням багатьох складних проблем. Дуже важливою вбачається роль інформаційних технологій у формуванні операційного мислення дітей, яке розглядається як сукупність таких функціональних навичок та вмінь: планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо. Особливий інтерес викликає проблема впливу комп'ютерного навчання на розвиток і активізацію пізнавальної діяльності школярів.

Комплексна інформатизація освіти на сучасному етапі її становлення розглядається як основна умова виховання молоді, здатної аналізувати виникаючі в оточуючому світі проблемні ситуації, правильно орієнтуватися в часто змінюваних обставинах та адекватно цьому знаходити раціональні способи дії у навколишньому середовищі.

У зв`язку з появою мультимедійних засобів, комп‘ютер набуває особливої значущості в системі засобів унаочнення процесу навчання. Наразі склалася така ситуація, що стан технічно-програмного забезпечення мультимедійних систем випереджає розробку педагогічних умов їх використання у шкільному навчанні.

Широке впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій передбачає розробку відповідного науково-методичного забезпечення, ефективне застосування інструментальних засобів та систем комп'ютерного навчання і контролю знань, системну інтеграцію цих технологій в навчальний процес та організаційні структури уроку. Загалом же все зазначене вище зумовлює перехід від дисциплінарної до системної моделі змісту освіти, завданням якої є навчити дитину якомога повніше розуміти світ, суспільство, себе, свою справу та правильно визначати своє місце і роль у житті.

Принципового значення набуває й той факт, що нові інформаційні технології навчання не лише значно збагатили саму теорію навчання, а й викликали до життя принципово нові форми організації навчального процесу і навіть нові парадигми навчання, передусім парадигму - учіння шляхом навчання. Сутність її полягає в тому, що учень виступає як суб'єкт не тільки учбової, а й навчальної діяльності. Він «навчає» комп'ютер за допомогою спеціалізованих інструментальних програмних засобів

розв'язувати досить складні задачі і цим самим набуває нових знань і навичок. Велике значення парадигми зумовлене не тільки тим, що вона забезпечує ефективність навчання. Змінюється статус учня. Він усвідомлює себе, насамперед, як людину, як особистість, здатну самостійно приймати певні рішення. Це розкриває нові можливості у практичній реалізації принципу гуманізму навчання, сутність якого – формування повноцінної особистості. Адже відомо, що для того, щоб стати особистістю, перш за все необхідно усвідомити себе особистістю.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти відкриває педагогам нові можливості для широкого впровадження в педагогічну практику нових методичних розробок, спрямованих на інтенсифікацію й реалізацію інноваційних ідей виховного, освітнього й корекційного процесів.

Останнім часом інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) - гарний помічник педагогам в організації освітньо-виховної й корекційної роботи.

На відміну від звичайних технічних засобів навчання інформаційно-комунікаційні технології дозволяють не тільки наситити учнів більшою кількістю готових, відібраних відповідним чином організованих знань, але й розвивати інтелектуальні, творчі здібності, і що дуже актуально - уміння самостійно здобувати нові знання.

Навчання й виховання слабозорих дітей мають ряд власних принципів й особливих завдань, спрямованих на відновлення, корекцію й компенсацію порушених і недорозвинених функцій ока, організацію диференційованого виховання й навчання.

Впровадження нових інформаційних технологій в освітній процес докорінно відбилося на реалізації принципу наочності – одного з основних принципів педагогіки. Активне впровадження комп'ютерних технологій розширює можливості слабозорих дітей в одержанні інформації, але ще більшою мірою створює умови для вербалізації навчання, тому що мультимедійні технології використовують візуальний і слуховий канали одержання інформації й здатні сформувати адекватний зоровий образ і стати ефективним засобом наочності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушенням зору.

У порівнянні із традиційними формами навчання й корекції комп'ютерні технології володіють рядом переваг:

- пред'явлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей великий інтерес;
- несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дітям;
- рух, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини;
- проблемні завдання, заохочення дитини при їхньому правильному вирішенні самим комп'ютером є стимулом пізнавальної активності дітей;
- надає можливість індивідуалізації навчання;
- дитина сама регулює темп і кількість розв'язуваних навчальних завдань;
- у процесі своєї діяльності за комп'ютером учень здобуває впевненість у собі, у тім, що він багато чого може;
- комп'ютер дозволяє дитині самостійно виправляти помилки.

При використанні комп'ютерних технологій і формуванні адекватних уявлень про об'єкти й процеси у школярів з порушеннями зору необхідно враховувати наступні фактори:

- склад і структуру порушених функцій дітей;
- цільові настанови на сприйняття й наступне відтворення об'єктів і процесів;
- характерні ознаки об'єктів і процесів, доступні для сприйняття за допомогою збереженої сенсорної системи;
- повноту первісного сприйняття, аналізу й синтезу ознак і властивостей досліджуваних об'єктів і процесів у ході пізнавальної діяльності.

Складна структура порушень при функціональних розладах зору визначає необхідність проведення системної корекційної роботи з опорою на збережені види сприйняття.

Комп'ютер надає широкі можливості використання різних аналізаторних систем у процесі виконання й контролю над навчальною діяльністю. Зокрема візуалізація предметів у вигляді доступних для дитини образів дозволяє активізувати компенсаторні механізми на основі зорового сприйняття. Дидактичний матеріал, пропонований в яскравому, цікавому й доступному для дитини вигляді викликає інтерес й привертає увагу. Це не тільки прискорює запам'ятовування змісту, але й робить його осмисленим і довгостроковим.

Комп'ютерні технології застосовують із метою корекції порушень і загального розвитку дітей. Комп'ютерні вправи дозволяють моделювати різні ситуації спілкування. Діти вчаться переборювати труднощі, контролювати свою діяльність, оцінювати результати.

Використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати в учнів самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість, прилучає до співпереживання.

Заняття на комп'ютері мають велике значення для розвитку в учнів довільної уваги та моторики пальців рук. У процесі виконання комп'ютерних завдань їм необхідно відповідно до поставлених завдань навчитися натискати пальцями на певні клавіші, користуватися маніпулятором «миша». Крім того, важливим моментом підготовки дітей до оволодіння письмом, є формування й розвиток спільної координованої діяльності зорового й моторного аналізаторів, що з успіхом досягається на заняттях з використанням комп'ютера.

Один зі зручних й ефективних способів подання інформації за допомогою комп'ютерних програм – мультимедійні презентації. Вони сполучають у собі динаміку, звук і зображення, тобто ті фактори, які найбільш довго втримують увагу дитини. Основа будь-якої сучасної презентації – полегшення процесу зорового сприйняття й запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів. Форми й місце використання презентації (або навіть окремого її слайда) на занятті залежать, звичайно, від змісту цього заняття й мети, що ставить педагог.

Застосування мультимедійних презентацій у процесі навчання дітей з порушеннями зору має наступні переваги:

– здійснення полісенсорного сприйняття матеріалу;
– можливість демонстрації різних об'єктів за допомогою мультимедійного проектора й проекційного екрана в багаторазово збільшеному вигляді;
– об'єднання аудіо-, відео- і анімаційних ефектів у єдину презентацію сприяє компенсації обсягу інформації, одержуваного дітьми з літературних джерел;
– можливість демонстрації об'єктів більш доступних для сприйняття збереженою сенсорною системою;
– активізація зорових функцій, окомірних можливостей дитини.

Використання мультимедійних презентацій дозволяють зробити заняття емоційно привабливими, викликають у дитини жвавий інтерес, є прекрасним наочним приладдям і демонстраційним матеріалом, що сприяє гарній результативності заняття. Так, використання мультимедійних презентацій на заняттях по математиці, ознайомленні з навколишнім світом забезпечує активність дітей при розгляданні, обстеженні й зоровому виділенні ними ознак і властивостей предметів, формуються способи зорового сприйняття, обстеження, виділення в предметному світі якісних, кількісних ознак і властивостей, розвиваються зорова увага й зорова пам'ять.

За допомогою мультимедійних презентацій розучуються з дітьми комплекси зорових гімнастик, вправ для зняття зорового навантаження. На екрані монітора з'являються картинки – символи різних вправ. Діти люблять виконувати вправи,

дивлячись на екран. Рухи очей дітей відповідають рухам предметів на екрані. Однак, хочеться відзначити, що використання комп'ютерних вправ не замінює звичних корекційних методів і технологій роботи, а є додатковим, раціональним і зручним джерелом інформації, наочності, створює позитивний емоційний настрій, мотивує дитину, і тим самим прискорює процес досягнення позитивних результатів у навчанні.

Зібравши в собі можливості телевізора, книги, будучи універсальною іграшкою, здатної імітувати інші іграшки і самі різні ігри, сучасний комп'ютер водночас є для дитини тим рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на його дії і запити, що їй так часом не вистачає. Терплячий товариш і мудрий наставник, творець казкових світів і персонажів, вершина інтелектуальних досягнень людства, комп'ютер грає все більшу роль у дозвіллі сучасних дітей і у формуванні їхніх психофізичних якостей і розвитку особистості. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності школи виглядає дуже природним із погляду дитини і є одним з ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації її навчання, розвитку творчих здібностей і створення благополучного емоційного фону.

Персональні комп‘ютери пристосовують рівень матеріалу, швидкість його подання, кількість повторень до кожного учня індивідуально. Кожен учень може працювати у відповідному до нього темпі, тому знання стають доступні всім. При цьому комп‘ютер цілком об‘єктивний, не може роздратуватися або виявити розчарування при спілкуванні з важкими дітьми. Відомо, що деяким школярам важко надовго зосередитись при роботі з підручником, інші не встигають за поясненням вчителя. А з комп‘ютером можна працювати у зручному для себе темпі, заставляти його повторювати матеріал стільки разів, скільки потрібно кожному для засвоєння. Комп‘ютер може допомогти у запам‘ятовуванні, порівнянні, аналізі будь-якої інформації.

Одним із важливих шляхів, який ще реалізовано недостатньо, є більш широке використання персональних комп‘ютерів для самоосвіти, індивідуального навчання учнів вдома, що дозволить більш ефективно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання учнів. Кожен учень може працювати у зручному для себе темпі, з матеріалом, який більше відповідає рівню його знань та задовольняє його потреби.

Учні різного віку на своєму рівні одержують задоволення від роботи на персональному комп‘ютері, вони зацікавлені самим фактом спілкування з комп‘ютером, тим, як він реагує на їхні дії.

Комп'ютерна дидактична гра являє собою ігрове середовище на екрані комп'ютера, що нагадує мультфільм. У цьому середовищі відповідно до поставленого перед ним задачами дитина може виконувати визначені практичні дії, використовуючи свої здібності, навики і знання. Ігрове комп'ютерне середовище, з'єднуючись із конкретною навчальною задачею, дозволяє дитині засвоювати матеріал як би непомітно для себе, і при цьому, що дуже важливо, використовувати його у своїй улюбленій практичній діяльності - грі на комп'ютері.

Ігриможутьпроводитисяяк за участюодногоучня, такі за участюдвох. Контрольза ходом виконання гри супроводжується звуковими сигналами. У якості заохочення використовуються музичніфрагментийелементимультиплікації.

Завдяки мультимедійним методам введення інформації навчання може проходити в інтерактивному режимі, а різні звукові і графічні ефекти не тільки викликають емоційний підйом, але і дозволяють зняти напругу. Як правило, будь-яка комп'ютерна гра розвиває відразу декілька навиків, головне, щоб це було зроблено вчасно і привабливо. Більшістьігор передбачає зберігання їх статистичних даних про результати виконання завдань.

Вчителю у використанні комплексу комп`ютерних дидактичних ігор приділяється дуже важлива роль. Він підбирає ігри до уроку, дидактичний матеріал і індивідуальні завдання, допомагає учням у процесі роботи за комп'ютером, оцінює їхні знання і розвиток. Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє йому перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим і інтенсивним. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його. Добір комп'ютерних ігор

залежить насамперед від поточного навчального матеріалу і рівня підготовленості учнів. Тут комплекс дає повну свободу творчо працюючому вчителю і дозволяє використовувати його з різниминавчальними програмами іметодичними посібниками.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Комп‘ютеризація навчального процесу у середніх навчальних закладах починає масово застосовуватися, важливе значення має накреслення шляхів використання комп’ютеризації на майбутні роки. Основним залишається підвищення ефективності використання персональних комп‘ютерів у навчально-виховному процесі на уроках всіх навчальних предметів, у тому числі й природничих. Комп‘ютеризація навчального процесу вивчення природничих дисциплін буде сприяти проведенню більш цікавих та переконливих уроків, використання вправ, проведення заліків та контрольних робіт більш ефективними.

Комп'ютер природно вписується в життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. За допомогою комп‘ютера шлях пізнання набуває якісно більш насиченого інформацією вигляду, що сприяє урізноманітненню наочного забезпечення уроку, зацікавленості учнів у кращому усвідомленні знань, зіставленню фактів, виявлення сутностей, полегшує етап систематизації і класифікації знань.

Крім того, у процесі створення нових завдань для корекційно-розвивальних занять із використанням комп'ютера й мультимедійного обладнання, розвиваються й удосконалюються креативні якості самого педагога, росте рівень його професійної компетентності. Бажання вчителя урізноманітнити навчальну діяльність дітей, зробити заняття ще більш цікавим і пізнавальними, виводить їх на новий рівень професійного зростання, розвиває особистісні якості дітей, сприяє відмінній автоматизації отриманих на заняттях навичок на новому комунікативному етапі педагогічного й корекційного впливу.

Таким чином, застосування комп'ютерної техніки відкриває вчителям нові шляхи й засоби для корекційно-розвивальної роботи, індивідуалізувати процес навчання дітей з порушеннями розвитку, є інструментами для корекції, комунікації, спільної діяльності педагогів і дефектологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Косова К.О. Тифлоінформаційні компетентності сучасного вчителя початкових класів // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання, 2010 №5 (19).

2. Лаврентьєва Г.П. Здоров'язбережувальні вимоги до застосування електронних засобів навчального призначення // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання, 2011 №2 (22).

3. Нетьосов С.І. Інформаційно-комунікаційні технології – засіб соціалізації осіб із глибокими вадами зору. Інформаційні технології і засоби навчання, 2015 № 2 (46).

REFERENCES:

1. Kosova K.O. Tifloinformatsiyni kompetentnosti suchasnogo vchitelya pochatkovih klasiv // Informatsiyni tehnologiyi i zasobi navchannya: elektronne naukove fahove vidannya, 2010 №5 (19).

Kosova K.O. Tifloinformational competencies of a modern teacher of elementary school / / Information Technologies and Learning Tools: Electronic Scientific Special Edition, 2010, №5 (19).

2. Lavrenteva G.P. Zdorov'yazberezhuvalnI vimogi do zastosuvannya elektronnih zasobIv navchalnogo priznachennya // InformatsIynI tehnologIYi I zasobi navchannya: elektronne naukove fahove vidannya, 2011 №2 (22).

Lavrentieva G.P. Healthcare-saving requirements for the use of electronic teaching aids // Information technologies and means of training: electronic scientific professional editions, 2011 №2 (22).

3. Netosov S.I. InformatsIyno-komunIkatsIynI tehnologIYi – zasIb sotsIalIzatsIYi osIb Iz glibokimi vadami zoru. InformatsIynI tehnologIYi I zasobi navchannya, 2015 № 2 (46).

Netiosov S.I. Information and communication technologies are a means of socializing people with deep vision deficiencies. Information Technologies and Training Facilities, 2015 № 2 (46).

Oleg Legkiy. Formation of informational and communicative competence of pupils with visual impairment

In the article the pressing questions of informatively-communicative competence of schoolchildren are examined with a paropsis, feature of organization of educational-educator process, conditioning for development of cognitive processes, mental and communicative actions. Didactics possibilities of multimedia facilities are called to create terms for development for schoolchildren with the paropsiss of cognitive processes, education of positive qualities of personality, mental and physical abilities, communicative development.

Informative society is characterized also the rapid changes of social structures, the consequence of that is distribution of sphere of informative activity of man. But these possibilities will be able to use only those citizens of society, that will have necessary knowledge and abilities of orientation in informative space. Therefore the question of all-round informatization of society, by basis and the near-term step of that is informatization of education, needs his immediate, urgent permission.

Introduction of informative technologies in an educational process radically affected realization of principle of evidentness - one of basic principles of pedagogics. Active introduction of computer technologies extends possibilities of слабозорих children in the receipt of information, but yet in a greater degree creates terms for verbalization of studies, because multimedia technologies use the visual and auditory channels of receipt of information and able to form adequate visualization and become the effective means of evidentness in correction-developing work with children with a paropsis.

Keywords: *informatively-communicative technologies, correction-developing orientation of studies, schoolchildren with visual impairment.*

УДК 376-056.26:616.89-008.434(045)

Аліна Логінова,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ КОМПОНЕНТИ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПИТАННЯ РОЗЛАДІВ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті визначено актуальність логопедичної допомоги дітям старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення з метою пропедевтики в молодшому шкільному віці стійких розладів читання. На основі аналізу наукових праць розкрито сучасні дослідження стану психолінгвістичних компонентів навички читання у дітей молодшого шкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (у анамнезі) і представлено статистичні дані. Теоретично

обґрунтовано методику діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів, що обумовлюють функціонування аналізаторних систем, які забезпечують процес читання у дітей. Розглянуто особливості змісту і принципи добору завдань до методики діагностики.

Ключові слова: *читання, розлади читання, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, діти старшого дошкільного віку, фонематичні процеси, фонетичний бік мовлення, навичка читання, психолінгвістичний компонент.*

Постановка проблеми організації логопедичної допомоги дітям із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) з метою пропедевтики в подальшому стійких розладів читання зумовлює необхідність організації навчально-виховного процесу ще в період дошкільного віку. Це вимагає попереднього ґрунтовного обстеження дітей старшого дошкільного віку із ФФНМ, але не обмежуючись виключно даними щодо стану сформованості компонентів усного мовлення, тобто лінгвістичною складовою. З метою визначення причин, що призводять до специфічних труднощів під час навчання грамоти і безпосередньо порушень рецептивного виду діяльності, ми вбачаємо необхідним дослідити своєрідність функціонування усіх аналізаторних систем, що беруть участь у формуванні процесу читання: зорового, мовно-рухового, мовно-слухового.

Аналіз наукової літератури з проблеми

Результати дослідження розвитку мовлення та шляхи його формування у дітей представлені у працях О. Леонтьєва, А. Зимньої. Власне психолінгвістичний аналіз мовлення розглядається такими науковцями, як Г. Каше, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, Є. Соботович, А. Шахнарович, Н. Юр'єва, О. Лурія, Л. Цвєткова, Є. Вінарська. Формування навички читання в умовах нормального мовленнєвого розвитку та особливості її опанування дітьми з порушеннями мовлення досліджуються Т. Єгоровим, Д. Ельконіним, Л. Румянцевою, А. Соколовою, Е. Данілавічютє, В. Ільяною, М. Савченко, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Чередніченко.

Метою нашого дослідження є встановлення та ґрунтовне вивчення тих психолінгвістичних компонентів, які забезпечують нормальне опанування навички читання у дітей і порушення яких ще у дошкільний період призводить в подальшому до розладів рецептивного виду діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Розлади читання є достатньо поширеним порушенням мовлення у дітей молодшого шкільного віку (А. Андрусишина, О. Гопіченко, С. Іваненко, М. Корнєв, Р. Лалаєва, Л. Спірова, В. Тарасун). Для організації освітнього процесу надзвичайно важливо ще в дошкільному віці своєчасно виявити ті ознаки, що призводять в подальшому до порушень читання, а також поглиблено вивчити особливості їх утворення.

Читання – це когнітивний процес, що забезпечується «складним механізмом взаємодії аналізаторів і тимчасових зав'язків двох сигнальних систем» (Б. Ананьєв) [1]. За психофізіологічним механізмом воно є більш складним процесом, ніж усне мовлення, але водночас оволодіння зазначеною навичкою можливе лише за умови достатньо сформованого усного мовлення (Л. Шварц, Г. Трошин). Розглянемо це твердження більш детально. Так, на перший погляд, звуковимова (фонетичний бік мовлення) виконує виключно оформлювальну роль. Однак, як зазначено в дослідженні В. Ільяної [3], її недосконалість, що притаманна дітям із мовленнєвими розладами різного ґенезу та ступеня вираженості, під час читання може безпосередньо негативно впливати не лише на технічний бік процесу, а й, у деяких випадках, призводити до неповного розуміння змісту прочитаного.

З метою підтвердження, або спростування актуальності нашого дослідження було проведено статистичну обробку даних… району щодо кількості…. Ми виявили, що у дітей

молодшого шкільного віку ФФНМ залишається нескоригованим у 65.6% ((дані станом на 30 вересня 2018) із 593 охоплених дітей – 389 дітей мають ФФНМ. Необхідно зазначити, що в усному мовленні деяких дітей із ФФНМ у анамнезі, наявні лише вибіркові та незначні недоліки звуковимовної сторони. Таким чином, представлені вище статистичні дані обстежених учнів 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів свідчать про порушення читання у 26.8% дітей (із 593 охоплених дітей - 159 виявлено порушення читання та письма). В результаті аналізу статистичних даних ми умовно виділили 4 групи дітей з ФФНМ. До першої групи відносилися діти у яких звуковимова та фонематичні процеси були у нормі (N). Другу групу склали діти у яких порушена звуковимова, а фонематичні процеси у нормі. До третьої групи ввійшли діти у яких звуковимова у нормі, а фонематичні процеси порушені. Четверта група – це діти у яких звуковимова та фонематичні процеси є порушені, але продовжують коригуватися (таблиця 1).

Таблиця 1.

Стан сформованості фонетичних та фонематичних процесів у дітей з ФФНМ молодшого шкільного віку (2-4 класи ЗОШ)

ГРУПА	Кількісний показник недостатньо сформованої фонетико-фонематичної сторони мовлення	
	Фонетичний бік мовлення	Фонематичні процеси
1	N	N
2	14.5%	N
3	N	51.1%
4	14,5%	11.8%

Однак, необхідно зазначити, що лише незначний відсоток молодших школярів із ФФНМ матиме утруднення під час навчання писемному мовленню, в подальшому, за рахунок прямого впливу порушення усного мовлення [3]. Це наштовхнуло нас на пошуки й інших причин, що призводять до порушень читання в майбутньому у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ. Так, ми зосередили свою дослідницьку увагу на обстеженні слухових і зорових функцій та операцій, оскільки процес читання як такий починається із зорового сприймання, де буква співвідноситься з відповідним звуком і відбувається прочитування тексту в цілому. Оскільки саме з зорових операцій починається перекодування графічної інформації в мовленнєву, що становить сутність технічної сторони читання. Як зазначають науковці (К. Беккер, М. Совак), зоровий аналізатор включається в роботу другою сигнальною системою і його функціонування повинно координуватися з діяльністю слухового і моторного аналізатора. Тобто дитина повинна навчитися перетворювати почуте слово в його зоровий образ – письмо – і, навпаки, уміти перевести зоровий образ в артикуляційний і слуховий (читання). При цьому дитині необхідне вміння абстрагувати поняття, тобто розуміти звуки і букви як елемент усного і письмового мовлення [2].

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що навичка читання містить два основних компоненти: декодування тексту, який представлено у

графічній формі, переведення його в усно-мовленнєву форму і розуміння змісту письмового повідомлення (Д. Ельконін). Зазначені компоненти тісно взаємопов'язані, тобто процес розуміння прочитаного визначається характером сприймання тексту в цілому. Під час навчання аналітико-синтетичним методом (цей метод застосовують переважно в навчанні читанню близькоспорідненими мовами, що мають фонетичний принцип письма) на початковому етапі оволодіння навичкою читання передбачається ряд операцій за Т. Єгоровим [5]:

1) з'ясовування звуко-буквеної відповідності (дитина аналізує мовленнєвий потік, речення, ділить слова на склади і звуки. Виділивши звук із слова вона співвідносить його з відповідним графічним зображенням букви, а в процесі читання дитина синтезує букву в склади і слова, співставляє прочитане слово зі словом усного мовлення);

2) злиття складів (ця операція, що спрямована на впізнавання букв і злиття їх у склади. Склади у процесі читання доволі швидко співвідносяться з відповідними звуковими комплексами, одиницею яких є склад);

3) ступінь становлення синтетичного прийому читання (це перехідна операція від аналітичного до синтетичного читання, оскільки прості та знайомі слова читаються цілісно, а складні, за своєю структурою, – по складах. Також значну роль відіграє смислова здогадка);

4) ступінь синтетичного читання (цілісне читання: словами, групами слів. Головне завдання полягає в усвідомленні прочитаного).

За твердженням М. Бернштейна, формування будь-якої навички відбувається за певними законами, тобто будь-яка навичка та операція, з яких вона складається, на початковому етапі формування відбувається під свідомим контролем. Під час удосконалення навички окремі операції автоматизуються, а їх регуляція здійснюється у згорнутому вигляді поза свідомим контролем, а на останньому етапі лише кінцевий результат усього ланцюга операцій свідомо контролюється. Ця схема є доцільною для розуміння процесу оволодіння навичкою читання. На початковому етапі навчання операції читання реалізуються в певній послідовності: спочатку впізнавання букв і співвіднесення їх із відповідною фонемою, потім відбувається злиття декількох букв у склад, злиття складів у слова та слів у фразу. Усі ці операції виконуються в зазначеній вище послідовності. Кожна з них потребує свідомого контролю й вимагає певного розумового зусилля дитини, а потім, за нормальних умов, ці операції автоматизуються. Під свідомим контролем залишається лише осмислення прочитаної фрази або висловлювання. А. Корнєв зазначає, що на кожному етапі розвитку навички читання здійснюється операція, яка є найбільш відпрацьованою і автоматизованою. Саме вона, на його думку, демонструє той рівень, на якому операції декодування «набули завершеної зрілості, автоматизувалися та не потребують свідомого контролю» (О. Корнєв) [6]. Аналіз літератури дає можливість стверджувати, що процес читання починається із зорового сприймання, розрізнення та впізнавання букв.

У свою чергу, мовно-слуховий аналізатор, не визначаючи алгоритму програми оволодіння вимовою, має пріоритетне значення, як у процесі вироблення диференціацій між комплексами рухів, що відповідають фонемам, так і в процесі поступового формування цих комплексів, тобто вказаний аналізатор є постійним стимулом для наближення артикуляції до певного образа. Мовно-слуховий аналізатор виконує функцію контролю відносно кінцевого результату, у той час, як мовно-руховий аналізатор при сприйнятті усного мовлення приводить до активізуючого або гальмуючого впливу. Вплив першого, у свою чергу, виникає за умови утворення артикуляційних протиставлень між фонемами, при утворенні єдиної слухо-мовленнєвої

системи, а вплив другого – мовно-рухового аналізатора – за умови диференціальної здатності слуху, що проявляється як у випадках порушень цього аналізатора, так і в процесі розвитку мовлення в нормі, що обумовлено тимчасовим нерозпізнаванням фонем у моторній сфері дитини.

Ознайомленню дитини з графічними образами звуків передує вироблення вміння виокремлювати з мовленнєвого потоку послідовно та якісно кожен звук у слові, що забезпечується, насамперед, достатнім рівнем сформованості фонематичного слуху, а саме: сприймання, уявлення, звукового аналізу і синтезу слів. У свою чергу, стан фонематичних процесів залежить від рівня розвитку слухового сприймання, уваги, пам'яті та контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій [4]. Оскільки розвиток слухового сприймання відіграє вирішальну роль у виникненні і функціонуванні усного мовлення. Дослідження вітчизняних вчених Р. Левіной, А. Нікашина, Л. Спірова доводять, що недорозвинення фонематичного сприймання, в майбутньому призводить до порушень формування правильної звуковимови, а також письма і читання (дислексія і дисграфія).

Дитина опиняється на новому важливому етапі, коли починається навчання читання. А цей процес розпочинається саме з фонетичних образів звуків та притаманними їм акустико-артикуляційними ознаками, які поєднуються з відповідними уявленнями та відповідають певним графічним зображенням, тобто буквам. Відповідно до фонематичних уявлень в дитини додаються зорові уявлення, і тоді звук набуває акустичних, артикуляційних і оптичних ознак, оскільки в корі головного мозку формуються тимчасові зв'язки між фонемою, артикулемою та графемою (О. Корнєв). Розвиток зазначеного процесу забезпечується зоровим аналізатором та залежить від рівня розвитку зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю, а встановлення цих зав'язків потребує певного рівня розвитку розумових операцій [6].

Наступним етапом в оволодінні навичкою читання стає поєднання декількох букв у склади, коли дитина, наперед аналізує текст очима, прочитує склади, тобто так звана антиципація. При цьому дитина, читаючи текст, обирає певну артикуляцію відповідно до наступної букви, а не спирається на якусь окремо. Саме тому у дитини виникають перші змістові здогадки (як правильні, так і хибні). Тобто дитина спирається на зміст раніше прочитаного не маючи при цьому можливості правильно і точно контролювати його за допомогою зорового сприймання. Унаслідок цього діти часто припускаються таких помилок, як заміна або спотворення слів та їх закінчень, тобто вони починають придумувати можливе закінчення речення, що призводить до розбіжностей між прочитаним текстом і надрукованим. Припущення можливе лише в межах речення, але ніяк не в межах загального тексту, тим більше його змісту. Важливу роль у цьому процесі відіграють не тільки зорова система, а вже і слухова та артикуляторна. Зазначимо, що слухова та артикуляторна системи лише доповнюють зорову, оскільки вона стає тепер ключовою. Такий процес забезпечується наступними операціями: зоровим сприйманням, увагою, пам'яттю та контролем; слуховою увагою та контролем; артикуляторним контролем [4]. Розумові дії мають вагоме значення і проявляються, насамперед, у сукцесивному аналізі та синтезі [7]

Отже, основними умовами успішного оволодіння навичкою читання є: достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усіх ланок усного мовлення, насамперед, його фонетико-фонематичної сторони, а також достатній рівень розвитку зорових і слухових функцій, операцій. Виходячи з цього, ми визначили відповідні напрями нашого дослідження та дійшли висновку щодо необхідності розроблення методики діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів, що детермінують функціонування аналізаторних систем, які, у свою чергу, забезпечують процес читання в дітей.

Методику діагностики склали три блоки, зміст і наповнення яких представлено в таблиці 2:

Таблиця 2.

Схема діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів

1. Дослідження стану сформованості усного мовлення	
Фонетичний бік мовлення: ✓ перевірка звуковимови ізольовано; ✓ перевірка звуковимови у складах; ✓ перевірка звуковимови у словах; ✓ перевірка звуковимови у довільному мовленні.	**Фонематичні процеси:** ✓ фонематичне сприймання; ✓ фонематичні уявлення; ✓ звуковий аналіз у зовнішньому плані; ✓ звуковий аналіз у внутрішньому плані; ✓ звуковий синтез у зовнішньому плані; ✓ звуковий синтез у внутрішньому плані.
2. Дослідження рівня розвитку слухових функцій та операцій	
✓ визначення сприймання та уваги; ✓ визначення слухової пам'яті; ✓ визначення слухового контролю.	
3. Дослідження рівня розвитку зорових функцій та операцій	
✓ визначення якості зорового сприймання; ✓ визначення стану зорової уваги, стійкості утримання та концентрації; ✓ визначення зорової пам'яті; ✓ визначення зорового контролю.	

Розгляньмо зміст та особливості добору завдань методики діагностики.

З метою обстеження усного мовлення, завдання якого представлено у відповідному блоці, ми мали на меті розглянути стан сформованості кожної мовленнєвої ланки. Однак, спираючись на те, що у дітей із ФФНМ лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення не має значних відхилень, нашу увагу було зосереджено виключно на ґрунтовному дослідженні фонетичної та фонематичної сторін мовлення. Так, обстеження звуковимови здійснювалося за класичною логопедичною схемою. Під час ознайомлювальної бесіди фіксувалася увага на фонетичному оформленні усного мовлення у процесі спонтанного говоріння. Надалі пропонувалися діагностичні завдання, за допомогою яких перевірялася вимова різних груп звуків спочатку ізольовано, потім у складах і словах, як з опорою на правильне артикулювання експериментатора, так і без еталонного звучання, а також фіксувалася вимова звуків під час розмовного мовлення.

Принцип добору завдань із діагностики фонематичних процесів відповідав знанням про психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху Є. Соботович. Таким чином, до цього розділу було дібрано завдання, спрямовані на визначення стану сформованості:

- фонематичного сприймання;
- фонематичних уявлень (головною умовою виконання завдань було абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також опори на слухове сприймання. Тобто дитина виконувала завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);

- звуковий аналіз у зовнішньому плані (виконання завдань з опорою на слухове сприймання, тобто промовляння педагогом або дитиною);

- звуковий аналіз у внутрішньому плані (виконання завдань без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого приговорювання, чи то артикулювання, тобто виключно за уявленням);

- звуковий синтез у внутрішньому плані;

- складовий аналіз у зовнішньому плані;

- складовий синтез у зовнішньому плані.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі вище зазначеного, нами визначено та обґрунтовано психолінгвістичні компоненти мовлення, які забезпечують нормальне опанування навичкою читання у дітей старшого дошкільного віку із ФФНМ, порушення означених компонентів може призвести до розладів рецептивного виду діяльності. Також нами було обґрунтовано принцип добору завдань із діагностики фонематичних процесів та аргументовано методику діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів. Подальшу роботу ми вбачаємо в доповненні та розширенні статистичних даних та в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку з ФФНМ з метою пропедевтики розладів читання в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 70. – С. 106.
2. Беккер К. П. Логопедия. / К. П. Беккер, М. Совак. – Москва : Медицина, 1981. – С. 288.
3. Ільяна В. М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 4. – С. 31–38.
4. Ільяна В. М. Дослідження рецептивної діяльності різної модальності у контексті подолання розладів читання / В. М. Ільяна // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – № 11. – С. 62–69.
5. Егоров Т. Г. Психология овладения навыков чтения / Т. Г. Егоров. – Москва, 1953. – С. 31.
6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Изд. «МиМ», 1997. – 288 с.
7. Тарасун В. В. Сукцесивні та симультанні синтези і їх значення для формування навчальних здібностей і навчальної діяльності / В. В. Тарасун, Т. В. Скрипник // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 27–37.

REFERENCES:

1. Ananiev, B. G. (1955). *Analysis of difficulties in the process of mastering children by reading and writing*. Moskow
2. Becker, K. P. (1981). *Speech therapy*. Moscow
3. Ilyana, V. M. (2014). *Studying the state of formation of phonemic processes in children with speech development disorders in the context of prevention of dyslexia*. Kyiv
4. Ilyana, V. M. (2016). *Investigation of receptive activity of various modalities in the context of overcoming reading disorders*. Kyiv
5. Egorov, T. G. (1953). *Psychology of mastering reading skills*. Moskow
6. Kornev, A. N. (1997). *Violations of reading and writing in children: a teaching aid* St. Petersburg
7. Tarasun, V. V. (2001). *Successional and Simultaneous Synthesis and their Importance for the Formation of Educational Abilities and Educational Activities* Kyiv

Alina Loginova Psycholinguistic components in solving the problem of reading disorders of children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech

The article describes the urgency of speech therapy to the children of the senior preschool age with phonetic and phonemic underdevelopment of speech for the purpose of propedeutics in the younger school age of persistent reading disorders. On the basis of the analysis of scientific works are submitted modern studies of the state of psycholinguistic components of reading skills in younger school age children with phonetic and phonemic undeveloped speech (in anamnesis) and presented statistical data. The method of diagnosing the state of formation of psycholinguistic components, which determines the functioning of analyzer systems that ensure the reading process in children, is theoretically substantiated. The features of the content and principles of the selection of tasks to the diagnostic method are considered.

Key words: *reading, reading disorder, phonetic and phonemic undeveloped speech, children of the senior preschool age, phonemic processes, phonetic speech, reading skills, psycholinguistic component.*

УДК 376-056.264:376.016:811.161.2'35

Зоряна Мартинюк
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-1288-3838

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ РОЗДІЛУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА «ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ Й ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ»

У статті репрезентовано сучасні підходи до розробки розділу психолінгвістичного інструментарію діагностики дизорфографічних помилок у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення навчально-методичного посібника. Розкрито інноваційні напрямки до виявлення дизорфографічних помилок, які враховують специфіку виникнення та попередження дизорфографії.

Значну увагу приділено аналізу усного та писемного мовлення. Проаналізовано і відображено основні дослідження стану сформованості писемної продукції школярів молодшої ланки навчання з тяжкими порушеннями мовлення. Приділено увагу орфографічній навичці, що є ключовим моментом у вирішенні орфографічної задачі над певною орфограмою.

Діагностика складається із декількох підходів а саме виявити: стан сформованості писемного мовлення шляхом різних видів диктантів; кількість та види дизорфографічних помилок у писемній продукції учнів з ТПМ, що навчаються у молодших класах; стан сформованості усного мовлення (фонетико-фонематичної сторони; морфологічної системи (словозміни та словотворення); лексико-синтаксичної – вміння добирати споріднені слова, зіставляти твірні і похідні основи, розуміння значення іменників, дієслів, прикметників з конкретним та абстрактним значенням; рівень актуалізації лінгвістичних знань в учнів; специфічні особливості перебігу психічних процесів: мислення, уваги, пам'яті та самоконтролю.

Вище зазначені процеси діагностики дадуть можливість, систематично побудувати корекційну роботу у подоланні дизорфографічних помилок в учнів молодшої ланки навчання з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: *тяжкі порушення мовлення, психічні процеси, орфографічна навичка, дизорфографія, лінгвістичні знання.*

Сформованість уміння учнів грамотно та послідовно формулювати свої думки в усній та писемній формі є важливим компонентом усього навчального процесу. Аналіз літературних джерел свідчать про те, що засвоєння орфографічних норм учнями із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є складним динамічним процесом протікання, якого залежить від стану сформованості усного мовлення, психічних процесів та рівня засвоєння лінгвістичних знань. [1, 68-71; 4, 53-55]

Для школярів з ТПМ молодшої ланки навчання ця проблема набуває особливої актуальності оскільки, навіть учні із нормальним мовленнєвим розвитком зазнають труднощів у процесі засвоєння програмного матеріалу з мовного циклу. [3, 124-134]

Оволодіння орфографічним письмом базується на засвоєнні морфологічного принципу письма, в основі якого лежить сформованість орфографічної навички (ОН), що є складною діяльністю і передбачає досконале уміння послідовно виконувати автоматизовані дії, а саме:

– аналізувати звуковий і морфемний склад слова;
– помітити орфограму;
– визначати її тип;
– знати правило написання;
– вміти застосовувати потрібне правило на письмі;
– здійснювати контроль над написанням.

Вище прописані уміння дають можливість школярам вільно та грамотно володіти орфографічним письмом. У наших дослідженнях виявлено наявність значної кількості дизорфографічних помилок у писемній продукції учнів з ТПМ, причиною виникнення яких є не сформованість ОН, що супроводжує їх появу. [1, 68-71]

Дизорфографія у спеціальній літературі розглядається, як особлива категорія стійких специфічних порушень письма, що спостерігається у незасвоєнні морфологічного принципу письма в основі якого лежать труднощі під час опанування орфографічною навичкою. Дизорфографічна помилка це стійке порушення письма в основі якого лежить не сформованість орфографічної навички.

Аналіз літературних джерел свідчить про недостатнє висвітлення та розуміння механізмів виникнення дизорфографічних помилок, що спонукало нас до розробки психолінгвістичного інструментарію діагностики дизорфографічних помилок у молодших школярів із ТПМ. [3, 124-131; 4, 53-55; 5 24-29]

Нашим завданням є створити діагностику спрямовану на детальне висвітлення механізмів виникнення дизорфографічних помилок у писемній продукції школярів і репрезентувати їх у розділі посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з ТПМ».

Діагностика складається із серії мовленнєвих завдань, які репрезентовані трьома блоками: підготовчим, основним та заключним. Підготовчий блок передбачає проведення різних видів диктантів, що дає змогу виявити поширеність та типологію орфографічних помилок. Запропоновані види завдань дозволять виявити труднощі в процесі оволодіння морфологічним принципом письма, визначити психологічні механізми порушень та окреслити шляхи їх подолання.

В основу розробки методики діагностики лягли принципи психодіагностики, психолінгвістики, які визнані вітчизняною спеціальною психологією та корекційною педагогікою. Завданнями є:

а) виявити розповсюдженість орфографічних помилок у писемній продукції учнів з ТПМ;

б) визначити стан сформованості усіх сторін усного мовлення:

- фонетико-фонематичної сторони мовлення (звуковимови, фонематичного аналізу, синтезу та фонематичних процесів);

- морфологічної системи (словозміна, словотворення);

- лексико-синтаксичної (вміння добирати споріднені слова, зіставляти твірні і похідні основи, розуміння значення іменників, дієслів, прикметників з конкретним та абстрактним значенням);

в) дослідити рівень актуалізації лінгвістичних знань в учнів з ТПМ;

г) виявити специфічні особливості перебігу психічних процесів: мислення, уваги, пам'яті, самоконтролю та ін.

Традиційним способом перевірки орфографічних знань є диктант, який з латинської мови «dicto» означає «говорити для записування». Диктант є письмовою роботою, однією із найхарактерніших ознак якої є запис тексту, сприйнятого на слух, тому **підготовчий блок** діагностики передбачає проведення контрольного виду диктанту, метою якого є: виявити поширеність і типологію дизорфографічних помилок у писемній продукції молодших школярів із ТПМ.

Проте ми вважаємо, що недостатньо обмежитись лише контрольним видом диктанту, адже виявлені таким чином помилки можуть бути інтерпретовані переважно, як кількісні показники і не розкриватимуть якісний характер дизорфографічних помилок. Тому проведення різних видів диктантів, дозволить нам дослідити стан сформованості орфографічної навички в учнів з тяжкими порушеннями мовлення а також систематизувати дизорфографічні помилки та визначити механізми їх виникнення.

Завдання які подаються учням відрізняються насиченням орфограм та ускладненим мовленнєвим матеріалом. Школярам пропонують такі види письмових завдань:

- диктанти (словниковий, текстовий, самодиктант);

- списування;

- творчі роби (письмовий переказ та твір).

На нашу думку розпочати діагностику писемного мовлення слід з проведення словникового диктанту в основі якого, лежать сформованість слухового сприймання, слухової пам’яті та рівень сформованості теоретичних знань і уміння ними користуватися. Зазначений вид диктанту є найпростішим видом орфографічного писання, оскільки потребує запам’ятати лише одне слово з орфограмою, сприйняте на слух. Лінгвістичний матеріал добирається згідно програмних вимог щодо вивчення української мови.

Наступним видом диктанту є текстовий. Дітям пропонують записати текстовий диктант з орфограмами. Психологічний механізм його є більш складним, оскільки необхідно зосередити увагу та утримувати в оперативній пам’яті не одне слово, а цілу фразу, або її фрагмент. У зазначеному виді письмової роботи увага школярів зміщується з орфографічного рівня написання на синтаксичний (утримання зв’язної послідовності слів) і потребує знання відповідної орфограми та сформованості вміння її застосувати.

Черговим видом є списування цей вид письма характеризується з опорою на зоровий аналізатор. Учням пропонують зразок тексту (друкований) самостійно його списати. Метою завдання є виявлення стану сформованості зорового сприймання та самоконтролю.

Самодиктант дозволить з’ясувати стан сформованості зорових уявлень, оперативної пам’яті та уваги. Вчитель пропонує учням вивчити вірш напам’ять і за певний період часу відтворити його на письмі по пам’яті.

Наступним видом є письмовий переказ, який потребує від учнів передачі почутого тексту, з урахуванням його логіки, композиції сюжету, засобів мовної лексики, синтаксису. Психологічний механізм цього завдання є більш складним на відміну від

попередніх. Оскільки учням необхідно усвідомити зміст почутого, що підлягає переказу, визначити порядок викладення змісту і в процесі написання зберегти цю послідовність. Проведення вище зазначеного виду письмової роботи має на меті виявити стан сформованості слухової, образної та словесно-логічної пам'яті, самоконтролю та уміння виконувати алгоритм орфографічної дії в різних умовах. Письмовий переказ передбачає докладну повну та близьку до тексту, передачу на письмі змісту прочитаного.

Творчий диктант є найскладнішим видом письмово роботи школярів. Основною метою якого є утворення тексту. У процесі написання акцент з якості письма зміщується до змісту написаного. Тому цей вид роботи буде найбільш показовим при виявленні дизорфографічних помилок. [1, 68-71]

Окреслені види диктантів дозволять виявити розповсюдженість дизорфографічних помилок, рівень сформованості структурних компонентів орфографічної навички та ряду психічних функцій необхідних для оволодіння грамотним письмом молодших школярів із ТПМ.

До **основного блоку** входять завдання, що спрямовані на діагностику стану сформованості усного мовлення, яке є однією із форм писемного мовлення, тому перевірка рівня його сформованості у зазначеної категорії учнів є особливо важливим етапом. Оскільки усне і писемне мовлення взаємопов'язані процесами, які виконують репрезентативну і прагматичну функції й забезпечують формування мовної мовленнєвої і комунікативної компетентності учнів. [6, 47-61]

Однією із складових писемного мовлення є сформованість фонетико-фонематичних процесів, які відіграють важливу роль під час опанування орфографічним письмом. З цією метою до методики діагностики ми внесли завдання, що спрямовані на перевірку стану сформованості фонетико-фонематичної системи. До цього напряму ми віднесли завдання на перевірку уміння визначати наголос (наголошений склад у словах, добирати слова із заданим голосним у наголошеній та ненаголошеній позиції та ін.).

Другим напрямом є дослідження рівня сформованості морфологічної сторони мови, що включає: дослідження морфологічного аналізу, системи словозміни, словотворення. У спеціальній літературі операція мовного аналізу представлена декількома видами. Найбільш важливим серед мовних аналізів є: морфологічний аналіз, що зумовлює виділення в словах найменших смислових одиниць – морфем. Оволодіння зазначеним аналізом є складним процесом, який у значній мірі доступний для учнів з нормальним мовленнєвим розвитком, а для школярів з тяжкими порушеннями мовлення викликає значні труднощі. Опанування зазначеного виду аналізу формує передумову до оволодіння грамотним письмом. [4, 53-55; 5, 24-29]

Наступною складовою основного блоку є дослідження системи словотворення, що передбачає перевірку розуміння значення словотворчих елементів, уміння оперувати морфологічним складом слова. Запропоновані завдання спрямовані на дослідження розуміння учнями з ТПМ значення суфіксів та префіксів при утворенні іменників, прикметників та дієслів.

Дослідження системи словозміни є одним із складових успішного оволодіння орфографічною навичкою. Метою цього напряму є дослідження: уміння учнів використовувати відмінкові закінчення іменників і прикметників; власних і родових форм дієслів, числівників; уміння розмежувати числові, родові і видові морфеми, що свідчить про володіння основними граматичними категоріями в усному та писемному мовленні.

Однією з важливих умов успішного оволодіння грамотним письмом є сформованість лексико-синтаксичної сторони мовлення. Тому у методиці ми вважаємо за доцільне дослідити: уміння добирати споріднені слова, вміння оперувати спорідненими словами, а також, розуміння того, яким чином утворюються споріднені слова; зіставляти твірні і похідні основи, уміння виділяти в них спільне і різне, що сприяє

розумінню учнями морфологічної структури слова, усвідомленню семантичної та морфологічної ролі кореня та словотворчих афіксів.

Оволодіння морфологічним аналізом є провідним значенням при написанні орфограм у корені слова, таких, як правопис ненаголошених голосних («гречаний, плести»), а також глухих приголосних та дзвінкого [г] («молотьба, допомогти»), оскільки одним зі способів перевірки у цьому випадку є саме добір спорідненого слова, написання кореня в якому відповідає його звуковому образу і не викликає сумнівів. Операція перевірки при цьому відбувається у межах одного лексико-семантичного поля. Для її здійснення необхідна актуалізація всього ряду споріднених слів, які зберігаються у довгостроковій пам'яті. Однак, щоб здійснювати вказані операції зі словами, учень має розуміти їх лексичне значення. Тому для повної уяви про стан сформованості лексичної системи стає доцільним перевірити не тільки наявність у словнику учнів з ТПМ споріднених слів, але і, передусім, розуміння ними значення вказаних мовних одиниць.

У **заключному блоці** ми вважаємо дослідити лінгвістичні знання та психічні процеси, які беруть участь під час письма. У період шкільного навчання засвоєння теоретичних знань відбувається на свідомому рівні, тому ми вважаємо за потрібне перевірити рівень сформованості теоретичних знань і уміння застосувати їх на практиці.

Аналіз спеціальних джерел свідчить про те що, в учні із ТПМ розвиток психічних процесів формується повільніше і відстає від норми. [4, 53-55] Дослідження психічних функцій та операцій було розпочато з вивчення особливостей сприймання. Адже відомо, що сприймання – це основний пізнавальний процес чуттєвого відображення дійсності. Зазначений процес починає функціонувати вже з перших днів народження дитини а результатом його діяльності є накопичення відповідного чуттєвого досвіду. На думку І.В Прищепової саме сформованість зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів, сприймання, уваги, пам'яті та самоконтролю забезпечують опанування грамотним письмом, тому ми вважаємо детально перевірити їх сформованість в учнів з ТПМ.

За допомогою спеціальних завдань ми можемо виявити перебіг особливостей психічних процесів і їх функцій. Не співпадання обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового розвитку, а темп їх засвоєння.

Пам'ять є важливим компонентом в успішності засвоєння орфографічних знань в процесі навчання. Процес навчання неможливий без відповідного рівня розвитку пам'яті. Під час процесу письма важливу роль відіграє довготривала пам'ять, здійснюється збереження написання орфограм та відтворення алгоритму виконання орфографічних дій. Слухова пам'ять забезпечує функцію запам'ятовування на слух фонем в морфемах, зорова пам'ять задіяна під час списування та запису на слух, мовнорухова пам'ять опирається на вимовляння в результаті чого фонемний образ слова відтворюється органами артикуляції, моторна пам'ять формується в процесі багаторазового запису одного і того ж слова. [5, 24-29]

Однією із необхідних умов для успішної реалізації письма, як діяльності є повноцінна здібність до концентрації, розприділення і переключення уваги. Увага забезпечує процес самоконтролю під час письма. Дослідження, Т.Г. Рамзаєвої наголошують на тому, що не сформованість уваги і самоконтролю є однією із причин орфографічних помилок у писемній продукції школярів із ТПМ тому що, активне засвоєння теоретичного матеріалу потребує уваги до виконання завдань.

Необхідною умовою для оволодіння орфографічно грамотним письмом є розвиток у школярів мисленнєвих процесів. В учнів молодшої ланки навчання в нормі усі види мислення сформовані, окрім логічного мисленням, в основі якого лежить

сформованість розвитку умінь категоризації. Якщо дитина не оволодіває операцією категоризації, то логічне мислення страждає. Л. Яськова наголошує у своїх дослідженнях на тому, що не сформованість логічного мислення призводить до такої картинки. Учні знають правило, але не вміють використати для вирішення орфографічної задачі, вони не бачать області їх призначення, виявляються труднощі у переносі інтелектуальної навички на аналогічні. Учні не можуть пояснити або доказати правильність вибраного способу дій та отриманих результатів. У процесі оволодіння грамотним письмом, лежить сформованість алгоритмічного мислення, що дозволяє пройти шлях до рішення орфографічної задачі, проявляється в уміннях учнів оперувати індуктивними і дедуктивними методами мисленнєвих операцій. Індуктивний методом називають умовивід, у результаті якого на підставі знань про окремі об'єкти певного класу дістають загальний висновок, який стосується всіх об'єктів цього класу. Дедуктивний умовивід, дає змогу зрозуміти конкретний факт на основі загального положення. Умовивід це форма мислення, в якій з одного боку або кількох суджень виводять нове судження. Компонентами алгоритмічного мислення є: уміння створити задачу, розбити її на окремі логічні блоки, та вирішити їх. Словесно-логічне мислення це вид мислення, який здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями, що функціонує на базі мовних засобів і являє собою найбільш пізній етап історичного і онтогенетичного розвитку мислення. [3, 124-131]

Аналізуючи вище зазначене можна припустити, що в учнів молодшої ланки навчання з нормальним мовленнєвим розвитком усі види мислення сформовані окрім логічного та лінгвістичного формування якого відбувається ще в процесів. Аналіз спеціальних джерел свідчить про те, що у дітей із ТПМ мисленнєва діяльність знижена. Ми вирішили діагностувати операційні компоненти мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація), що забезпечують процес передачі орфографічного правила на письмі. [2, 3-44]

Кожна мисленнєва операція виконує певні функції. Операція аналізу, здійснює поділ цілого на частини, елементи, полягає у вирізненні окремих його ознак і боків. Синтез полягає у пошуку зв'язків між вирізне ними елементами цілого. Аналіз і синтез є основними мисленнєвими операціями. Це операції які взаємодіють одна одну.

Визначення рівня сформованості всіх вище названих процесів дадуть змогу виявити особливості протікання психічних процесів та функцій в учнів із ТПМ.

Запропоновані підходи дадуть можливість не тільки дослідити рівень сформованості орфографічного письма в учнів молодшого шкільного віку із ТПМ але й рівень лінгвістичних знань, стан сформованості усіх компонентів усного мовлення, що забезпечують процес засвоєння морфологічного принципу письма в цілому. Згідно отриманих даних ми можемо виявити причини виникнення дизорфографічних помилок, на снові цього побудувати корекційну роботу по подоланні зазначених помилок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пригода З.С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З.С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К. : «Педагогічна преса», 2014. – № 1. – С. 68-71.

2. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. 3 – 44с.

3. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб, 1992. - С.124-131.

4. Прищепова И.В. Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи // Инновации в образовании и социальные перемены. Ч. II. СПб., 1993. - С.53-55.

5. Рамзаева Т.Г. Орфографический навык и методические условия его формирования // Начальная школа. 1976. № 8. - С.24-29.

6. Ястребова А.В., Конюшков Е.П. Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи // Дефектология, 1974 С. 47-61.

REFERENCES:

1. Prigoda Z. S. (2014) Analiz pomy lok pysemnogo movlennya v uchniv 5-6 klasiv iz tyazhkymy porushennyamy movlennya [Analysis of written speech mistakes in students of 5-6 grades with severe speech disabilities]. *Exceptional child: teaching upbringing*, no. 1, pp.68-71.

2. Sobotovich, E. F. (1997). *Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovanija* [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev: IZNM. pp. 3-44

3. Prishepova I.V. (1992) On the issue of dysorptography among pupils of junior classes of general education schools with speech disorders. Pathology of speech: history of study, diagnosis, overcoming, pp. 124-131.

4. Prishepova I.V. (1993) Symptomatics of dysorfography in younger schoolchildren suffering from violations of written speech. Innovations in Education and Social Changes, pp. 53-55.

5. Ramzaeva T.G. (1976) Orthographic skill and methodological conditions of its formation. Primary school, 8, pp. 24-29

6. Yastrebova AV, Konyushkov E.P. (1974) Logopedic work with students of general education schools with speech disorders. Defectology pp. 47-61

Zoriana Martynyuk modern approaches to the development of the section of educational and methodological manual «psycholinvistic diapetic technologies of diagnostics and extension of speech violations of junior students with severe speech disorders»

The article presents the modern approaches in the development of a section of the psycholinguistic tools, diagnostics of dysphorphographic mistakes, for the junior students with the severe speech disorders in the educational manual. The modern approaches to the dysphorphogy mistakes are revealed which take into account the specificity of occurrence and prevention of dysgenography.

Considerable attention is paid to the analysis of oral and written speech. The main researches of writing products formation of junior school students with severe speech impairments are analyzed and reflected. The emphasis on spelling skills is a key point in solving a spelling task over a orthogram.

The diagnostics consists of several approaches, namely, to determine the formation level of: written speech through different types of dictations; oral speech: phonemic-phonemic side, morphological (word-change and word-formation system), lexical-syntactical - ability to select related words, to compare derivative and derivative bases, understanding the meaning of nouns, verbs, adjectives with specific and abstract meaning; updating of linguistic knowledge among students; features of the course of mental processes: thinking, attention, memory, self-control, and others.

The above-mentioned approaches will reveal the prevalence of spelling mistakes, the formation level of the structural components of spelling skills and a number of mental functions necessary for mastering literate writing of junior school students.

***Key words**: severe speech impairment, mental processes, spelling skills, dysgenography, dysphorphic mistake, literate writing, linguistic knowledge, spelling task, written speech.*

УДК:37.011+373.1=37.04

Лариса Наконечна
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СУЧАСНІ КОНЦЕПТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ

У статті представлено компаративний аналіз концептуальних положень впровадження інклюзивного навчання у північноамериканських країнах та Україні. Концептуальні засади інклюзії упродовж кількох десятиліть опрацьовуються й вдосконалюються когортою науковців у різних країнах світу. Нині в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії. Саме це актуалізує необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Особливий інтерес представляють країни Північної Америки, зокрема Канада та США, які мають достатньо тривалу історію інклюзивного навчання. Здійснення порівняльного аналізу дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій реалізації інклюзії в системі освіти України. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно використовувати позитивний досвід західних країн в українських реаліях.

***Ключові слова**: Інклюзія, інклюзивне навчання, компаративний аналіз,концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.*

Всебічне вивчення проблем реформування освітньої галузі у північно американських країнах засвідчило, що концептуальні зміни освітньої парадигми базуються на визнанні унікальності кожної особистості і запереченні бімодального підходу, за яким відбувається поділ на нормо -типовість та порушення розвитку. За визначенням північноамериканських вчених (J. Peterson, Sailor W , T.Skrtic, L. Tilley, S. Foxworth, M. Forest) саме інклюзивна освітня система забезпечує фундаментальні зміни, оскільки передбачає: сприйняття та прийняття відмінностей між дітьми, забезпечує задоволення особливих освітніх потреб шляхом впровадження різнорівневих освітніх програм в школах та визначає трансферну освітню спрямованість. Інклюзивна освітня система відхиляє поділ учнів на нормотипових та учнів з порушеннями розвитку, оскільки базується на соціальній моделі розвитку людини. Ці методологічні визначення покладені в основу розроблення різнорівневого освітнього курикулуму, при використанні якого враховуються ключові вимоги, зокрема:

1. Здійснення постійного моніторингу досягнень та адекватне оцінювання,включаючи оцінювання розвитку дитини та засвоєння освітньої програми;
2. Ефективне викладання та навчання зокрема,забезпечення відповідного освітнього середовища з урахуванням принципів універсального дизайну, адаптація та модифікація освітніх ресурсів, структурований навчальний план тощо.
3. Зосередження увагу на базових уміннях, як на пріоритетних сферах для навчання (наприклад, мова, мовлення, соціальна поведінка, здоров'я, безпека життєдіяльності тощо).
4. Використання алгоритмізації при розробленні індивідуальних освітніх програм;
5. Забезпечення додаткових освітніх послуг дітей, які їх потребують з моніторингом їх якості;

6. Застосування різних методичних підходів для оцінювання академічної успішності учнів та їхнього розвитку

Як наголошують американські та канадські дослідники інклюзивна модель освіти передбачає створення нового освітнього середовища, що відповідає потребами і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку, при цьому використовуються різні моделі навчання, в основі яких особистісно зорієнтований підхід з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей.

Методичні орієнтації при впровадженні інклюзивного навчання зорієнтовані на створення, т. званих, ефективних шкіл. Функціонування яких, на думку багатьох вчених зумовлене дотриманням певних умов, зокрема:

1. Освітнє середовище ефективних шкіл є впорядкованим, дисциплінованим та зручним;
2. Цілі та завдання, що ставляться перед учнями є змістовними, чіткими, послідовними, вони періодично переглядаються та оновлюються;
3. Досягнення учнів визнають та часто винагороджують. Успішність учнів підлягає моніторингу;
4. Усі учні беруть активну участь у виконанні завдань та досягненні освітніх цілей;
5. Ефективні вчителі адаптують, модифікують та розробляють освітні програми, основні елементи яких інтегровані в цілу низку освітніх цілей школи;
6. Дирекція, вчителі, різнопрофільні фахівці, учні та батьки в ефективних школах працюють в атмосфері співпраці та відкритого спілкування.
7. Батьки є активними членами колективу ефективних шкіл.

Зважаючи на попередні дослідження та власний досвід, американські науковці В. Сейлор і Т.Скрітк (Sailor W, Skrtic T.) розробили модель ефективної інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи. Розбудова ефективної школи передбачає:

1. Спільну мету:
- цінності та переконання, які поділяють всі учасники освітнього процесу;
- чіткі навчальні цілі;
- єдність у викладанні.

2. Атмосферу, що сприяє навчанню:
- залучення учня з особливими потребами до активної соціальної взаємодії у класі;
- відповідне фізичне середовище
- визнання досягнень учня з особливими потребами та заохочення його до подальшої активності;
- позитивна поведінка всіх учнів;
- залучення батьків і громади до освітньої діяльності.

3. Зосередженість на результатах навчання:
- систематичний, постійний моніторинг учнівських досягнень;
- колегіальність та професійна взаємодія персоналу школи;
- використання раціональних методик та удосконалення змісту навчання.

Українські вчені (А. Колупаєва, О.Таранченко) поділяючи методологічні підходи північноамериканських вчених до розбудови інклюзивної освіти та впровадження інклюзивного навчання зазначають,що створення ефективного освітнього середовища, яке має бути створене в сучасному інклюзивному закладі, передбачає:

а) урахування індивідуальних відмінностей учнів;

б) взаємозв’язок оцінювання та викладання;

в) постійну адаптацію, модифікацію змісту, процесу (форм і методів) та продуктів навчальної діяльності.

Окрім цього вчені наголошують, що у практиці інклюзивного навчання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати адаптації та модифікації для учнів з особливими освітніми потребами. Часто такі адаптації є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

До модифікацій належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань, оцінювання з урахуванням особливостей учнів.

Приклади адаптацій та модифікацій.

Матеріалів та ресурсів:

- Використання ресурсів іншого рівня складності (паралельно з традиційними).
- Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок.
- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
- Використання ресурсів громади.
- Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником.
- Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі.
- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками.
- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.
- Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.
- Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.
- Забезпечення кабінок для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників.
- Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.
- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

Форм і методів викладання:

- Залучення ровесників для надання допомоги, асистента вчителя; проведення уроку двома або більше вчителями.
- Надання інформації та завдань на роздаткових матеріалах, щоб менше часу витрачати на переписування.
- Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі читання.
- Використання сигнальних жестів.
- Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі.

- Виділення маркером ключових думок у тексті підручника.
- Використання малюнків і конкретних матеріалів.

Завдання та оцінки:

- Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня.
- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно.
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця.
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини і т. ін..

Ці та інші методичні практики використовуються з метою задоволення освітніх потреб кожної дитини.

Вчені у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність особистісно зорієнтованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл («ефективних шкіл»). Принцип ефективної інклюзивної освіти полягає в утворенні найменш обмежуючого і найбільш охоплюючого освітнього середовища [6, с. 15]. Школу можна назвати ефективною лише в тому випадку, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити основні ознаки ефективних інклюзивних шкіл:

- заздалегідь визначені цілі, яких вчителі сподіваються досягти педагоги зі своїми учнями, та забезпеченість школи освітніми програми, що дають змогу реалізувати ці цілі та продемонструвати учнівські досягнення;
- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків), постійно оновлювати навчальні програми з урахуванням майбутніх потреб;
- інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги перенесено від змісту до формування вміння вчитися, від знань, як продукту, до процесу їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) до першочерговості самоусвідомлення та особистого розвитку;
- освіту розглядають як процес, що триває впродовж життя, а не як соціальну необхідність, пов'язану з певним віком («Освіта впродовж життя, а не для життя»);
- вчитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;
- формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважають дитину «винятковою» чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школу вважають осередком навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи ;
- школа, яку постійно вдосконалюють, – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання - «Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] - Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. [Electronic resource] - Retrieved from: http://www.unesco.org (12.08.2011).

3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - http77www.european-egency.org (12.08.20).

4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.

6. Таранченко О.М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні / О.М. Таранченко// Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(80). – 2016. –С. 82 – 96.

7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

8. Sailor W , Skrtic T.M. American education in the postmodern era. // Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214-236

REFERENCES:

1. Kolupaieva, A.A. (Eds.) (2012). Osnovy inkluzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education:textbook].Kyiv: "A.S.K."

2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] - Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] - Retrieved from: http://www.unesco.org (12.08.2011).

3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - http77www.european-egency.org (12.08.20).

4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special NeedsEducation. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).

5. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrayiny`: etapnist u strategichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens]/ A.A. Kolupayeva, O.M. Taranchenko // Osoblyva dytyna : navchannya i vyhovannia. – № 3(79). – 2016. – S. 7 – 18.

6. Taranchenko O.M. Sociokulurnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukrayini[Socio-cultural context of changes in the education of people with special needs in Ukraine] / O.M. Taranchenko// Osoblyva dytyna : navchannia i vyhovannya. – №4(80). – 2016. –S. 82 – 96.

7. Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: prakt.posib.

[Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. – K.: - SPD – FO Parashy`n I.S., 2010. – 296 s.

8. Sailor W , Skrtic T.M. American education in the postmodern era. // Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214-236.

Larisa Nakonechna Modern concepts of inclusive education in researches of the north american and ukrainian scientists

Nowadays in Ukraine there is a dynamic progress in the dissemination of inclusive education. It determines the need to study and adapt the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Of special interest are the countries of North America, in particular Canada and the United States, which have a fairly long history of inclusive education. The comparative analysis will enable us to identify the possibility of applying the most effective strategies of inclusion in the educational system of Ukraine Nowadays, in Ukraine, there is a certain dynamic progression of inclusive distribution. It is this that actualizes the need to study and use the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Amid existence of a number of concepts of inclusive education in the world of educational space different

approaches are distinguished in the methodological framework. Comparing the essential understanding of these approaches in North American and Ukrainian educational systems, there is unanimity of views in common positions. However, there are certain differences, particularly in recognizing the SEN position of the child as subject and object in the system: Western inclusive education system is fully regulated by law, while in Ukraine there is a gradual overcoming of the philanthropic vestiges through the expansion and improvement of the legal framework with the underlying international instruments. Awareness of the position of individual approach as the cornerstone of an inclusive education system in both educational scientific communities generally coincides. Unity of scientific views of North American researchers and Ukraine is also observed in the vision of status and role positions of all participants in inclusive education as a prerequisite for regulatory functioning education system. Unanimous scientists of both scientific schools and the professional competence of teachers as a key tool for coordinated activities in the inclusive class and the functioning of the educational system as a whole. The definition of common components and specific features of the development of inclusive education on the basis of ideological interpretations will help to determine the general character of the grounds for the inclusive form of education and to use the positive experience of Western countries in Ukrainian realities effectively.

Key words: *inclusion, inclusive education, conceptual approaches, comparative analysis.*

УДК [001.891.3-047.82]:159.9.07

Людмила Некраш,
Центр раннього розвитку ВБО "Даун Синдром", м. Київ
orcid.org/0000-0002-1341-868X

ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ

Здійснено аналіз нормативно-правововоі бази та передумов впровадження в Україні системи раннього втручання. Виявлено, що для запровадження системи раннього втручання є необхідна нормативно-правова база. Проте недостатньою є підтримкою дітей з особливостями розвитку у віці від народження до 4 років, домінування відокремлених одна від одної медичної та соціальної моделей. Встановлено, що втілення в життя послуг раннього втручання за біопсихосоціальною моделлю забезпечують перехід від форм втручання, спрямованих на дитину і усунення захворювання, до залучення батьків\опікунів, членів родини, місцевої громади; долучення до цільової групи й дітей з ризиком виникнення порушень розвитку; перехід до функціональної класифікації, зокрема, Міжнародної класифікації функціонування (МКФ).

Ключові слова: *раннє втручання, особливі потреби, порушення розвитку, законодавча база*

Постановка проблеми.

Розвиток держави в контексті європейських орієнтирів передбачає захист прав дитини, її здоров'я та розвиток у ранньому віці як однієї із пріоритетних цінностей [1]. В Україні понад 289 тис. дітей віком від 0 до 4 років можуть потребувати комплексної допомоги, яка повинна надаватися відповідно до сучасних науково обґрунтованих підходів.

В той же час проблема раннього виявлення, профілактики порушень розвитку дитини та функціонування її сімї, що забезпечується командою фахівців, як і її нормативно-правового забезпечення наразі є недостатньо розробленою для вітчизняної наукової спільноти.

Мета статті – проаналізувати діючу нормативно-правову базу та передумови впровадження системи раннього втручання в Україні.

У цій статті ми послуговуємося теоретичним аналізом та узагальненням міжнародних, нормативно-правових документів та інноваційним досвідом із означеної проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу.

Досліджуючи нормативно-правове підгрунтя та передумови впровадження системи раннього втручання, насамперед відзначимо, що орієнтир на захист прав дитини базується на ратифікованих «Конвенція про права дитини» (1991 р.) і «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2010 р.). Саме ці документи підкреслюють рівну цінність і право на гідне життя і розвиток всіх дітей, незалежно від стану здоров'я і особливостей розвитку. Конвенція про права осіб з інвалідністю закликає суспільство використовувати модель соціального включення, яка що як найраніше зміщує фокус з обмежень дитини, пов'язаних з її функціональними порушеннями, на бар'єри в суспільстві, що перешкоджають «нормалізації життя».

В українському законодавстві основними правовими документами є – Конституція України, Сімейний кодекс України, Цивільний кодекс України.

Основу, що регулює суспільні відносини, спрямовані на забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров’я, освіту, соціальний захист і всебічний розвиток, становлять Закони України «Про охорону дитинства», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про попередження насильства в сім’ї», «Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги» тощо. Різні міністерства та державні інституції покликані відповідати за дотримання прав дитини в Україні. Багато зусиль також докладають громадські організації, які працюють у сфері захисту прав дитини, щоб кожна дитина почувала себе повноцінним членом суспільства.

Претекстом для впровадження в Україні послуг раннього втручання, що мають наукове та практичне підґрунтя, є Постанова Президії Національної академії медичних наук України від 22.11.2012 № 26/2 «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя».

Нагальність розвитку в Україні системи раннього втручання зумовлено й дослідженням представництва Світового банку в Україні «Ранній розвиток дітей з особливими потребами в Україні. Аналіз ситуації та подальші рекомендації», що проводилось у 2014 році SOFT Tulip із залученням громадського сектору. Зокрема, у звіті та рекомендаціях зазначається, що в Україні існують закони, проте відсутні механізми їх реалізації. А відтак обсяг і якість існуючих послуг не відповідає потребам та міжнародним стандартам. Експертами констатує відсутність ефективної системи виявлення особливих потреб у дітей, які залишаються без своєчасної ранньої допомоги. Практика показує, що рекомендації фахівців медичної галузі не охоплюють усі сфери розвитку дитини, не відповідають потребам родини та існуючим ресурсам, хоча медична модель у сфері охорони здоров’я все ще займає домінуючу позицію над біопсихосоціальною моделлю.

Указом Президента України від 25 серпня 2015 року № 501 затверджено Національну стратегію у сфері прав людини та визначено, що створення сприятливих та рівних умов для забезпечення потреб кожної дитини, досягнення європейських стандартів якості життя та благополуччя є одним із завдань держави. Саме цією Національною стратегію пріоритетним напрямом визначено запровадження та забезпечення функціонування системи послуг раннього втручання. Це уможливлює створення сприятливих умов життєдіяльності для дітей, які мають порушення розвитку, підтримки сімей, в яких вони виховуються, запобігання відмовам батьків від дітей, які мають порушення розвитку, інвалідизації дитячого населення тощо. Завдання

розвивати раннє втручання в Україні зафіксовано в Рекомендаціях парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення», що закріплені постановою Верховної Ради України від 13.01.2015 № 96-VIII.

Згідно з пунктом 2.1 Плану заходів з виконання Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» доручено пілотне впровадження в медичну практику надання послуг раннього втручання з метою надання підтримки родинам, які виховують дітей з порушеннями розвитку, запобігання відмови батьків від дітей з психофізичними порушеннями та потрапляння їх в інтернатні заклади, а також інвалідизації дитячого населення (розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26.08.2015 № 881).

Останніми роками в Україні відбувається зміна парадигми щодо надання допомоги та підтримки дітям з особливими потребами. На противагу відокремленим одна від одної медичної та соціальної моделей втілюється в життя біопсихосоціальна. Саме з цією моделлю перегукуються ідеї впровадження системи раннього втручання в Україні [1, 20 – 29].

Розпорядженням КМУ від 14.12.2016 №948-р «Про деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» затверджено план заходів із виконання у 2017-2020 роках пілотного проекту щодо практики надання послуг раннього втручання для дітей, підтримавши ініціативу Міністерства охорони здоров'я.

В системі освіти Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545 затверджено Положення про інклюзивно-ресурсний центр, згідно якого спеціалісти забезпечуватимуть право на освіту дітей з особливими потребами починаючи від 2 років. Тож, інклюзивно-ресурсні центри обслуговуватимуть й дітей раннього віку. Проте, в зоні ризику ще залишаються діти від народження до 2 років.

В Україні інноваційну практику надання послуги раннього втручання запроваджено «Інститутом раннього втручання» під керівництвом Г. Кукурузи. В процесі пілотування раннє втручання визначається як «спеціально організована система психологічної, соціальної, медичної і педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей від народження до 4 років з порушеннями розвитку або ризиком їх виявлення, спрямованої на розвиток дитини і нормалізації життя її сім'ї» [5;6].

Дослідження, які проводилися («Дослухаючись голосів батьків: аналіз досвіду отримання послуг для дітей з особливими потребами у віці від 0 до 4 років та інноваційної послуги раннього втручання») дозволили виявити та проаналізувати ситуації та потреби родин, які виховують дітей з інвалідністю, і\або з особливими потребами у віці від 0 до 4 років, виявили досвід отриманих послуг і їх відповідність потребам родини. Встановлено що, раннє втручання в порівнянні з іншими послугами (обраними як найбільш ефективні) вдвічі перевищують інші послуги щодо задоволення змістом і якістю роботи з найближчим оточенням дитини. підтверджують ефективність послуги раннього втручання [10]

І хоча в Україні лише останні роки формується державна політика послуги раннього втручання, вже є результати вітчизняних науковців щодо створення і впроваджено психологічної моделі раннього втручання (Г. Кукуруза, Благодійний фонд «Інститут раннього втручання»).

В останні десятиліття в міжнародній практиці раннього втручання має місце зміна цілей, розвиток нового підходу, який визначається як функціональний. За цього підходу основною метою раннього втручання є сприяння благополуччю дитини, поліпшення здібностей дитини виконувати завдання, що постають у повсякденному житті, забезпечення максимальної активності і участі дитини в повсякденних життєвих ситуаціях. У цьому контексті розвиток у дитини здатності брати участь в різних соціальних ситуаціях розглядається як найбільш значуща мета програм допомоги сім'ї та дитині. Наразі розвиток функціонального підходу сприятиме змінам у програмі раннього втручання і в Україні.

Варто зазначити, що Кабінетом Міністрів України КМУ від 27 грудня 2017 р. №1008-р затверджено План заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків». Уряд затвердив план заходів з впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Документ спрямований на створення системи класифікації для отримання порівнюваних даних про здоров'я окремої людини та населення в цілому, які необхідні для досягнення основних цілей у сфері охорони здоров'я, включаючи визначення загального стану здоров'я населення, вимірювання потреб та ефективності сфери охорони здоров'я а також забезпечення функціонування сучасної системи раннього втручання, інклюзивної освіти, абілітації і реабілітації [3].

В основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007), яка є універсальною за своєю суттю, закладено біопсихосоціальну модель. Саме ця модель орієнтована на ідеї нормалізації життя дітей з особливими освітніми потребами і їхніх сімей; інтеграцію у суспільство та створення доступного середовища.

Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) має на меті визначити уніфіковану і стандартизовану мову та схеми опису станів здоров'я та станів, пов'язаних із здоров'ям. Воно впроваджує визначення компонентів здоров'я та деяких пов'язаних із здоров'ям компонентів добробуту (таких, як освіта та праця). МКФ відійшла від класифікації "наслідків захворювання" та стала класифікацією "компонентів здоров'я". "Компоненти здоров'я" визначають складові здоров'я, в той час як "наслідки" зосереджуються на впливі захворювань або інших станів здоров'я на кінцевий результат [2].

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) включає в себе подальшу детальну інформацію про застосування МКФ при документуванні характеристик дітей та підлітків віком до 18 років. МКФ-ДП пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків [2].

Усі подальші зміни в системі раннього втручання в Україні пов'язані із провадженням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, партисипативного підходу у взаємодії з батьками дітей з особливостями в розвитку.

Висновок.

1. Для впровадження в Україні послуг раннього втручання є нормативно-правове, наукове та практичне підґрунтя, що зафіксовано в постанові Президії Національної академії медичних наук України від 22.11.2012 № 26/2 «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя».
2. Важливою передумовою впровадження раннього втручання є зміна парадигми щодо надання допомоги та підтримки дітям з особливими потребами. На противагу відокремленим одна від одної медичної та соціальної моделей втілюється в життя біопсихосоціальна.
3. Біопсихосоціальна модель надання допомоги та підтримки дітям з особливими потребами перегукується з ідеєю впровадження системи раннього втручання в Україні.
4. Система раннього втручання пропонує конкретні шляхи щодо реалізації Конвенцій, сприяє включенню дітей з обмеженими можливостями в життя суспільства, а також призводить до гуманізації самого суспільства.
5. Раннє втручання і підтримка дитини у віці від народження до 4 років дає змогу уникнути небажаного ризику в розвитку, забезпечує необхідну стимуляцію, зменшує вплив

факторів ризику та сприяє покращенню природного середовища розвитку, що забезпечує умови для розвитку максимального потенціалу дитини.

6. Подальші зміни в системі раннього втручання в Україні пов'язані із провадженням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я

ЛІТЕРАТУРА:

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я/ В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.
2. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf
3. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1008-р[Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1008- 2017-%D1%80
4. Указ Президента України №553/2016 «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/5532016-20914
5. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
6. Доброва-Крол Н. Раннее вмешательство: Ключевые аспекты и международный опыт. Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) / Н. Доброва- Крол. — К., 2014. — 48 с.
7. Кукуруза Г. В. Ефективність програм раннього втручання для дітей з порушенням психічного розвитку / Г. В. Кукуруза // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2013. - № 1046, вип. 51. - С. 184-186. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2013_1046_51_42.
8. Кукурудза Г.В. Психологічна модель раннього втручання : допомога сімям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія / Г.В. Кукуруза. – Х.: Планета-принт, 2013. – 244 с.
9. Дослухаючись голосів батьків: Аналіз існуючої системи послуг для родин, які виховують дитину з особливими потребами у віці 0-4 роки, та інноваційної послуги раннього втручання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rvua.com.ua/media/312/ba726b91f25fc47f3b1ef279046719ec.pdf

REFERENCES:

1. Zasenko V., Kolupaieva A. (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu y okhorony zdorov'ia. Exceptional child: teaching and upbringing, 3 (71). pp. 20 – 29.
2. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhennia zhyttiediialnosti ta zdorov'ia: dity ta pidlitky (versiia): MKF-DP[Electronic resource]. Mode of access: http://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf
3. Rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 hrudnia 2017 r. № 1008-r [Electronic resource]. Mode of access :http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-%D1%80
4. Ukaz Prezydenta Ukrainy №553/2016 «Pro zakhody, spriamovani na zabezpechennia doderzhannia prav osib z invalidnistiu» [Electronic resource]. Mode of access: http://www.president.gov.ua/documents/5532016-20914
5. Konventsiia pro prava dytyny [Electronic resource.]. Mode of access http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

6. Dobrova-Krol N. (2014). Rannee vmeshatelstvo: Kliuchevыe aspektы y mezhdunarodnыi opыt. Mezhdunarodnыi detskyi fond OON (IuNYSEF) / N. Dobrova-Krol.

7. Kukuruza H. V. (2013). Efektyvnist prohram rannoho vtruchannia dlia ditei z porushenniam psykhichnoho rozvytku . Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia : Psykholohiia, № 1046, vyp. 51, pp. 184-186. Electronic resource. Mode of access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2013_1046_51_42. [In Ukrainian]

8. Kukurudza H.V. (2013). Psykholohichna model rannoho vtruchannia : dopomoha simiam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku: monohrafiia. Planeta- prynt.

9. Doslukhaiuchys holosiv batkiv: Analiz isnuiuchoi systemy posluh dlia rodyn, yaki vykhovuiut dytynu z osoblyvymy potrebamy u vitsi 0-4 roky, ta innovatsiinoi posluhy rannoho vtruchannia [Electronic resource]. Mode of access http://rvua.com.ua/media/312/ba726b91f25fc47f3b1ef279046719ec.pdf

Liudmyla Nekrash, Implementation of the easy entertainment system in Ukraine

An analysis of the regulatory framework and the preconditions for introducing an early intervention system in Ukraine is underway. It is revealed that the introduction of an early intervention system is a necessary regulatory framework. However, support for children with peculiarities of development from birth to age 4, the domination of separated medical and social models is not enough. It has been established that the implementation of early intervention services in a biopsychosocial model provides a transition from forms of intervention aimed at the child and elimination of the disease, to the involvement of parents / guardians, family members, local community; admission to the target group and children at risk of developmental abnormalities; the transition to a functional classification, in particular, the International Classification of Functioning (ICF).

Key words: *early intervention, special needs, developmental disorder, legislative framework*

УДК 373.29:376-056.2/.3

Ірина Омельянович
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено первинну педагогічну скринінг-діагностику готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому закладі, яка дасть можливість корекційному педагогу (асистенту вчителя) визначити спроможність дитини навчатися в інклюзивному просторі. Запропонована педагогічна діагностика розроблена на основі узагальнення наявних педагогічних досліджень з проблеми готовності дитини до навчання у школі. Розглянуто блоки завдань, які допоможуть педагогу виявити прогалини в знаннях дітей і, відповідно до отриманих результатів скринінг-діагностики, враховувати їх при складанні індивідуальної навчальної програми. Визначені критерії оцінювання дадуть можливість педагогу виявити рівень виконання кожного завдання з поданих блоків і спланувати корекційно-виховну роботу на початку шкільного навчання.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, готовність до шкільного навчання, первинна педагогічна скринінг-діагностика.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної школи в Україні є створення умов для інклюзивної освіти дітей, які її потребують. Важливим аспектом у даному контексті є забезпечення успішного навчання тим дітям, які будуть включені в інклюзивний освітній простір.

Створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожного учня – це завдання інклюзії. Індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи дозволить дитині оволодівати знаннями відповідно до можливостей своєї пізнавальної діяльності. Інклюзивна освіта дозволяє дитині отримувати не тільки повноцінну освіту, а й відчути упевненість у собі, спілкуватися з однолітками, адаптуватися і інтегрувати в суспільні відношення.

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Таке навчання повинно здійснюватися за індивідуальним навчальним планом і бути забезпечене психолого-педагогічним супроводом.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення цього питання було предметом дослідження цілої низки українських вчених, серед яких Афузова Г.В., Базима Н. В., Засенко В. В., Кузава І. Б., Колупаєва А. А., Кротенко В. І., Лапін А. В., Миронова С. П., Огороднійчук З. В., Сак Т. В., Синьов В. М., Таранченко О. М., Шеремет М. К., Шульженко Д. І. та ін.

У сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлені питання, в яких окреслюються загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти та педагогічні умови її організації, стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими освітніми потребами за часів незалежності України (Колупаєва А. А.), концептуальні підходи до розуміння нетиповості в інклюзивному середовищі (Таранченко О. М.), розвиток процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти (Кузава І. Б.), психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах (Кротенко В. І.), питання психологічно адаптації до процесів навчання дітей з аутистичним спектром розладів (Огороднійчук З. В.).

Інклюзивна освіта, як зазначає Огороднійчук З. В., покликана «відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей» [8].

Основним напрямом розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами є модернізація системи навчання шляхом впровадження інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей [5].

На думку І. Б. Кузави дошкільний вік є унікальним періодом не тільки у становленні дитини як особистості, а й у психічному розвитку дитини. Чим раніше розпочнеться робота з дитиною, яка потребує корекції психофізичного розвитку, тим більше будуть розширюватися її пізнавальні можливості і відбуватися соціалізація у суспільстві [6].

Г. В. Афузовою розроблена скринінг-діагностика, яка призначена для первинного оцінювання рівня психологічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, що поєднує у собі психодіагностичну бесіду із спостереженням за її реакціями під час проведення цієї бесіди. Автором зазначено, що «на основі результатів первинної скринінг-діагностики розробляється графік поглибленого обстеження дитини фахівцями закладу, кожен з яких за результатами проведення цього обстеження має скласти розгорнутий висновок про особливості психофізичного розвитку дитини, яка «включається» в інклюзивний освітній процес, уточнити рекомендації щодо індивідуальних програм корекційно-розвивальної роботи…» [1].

Мета статті. Початковим етапом навчання дитини в інклюзивному просторі є її діагностичне обстеження. Для нас важливим є дослідження педагогічної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому закладі з метою визначення індивідуальних можливостей кожної дитини та наявності певних знань, умінь і навичок на початок шкільного навчання.

Методи дослідження. Теоретичним підґрунтям для розробки первинної педагогічної скринінг-діагностики слугували дослідження з проблеми готовості дитини до навчання в школі та її діагностування, які були узагальнені та адаптовані. Теоретичні методи: вивчення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури стосовно проблеми дослідження; емпіричні: індивідуальні бесіди з учнями; спостереження з метою виявлення індивідуальних особливостей дітей; розробка кількісних та якісних показників, їх теоретичне узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Нами була розроблена педагогічна скринінг-діагностика, яка допоможе вчителю (асистенту вчителя) перед початком шкільного навчання з'ясувати рівень сформованості уявлень (часових, просторових), зорового сприймання, виявити особливості пам`яті та уваги, здатність узагальнювати тощо.

Результати даного педагогічного обстеження мають бути співставлені з результатами скринінг-діагностики психічного розвитку дитини.

Завдання подані за блоками, виконання яких оцінюється певною кількістю балів (див. нижче «Оцінювання результатів»). Отримані результати дозволять зробити висновок про рівень сформованості знань, умінь і навичок, необхідних для навчання у школі, які у комплексі є запорукою готовності до шкільного навчання. Бесіда має проводитися мовою, якою дитина спілкується у побуті (українською або російською).

Інструкція дитині. «Доброго ранку/дня! Давай знайомитися, мене звуть … . А тебе? Допоможи мені, будь ласка, виконати деякі завдання» (*подальша інструкція залежить від запропонованого завдання*).

Блок І. Загальні уявлення

№ п/п	*А чи знаєш ти….*	*Варіанти відповіді*		
		правильна, повна	*правильна, неповна*	*неправильна або відсутня*
1.	Для чого людині потрібні очі, ніс, вуха, рот?			
2.	Де мама купує продукти?			
3.	Коли люди йдуть у лікарню, в аптеку?			
4.	Що ти зробиш, якщо заблукаєш / загубишся?			
5.	Для чого потрібні гроші?			
6.	Що ти зробиш, якщо випадково штовхнеш іншу дитину?			
7.	Для чого потрібна ложка, парасолька, машина?			

Блок ІІ. Орієнтування у часі

№ п/п	Часові уявлення	*Варіанти відповіді*		
		правильна, повна	*з допомогою / неповна*	*неправильна або відсутня*
1.	Коли ми прокидаємося?			
2.	Коли ми лягаємо спати?			
3.	Що ми робимо вдень?			
4.	Що наступає спершу – ранок чи день / вечір чи ранок?			
5.	Які є пори року? Яка пора року зараз?			
6.	Коли (в яку пору року) йде сніг?			
7.	Яка пора року після осені, весни?			

Блок ІІІ. Просторове орієнтування

№ п/п	Просторові характеристики	*Варіанти відповіді*		
		правильна	*з допомогою / неповна*	*неправильна або відсутня*
1.	Покажи свої праву / ліву руку			
2.	Покажи мої праву / ліву руку (*руки фахівця*)			
3.	Назви предмети, що знаходяться праворуч / ліворуч від тебе			
4.	Назви предмети, що знаходяться вгорі / внизу від тебе			
5.	Покажи ліве око / праву ногу			
6.	Де знаходиться м’яч? Де сидить пташка? *(стимульний матеріал)*			

Блок IV. Зорове сприймання

№ п/п	Завдання	*Варіанти виконання*		
		правильне	*з допомогою / неповне*	*неправильне або відмова*
1.	Назви кольори предметів			
2.	Розташуй предмети від більшого до меншого / від меншого до більшого			
3.	Назви геометричні фігури. На яку фігуру схожий цей аркуш паперу? (*аркуш формату А-4*)			
4.	Покажи вищий будинок, нижчий будинок *(стимульний матеріал)*			
5.	Назви, що зображено. Домалюй предмети *(стимульний матеріал)*			

Блок V. Елементарні математичні уявлення

№ п/п	Завдання	*Варіанти відповіді*		
		правильна	*з допомогою / неповна*	*неправильна або відсутня*
1.	Перерахуй предмети, скільки їх?			
2.	Порахуй від «1» до «5» та від «5» до «1»			
3.	Розклади предмети (*можна використати підручні предмети*) так, щоб у 1 купці їх було багато, а у 2 – мало			
4.	Розклади предмети (*парна кількість, 4-6*) так, щоб у тебе і у мене було порівну / однаково			

Блок VI. Розвиток дрібної моторики. Розуміння та утримання інструкції

№ п/п	Завдання	*Варіанти виконання*		
		правильне	*з допомогою / неповне*	*неправильне або відмова*
1.	Домалювати малюнок на папері в клітинку за зразком, поданим педагогом			
2.	Відтворити написане: ім`я дитини, «машина» / «кошеня»			
3.	Продовжити малюнок (пропонується ланцюжок: квадрат, круг, трикутник, квадрат, круг, … , … , … , …)			

Блок VII. Особливості пам`яті та уваги. Здатність узагальнювати

№ п/п	Завдання	*Варіанти виконання*		
		правильне	*з допомогою / неповне*	*неправильне або відмова*
1.	Ти знаєш віршик? Розкажи мені.			
2.	Я назву тобі кілька слів. Ти уважно їх послухаєш і спробуєш повторити.			
3.	Подивись уважно на предмети перед собою / на малюнку. Запам`ятай їх. А тепер перерахуй, що запам`ятав.			
4.	Подивись уважно на предмети перед собою / на малюнку. Запам`ятай їх. Який з предметів зник?[1]			
5.	Назви одним словом: морква, картопля, капуста / штани, сорочка, сукня/ лялька, м`яч, машинка / стіл, стілець, шафа….			
6.	Подивись на малюнок. Що зайве? Чому? *(стимульний матеріал)*			

Блок VIII. Мовлення

/n	Завдання	*Варіанти відповіді*		
		правильна	*з допомогою / неповна*	*неправильна або відсутня*
1.	Визначити перший звук у слові «мак», «син», «око»			
2.	Скільки слів у реченні: «Хлопчик біжить», «Мама купила молоко»?			
3.	Назви «один –багато», наприклад стіл-столи: дерево – … , тарілка – …, птах – … .			
4.	Розглянь малюнки. Розкажи, що сталося *(стимульний матеріал)*.			

Оцінювання результатів. За кожне завдання дитина отримує певну кількість балів, які відображають якість його виконання. Так, якщо дитина дала правильну і повну відповідь або самостійно виконала запропоноване завдання, їй нараховується 2 бали. У разі, якщо відповідь дана неповна або дитині надавалася організуюча допомога з боку педагога, нараховується 1 бал. У випадку неправильної відповіді/виконання завдання або відмови відповідати/виконувати завдання бали не нараховуються (0).

В якості первинної обробки слід вирахувати загальну суму балів по кожному з восьми блоків для визначення наявних проблем із зазначених критеріїв оцінювання (це дозволить визначити найбільш сильні / слабкі сторони дитини).

В подальшому необхідно підрахувати загальну суму балів за усіма критеріями педагогічної скринінг-діагностики. Результати можна представити у такій таблиці.

Таблиця

Блоки завдань / ***max сума балів***	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	***Загальна сума***
min допустима сума балів									
Сума по блоках									

Відповідно до набраних балів визначається рівень сформованості основних знань, умінь та навичок, які сприяють успішній навчальній діяльності:

- ✓ 84-74 бали – орієнтовний нормативний показник сформованості основних знань, умінь та навичок, які сприяють успішній навчальній діяльності;
- ✓ 73-58 бали – достатній рівень сформованості основних знань, умінь та навичок, які сприяють успішній навчальній діяльності (дитина умовно готова до шкільного навчання);

✓ 57-42 бали – початковий рівень сформованості основних знань, умінь та навичок, які сприяють успішній навчальній діяльності (дитина має значні потенційні можливості щодо розвитку вищевказаних знань, умінь та навичок);

✓ 41-28 балів – несформованість основних знань, умінь та навичок, які сприяють успішній навчальній діяльності (дитина в ситуації навчання потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу і організації для неї спеціальних умов навчання);

✓ нижче 27 балів – неготовність до навчання.

Педагогічну скринінг-діагностику проводить вчитель і асистент-вчителя, оскільки саме асистент вчителя (корекційний педагог) на основі отриманих результатів діагностики розробляє корекційно-розвивальні заняття, проводить їх і складає індивідуальний навчальний план учня відповідно до навчальної програми.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розроблена нами первинна педагогічна скринінг-діагностика допоможе педагогу оцінити знання, вміння та навички дітей, які приходять на навчання в освітній інклюзивний простір та врахувати це при складанні індивідуальних навчальних програм і проведенні корекційно-виховної роботи.

У поданій статті не вичерпано всі аспекти означеного питання. Запропонована первинна педагогічна скринінг-діагностика потребує подальшої апробації, більш конкретного аналізу якісних показників виконання кожного завдання. Подальші дослідження будуть пов'язані з розробкою нових інноваційних діагностик, використання яких дасть можливість порівняльного аналізу навчальних досягнень дитини в інклюзивному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афузова Г. В. Первинна психологічна діагностика в інклюзивному навчальному просторі. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип. 13. – С. 293 – 301.
2. Барташнікова І.А. Діагностика готовності дітей до навчання в школі / І.А. Барташнікова, О.О. Барташніков. – Тернопіль: Богдан, 1998. – С. 56-58.
3. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогіний феномен // Рідна школа. – 2011. - № 3 (березень). – С. 10-14.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [моногафія] /А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
5. Колупаєва А. А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип. 13. – С. 12 – 18.
6. Кузава І.Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти // Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 23. – С. 130-135.
7. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – Вип. 5. – С. 219-232.
8. Огороднійчук З. В. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей- аутистів в умовах інклюзивної освіти / З. В. Огороднійчук, К. В. Коляда // Науковий часопис. Серія 19.Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 23. – С. 364- 367.
9. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. - № 2. – С. 6 – 10.

10. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: [методическое пособие] / Под. общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

REFERENCES:

1. Afuzova G. V. (2017). Pervy`nna psy`xologichna diagnosty`ka v inklyuzy`vnomu navchal`nomu prostori. // Osvita osib z osobly`vy`my` potrebamy`: shlyaxy` rozbudovy`: zb. nauk. pracz` / za red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupayevoyi. – K.: TOV «Nasha drukarnya»,– Vy`p. 13. – S. 293 – 301.

2. Bartashnikova I.A. (2011). Diahnostyka hotovnosti ditei do navchannia v shkoli / I.A. Bartashnikova, O.O. Bartashnikov. – Ternopil: Bohdan, 1998. – S. 56-58.

3. Bondar V.I. (2011). Inkliuzyvne navchannia yak sotsialno-pedahohinyi fenomen // Ridna shkola. - № 3 (berezen). – S. 10-14.

4. Kolupaieva A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: [monohafiia] /A. A. Kolupaieva. – K.: «Sammit-Knyha»,– 272 s.

5. Kolupayieva A. A. (2017). Strategichni vektory zmin ta transformacij v osviti ditej z osobly`vy`my` potrebamy` za chasiv nezalezhnosti v Ukrayini // Osvita osib z osobly`vy`my` potrebamy`: shlyaxy` rozbudovy`: zb. nauk. pracz` / za red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupayevoyi. – K.: TOV «Nasha drukarnya»,– Vy`p. 13. – S. 12 – 18.

6. Kuzava I.B. (2013). Konceptual`ni zasady` rozvy`tku procesu inklyuziyi v umovax doshkil`noyi osvity` // Naukovy`j chasopy`s. Seriya 19. Korekcijna pedagogika ta special`na psy`xologiya. Vy`pusk 23. – S. 130-135.

7. Lapin A. V. (2014). Robota asy`stenta vchy`telya v inklyuzy`vnomu osvitn`omu zakladi / A. V. Lapin // Osvita osib z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy`: shlyaxy` rozbudovy`: zb. nauk. pracz` / Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny`, In-t specz. pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. – Kirovograd : Imeks – LTD,– Vy`p. 5. – S. 219-232.

8. Ohorodniichuk Z. V. (2013). Psykholohichna adaptatsiia do protsesu navchannia ditei-autystiv v umovakh inkliuzyvnoi osvity / Z. V. Ohorodniichuk, K. V. Koliada // Naukovyi chasopys. Seriia 19.Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vypusk 23. – S. 364-367.

9. Sy`n`ov V. M. (2004). Nova strategiya rozvy`tku korekcijnoyi pedagogiky` v Ukrayini / V. M. Sy`n`ov, A. G. Shevczov // Defektologiya.– № 2. – S. 6 – 10.

10. Sozdanye y aprobatsyia modely psykholoho-pedahohycheskoho soprovozhdenyia ynkliuzyvnoi praktyky: [metodycheskoe posobye] / Pod. obshch. red. S. V. Alekhynoi, M. M. Semaho. - M.: MHPPU, 2012. – 156 s.shkola. - № 3 (berezen). – S. 10-14.

Iryna Omelyanovich. Pedagogical Diagnostics of Pre-senior Preschool Children's Readiness to Training in Incuse Educational Institution.

The article represents a primary pedagogic screening-diagnostics of preparedness of a child of the senior preschool age to study in the inclusive educational institution, which would enable the correctional pedagogue (the teacher's assistant) to determine a child's ability to study in the inclusive space. The proposed pedagogic diagnostics has been developed on the basis of generalization of available pedagogic research in the problem of a child's preparedness to study at school. The task units have been considered, they would help the pedagogue to reveal gaps in children's knowledge, and according to the obtained results of screening-diagnostics, to consider them upon compiling the individual curriculum. The determined grading criteria would enable the pedagogue to reveal the level of performance of each task in the given units and to plan the correctional and educational work at the beginning of school education.

Keywords: *inclusion, inclusive education, readiness for learning, primary pedagogic screening-diagnostics.*

УДК: 376-056.36:[-044.247:373.2]

Наталія Піканова
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0003-1196-5820

ПЕРЕДУМОВИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕГРУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті представлено окремі передумови соціального інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних закладів освіти, зокрема, особливості створення інклюзивного середовища, етапи соціалізації дітей. Аргументовано актуальність розроблення програм соціального інтегрування дошкільників з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано сутність соціально-емоційного навчання дітей (вміння виявляти оточуючим співчуття і турботу; розпізнавати та регулювати власні емоції; ухвалювати власні рішення; досягати поставлених цілей; поводитись належним чином у процесі взаємодії з іншими; налагоджувати та підтримувати стосунки тощо), а також відповідні компетенції (самоусвідомлення, саморегуляція, соціальне усвідомлення, навички побудови стосунків, прийняття відповідальних рішень), опанування яких допоможе дітям в подальшій життєдіяльності.

Ключові слова: *соціальне інтегрування, інклюзивна освіта, колаборація, компетенції, науковий інструментарій*

Необхідність соціального інтегрування дітей з особливими освітніми потребами, що є ключовою метою інклюзивної освіти, обумовлена запитом суспільства та потребою самих дітей повноцінно жити в широкому соціумі. Система соціальних орієнтирів, як рушійна сила розвитку особистості, має впроваджуватись в освітній практиці з перших її ланок, оскільки загалом діти з особливими освітніми потребами мають триваліший період адаптації, найрізноманітніші труднощі комунікації тощо. На думку експертів Міжнародної асоціації з розвитку навчальних закладів та курикулуму (Association for Supervision and Curriculum Development) (2007), підготовка дітей до повноцінного життя в суспільстві потребує глибокого та систематичного підходу до навчання та виховання, забезпечення опанування базових компетенцій, які гарантуватимуть самостійне повноцінне життя.

В інклюзивному освітньому середовищі діти з ООП мають ширші можливість для соціального інтегрування, що доведено численними науковими дослідженнями (Дж.Лупарт, Т.Лорман, Д.Харві, А.Колупаєва, О.Таранченко, О.Федоренко, В.Кобильченко та ін.).

Наразі інклюзивна практика поширюється і в дошкільних закладах освіти. Дошкільний заклад, якому відводиться вагома роль у розвитку соціально-емоційної сфери дітей з ООП, має бути середовищем, де малюки активно залучені до освітньої діяльності, де кожен почувається важливою частиною мікросоціуму; де навчаються поваги, відповідних соціальних норм та застосовують отриманні знання практикуючи взаємодію один з одним.

Аби від став саме таким, необхідна сукупність базових умов організації інклюзивного середовища, якими на переконання науковців (Дж. Спідінг, Т.Лорман, А. Колупаєва, О. Таранченко, Л. Савчук та ін.) є:

1) позитивне ставлення до філософських концепцій інклюзії. Позитивне ставлення всіх учасників освітнього процесу до дітей з ООП і їхнього потенціалу - необхідна умова на всіх етапах навчання та виховання. Саме позитивне ставлення стимулює досягнення максимально можливих результатів розвитку дітей. Для досягнення цієї мети необхідно вести просвітницьку роботу; проводити заходи щодо формування сталої позитивної думки про людей з особливими потребами тощо;

2) реалізація політики, що спрямована на надання підтримки (на різних рівнях суспільства). У дошкільних закладах освіти необхідно підтримувати інноваційний творчий потенціал освітньої систем; формувати спільну позиції педагогічних кадрів, щодо розвитку інклюзивної практики, думку, що це справа, за яку усі несуть спільну відповідальність. Адміністрація закладу має налагоджувати співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу, залучати суб'єктів-партнерів, сприяти підвищенню кваліфікації працівників, підтримувати контакти спеціалістів не тільки на рівні закладу, а й між різними закладами різних рівнів;

3) процеси, які відбуваються у дошкільних закладах і групах, мають базуватися на наукових підвалинах і бути підтвердженими практикою. Для покращення ефективності роботи дошкільного закладу необхідно враховувати, що підходи і методи мають змінюватися, адаптуватися до нових реалій сьогодення, а також орієнтуватися на якісне задоволення освітніх потреб дітей. Інклюзивні заклади освіти мають виходити на новий рівень надання освітніх послуг і послуг супроводу освіти не лише дітей, а й їхніх батьків;

4) гнучкі програми навчання і виховання. Педагогам необхідно мати змогу створювати власні методи і прийоми навчання, доречно адаптуючи курикулум, аби всі діти мали змогу на максимальному для них рівні опанувати стандарт освіти. Педагог – митець, якому необхідно постійно створювати нове (комбінувати вже відомі методи навчання в різних варіаціях). Лише таким чином індивідуальні особливі освітні потреби дітей можуть бути максимально задоволені, а стиль викладання педагога максимально наблизиться до стилю сприймання, мислення і навчання дітей;

5) залучення громади до діяльності дошкільних закладів. Адміністрація дошкільних закладів освіти має налагоджувати взаємозв'язки між іншими закладами освіти, бути зацікавленою у просвітницькій діяльності серед батьків своїх вихованців, малою громадою. Адже родина і мікросоціум – перші соціальні інститути для дитини.

Дошкільна освіта наразі не є обов'язковою в Україні (на відміну від багатьох країн світу). Чимало родин воліють виховувати дитину вдома аж до часу початку шкільної освіти. Втім, варто зауважити, що соціальне інтегрування малюків, які не відвідували дошкільний заклад освіти, може проходити значно важче ніж у дітей, які мали досвід навчання/виховання в садочку. Певною мірою це можна проілюструвати, охарактеризувавши етапи соціального інтегрування, які проходить дитина:

І етап – залучення дитини до соціум. Щонайперше - це адаптація дитини в сім'ї. На цьому етапі надзвичайно важливо, як батьки реагують на потреби дитини та задовольняють їх, як реагують на проблеми та допомагають у їх вирішенні; як ставляться один до одного члени родини, як спілкуються, взаємодіють в діяльності та в час відпочинку; як проводять дозвілля та які обов'язки мають у побуті; наскільки широкі контакти мають з малою громадою та як саме взаємодіють з нею тощо. Всі ці, на перший погляд незначні буденні дії закладають підвалини в соціальному інтегруванні малюка та слугують моделлю його поведінкових проявів в найближчі роки.

ІІ етап – перебування дитини у дошкільному освітньому закладі. Велику роль відіграють педагоги та їхні дії, ставлення, переконання, фахова майстерність, навички взаємодії з іншими педагогами та фахівцями. Адже саме педагоги створюють атмосферу в інклюзивній групі, яка має сприяти розвитку та навчанню дитини з ООП, її соціальному

інтегруванню в дитячому колективі та подальшому успішному переходу до шкільного навчання.

ІІІ етап – адаптація дитини та її сім'ї у ширшому соціумі та суспільстві загалом. А. Колупаєва наголошує, що батьки дитини з особливими потребами живуть у зоні постійного ризику. Пролонгована психотравмуюча ситуація негативно вплив на ситуацію в родині і може провокувати ігнорування або ж негативне ставлення батьків до дитини та її потреб. Відтак, налагодження співпраці з батьками, залучення їх до повноцінної участі в навчанні і розвитку їхньої дитини в усі її вікові періоди - є критично необхідними та беззаперечною умовою успішної соціалізації дитини з ООП.

Зважаючи на це зарубіжні та українські науковці (Дж.Лупарт, Ч.Вебер, Т.Лорман, Д.Харві, А.Колупаєва, В.Кобильченко, Т.Сак, О.Таранченко, О.Федоренко та інші) зосереджують увагу на створенні в інклюзивному закладі належного середовища для дітей з особливими потребами, а також наголошують на необхідності спиратись у цьому на найближчий для дитини мікросоціум (батьків, родину, значимих дорослих та ін.), який є важливим чинником засвоєння нею усталених у ширшій спільноті норм і правил.

Наразі в освітній практиці дошкільних освітніх закладах спостерігається дещо формальний підхід до процесу соціального інтегрування дітей з особливими потребами, і більша зосередженість на необхідності опанування освітніх стандартів. Це є наслідком усталеного упродовж десятирічь бачення, що у випадку недостатнього опанування первинних навчальних вмінь і навичок дитина з особливими потребами вимушено опиниться в соціальній ізоляції. Втім таке переконання не зовсім коректне. Факти свідчать, що допоки в інклюзивних дошкільних закладах нашої країни здебільшого спостерігається низький рівень пристосування освітнього середовища до особливих потреб таких дітей. Це не дає їм змогу активно функціонувати в соціумі однолітків та ефективно використовувати весь спектр взаємодії з найближчим життєвим оточенням. Окрім цього, надмірне зосередження уваги педагогічного персоналу на такому аспекті як «створення відповідної матеріально-технічної бази» для нормалізації навчання та розвитку дитини з особливими потребами поки що перешкоджає педагогам-практикам сфокусуватися на розвитку необхідного рівня соціальної спроможності вихованців та формувати у дітей потребу інтегруватися в інклюзивне середовище, де відбувається необхідна їм взаємодія з ровесниками та дорослими.

Вивчаючи особливості соціального інтегрування дітей з ООП науковці насамперед звертають увагу на їхню здатність до комунікації та налагодження контактів [1]. Зазвичай у таких малюків порушені комунікативні зв'язки та стосунки, а спостерігається соціально-комунікативна недостатність. Подолати неспроможність такої дитини до взаємодії без спеціально організованого навчально-виховного середовища практично неможливо. Отже, необхідно забезпечити організаційно-педагогічні умови для соціального інтегрування дітей з ООП в інклюзивній групі дошкільного освітнього закладу, де вона зможе усвідомити та сприйняти ціннісні й нормативні установки мікроколективу. Для кращого інтегрування таких дітей в освітньому закладі доцільно запроваджувати певний комплекс заходів (в соціальному, психологічному, педагогічному, особистісно-комунікативному плані), заснованих на інклюзивних підходах.

Під соціальним інтегруванням загалом розуміється процес поступового входження дитини з ООП в існуюче соціальне середовище, що супроводжується виробленням норм поведінки та опанування соціальних ролей, усталених у цьому соціумі (в дошкіллі – мікросоціумі). В інклюзивному дошкільному закладі має бути створено освітнє середовище, а якому дитина з ООП має багатоваріативні можливості якісно засвоїти нові для неї поведінкові стратегії й тактики.

Зважаючи на вищезазначене, спеціально створене освітнє середовище інклюзивної групи можна вважати своєрідною соціальною мережею. Цей мікросоціум варто означити базовим елементом усунення ізоляції, в якому сама дитина з ООП має змогу знизити власну ізоляцію та розширити діапазон контактів, комунікації, взаємодії, нових ролей, соціального досвіду тощо. Постійне дотримання таких умов забезпечуватиме суттєве підвищення соціальних, а згодом і академічних результатів навчання, а також значною мірою розширить зону розвитку дитини, що дасть змогу досягти її інтегрування в соціальне середовище групи дошкільного освітнього закладу.

Зважаючи на це педагоги інклюзивних дошкільних освітніх закладів не мають обмежуватися досягненням дітьми з ООП лише визначених стандартами академічних показників, а повинні цілеспрямовано формувати їхню соціальну дієздатність (яка на думку науковців вона відіграє вирішальну роль у досягненні людиною життєвих успіхів). Зокрема, насамперед слід подбати про створення безпечного та сприятливого клімату в освітньому закладі загалом та зокрема в інклюзивній групі, що є однією з головних передумов активізації соціального розвитку всіх вихованців; орієнтувати дітей у визначенні адекватних (їхньому віку) соціальних цілей і заохочувати активно втілювати їх у життя; формувати відповідні знання, вміння, навички, що слугуватимуть підґрунтям до опанування нових соціальних ролей тощо.

На часі українським дослідникам зосереджувати увагу на визначенні чинників, що впливають на перебіг та ефективність соціального інтегрування дітей з ООП в сучасних освітніх закладах; розробленні відповідних методик та інструментарію оцінювання різноманітних компонентів соціальної дієздатності таких дітей з різних вікових груп; технологій їх розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу; методик покращення соціального розвитку, методів посилення соціальної інтеграції, програм формування соціальних навичок; стратегій синхронізації середовищного соціального клімату навчального закладу і родини та низці інших дотичних проблемах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва А. Савчук Л. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. / А. Колупаєва, Л. Савчук. // Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. Посіб. —К.: Видавнича група «АТОПОЛ» —2011. -276 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі. / Т. Лорман, Д. Деппелер, Д. Харві // практ. посіб. пер. З англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І. С. 2010. – 296с.
3. Kalyanpur, M., & Harry, B. Culture in special education: building reciprocal family-professional relationships. / M. Kalyanpur, B. Harry // Baltimore, MD: Brookes. 1999.
4. Loreman, T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” / T. Loreman // International Journal of Whole Schooling 2007 № 3(2) —P. 22-38.
5. Колупаєва А., Софій Н., Найда Ю., О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк: Інклюзивна школа: особливості організації та управління / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк. За заг. ред. Л. Даниленко // Навчально методичний посібник — К.: 2007. — 128 с.
6. Лупарт, Д., і Веббер, Ч.. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. / Д. Лупарт, Ч. Веббер // Exceptionality Education Canada —2002. № 12(2) С.7-52.
7. Таранченко О.М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 1. – С.23–27
8. Таранченко О.М. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С.18–21.

REFERENCES:

1. Kolupaieva A. Savchuk L. Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. / A. Kolupaieva, L. Savchuk. // Vydannia dopovnene ta pereroblene: nauk.-metod. Posib. K.: Vydavnycha hrupa «ATOPOL» 2011. -276 s. – (Seriia «Inkliuzyvna osvita»).
2. Lorman T. Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi. / T. Lorman, D. Deppeler, D. Kharvi // prakt. posib. per. Z anhl. – K.: - SPD – FO Parashyn I. S. 2010. – 296 s.
3. Kalyanpur, M., & Harry, B. Culture in special education: building reciprocal family-professional relationships. / M. Kalyanpur, B. Harry // Baltimore, MD: Brookes. 1999.
4. Loreman, T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?" / T. Loreman // International Journal of Whole Schooling 2007 № 3(2) P. 22-38.
5. Kolupaieva A., Sofii N., Naida Yu., O. Taranchenko, S. Yefimova, N. Slobodianiuk, I. Lutsenko, L. Budiak: Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia / A. Kolupaieva, N. Sofii, Yu. Naida, O. Taranchenko, S. Yefimova, N. Slobodianiuk, I. Lutsenko, L. Budiak. Za zah. red. L. Danylenko // Navchalno metodychnyi posibnyk — K.: 2007. — 128 s.
6. Lupart, D., i Vebber, Ch.. Shkilna reforma v Kanadi: perekhid vid rozdilnykh system osvity do inkliuzyvnykh shkil. / D. Lupart, Ch. Vebber // Exceptionality Education Canada 2002. № 12(2) S.7-52.
7. Taranchenko O.M. Suchasni pidkhody zadovolennia navchalnykh potreb uchniv z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku v spetsialnykh ta inkliuzyvnykh zakladakh osvity / O.M. Taranchenko // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2013. – № 1. – S.23–27
8. Taranchenko O.M. Universalna praktyka navchannia ta nadannia pidtrymky uchniam z osoblyvymy potrebamy / O.M. Taranchenko // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2013. – № 2. – S.18–21.

Nataliia Pikanova. Prerequisites for the socialization of children with special educational needs in inclusive groups of pre-school educational institutions

In this article, the representatives of the bureaucracy of the social integration of children with special needs in the inclusive groups of prerequisites, the socialist, the special structures of the inclusive medium, and the social development are presented. It is argued that the program of the social integration program integrated with special needs is articulated. Characterized sutnist sotsialno-emotsiynogo navchannya ditey (vminnya viyavlyati otochuyuchim spivchuttya i Turbota; rozpiznavati that regulyuvati vlasni emotsiï; uhvalyuvati vlasni rishennya; dosyagati posed tsiley; povoditis nalezhnim rank in protsesi vzaєmodiï of inshimi; nalagodzhuvati that pidtrimuvati stosunki toscho) and takozh vidpovidni kompetentsiï (self-regulation, self-regulation, social support, social security, knowledge of skills, priynyattya vidpovidalnyh solutions, assistance to children in the subaltern life.

Currently, educational practice in pre-school educational institutions has a slightly formal approach to the process of social integration of children with special needs and a greater focus on the need to meet educational standards. This is a consequence of the vision for decades that, in the case of poor primary school skills and skills, a child with special needs will be compelled to be in a social isolation. However, this belief is not entirely correct. Facts show that, as long as inclusive preschool institutions in our country have, for the most part, a low level of adaptation of the educational environment to the special needs of such children. This does not allow them to actively function in peer education and effectively use the full spectrum of interaction with the immediate environment of life. In addition, the excessive focus of pedagogical staff on such an aspect as "creating the appropriate material and technical base" for the normalization of the education and development of a child with special needs still prevents practitioners from focusing on the development of the necessary level of social capacity of pupils and the need for children to integrate into an inclusive environment where they need to interact with peers and adults.

Keywords: *socialization, inclusive education, collaboration, competence, scientific tools*

УДК: 376-056.34-053.4:616.896

Юлія Почкун
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
orcid.org/0000-0003-2749-5915

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними розладами та описано особливості освітнього процесу в Україні. Виявлено, що на сьогодні психолого-педагогічна корекція розвитку аутизму не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати порушення аутичного спектру та сприяли ефективній підготовці аутистичних дітей до навчання. Визначено, критерії стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями. Доведено, що формування стану пізнавальної готовності до навчання дошкільників з аутизмом є важливим фактором реалізації особистісного потенціалу аутистичної дитини.

Ключові слова: *аутизм, розлади аутистичного спектру, пізнавальна готовність, навчальна діяльність, готовність до школи.*

Постановка проблеми. Освіта є надзвичайно важливим фактором для розвитку дитини з аутизмом, реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум Проблема стану готовності до навчання аутистичних дітей є актуальною, і потребує особливої уваги та єдиного підходу у підготовці дітей означеної нозології до навчальної діяльності.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [6].

На сьогодні в Україні раннє виявлення дітей з розладами аутистичного спектру і подальша організація системи ранньої корекційної допомоги для них є проблематичною. Проблема пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями залишається актуальною і обумовлюється багатьма факторами, основним серед яких виділяють «низький рівень функціональної готовності» («шкільна незрілість»), тобто невідповідність ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій завданням шкільного навчання [7].

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники, які займались проблемами аутизму (К. Гілберт, Т. Петерс, Л. Шипицина, К. Лебединська, В. Башина, Н. Базима, О. Баєнская, К. Островська, В. Тарасун, Д. Шульженко, А. Хворова та ін.), відзначають, що аутизм як симптом часто зустрічається при різних видах психічних порушень – при ускладнених формах олігофренії, дитячого церебрального паралічу, при патології слуху та зору та ін. [4]. На думку вчених, саме наявність аутизму призводить до появи особливих труднощів у побудові корекційного підходу до дітей з обмеженими можливостями. Особливу увагу в наукових роботах приділяють медичним, психологічним та педагогічним аспектам дитячого аутизму щодо його розуміння, особливостей та шляхів корекції розвитку дитини зі спектром аутистичних порушень (О. Баєнська, Н. Базима, А. Колупаєва, С. Конопляста, К. Лебединська, О. Нікольська, Т. Скрипник, К. Островська В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.) [2].

Процес формування пізнавальної готовності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу під час здійснення навчально-виховного процесу.

Метою роботи є визначення критеріїв, компонентів та рівнів сформованості стану пізнавальної готовності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку до навчальної діяльності в умовах сучасного освітнього простору.

Методи дослідження:

теоретичні: вивчення та аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями;

емпіричні: вивчення досвіду роботи освітніх закладів для з'ясування стану проблеми у сучасній практиці; педагогічне спостереження; аналіз документації та методичних матеріалів; опитування педагогів, бесіди; педагогічний експеримент.

статистичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, узагальнення; методи статистичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення на вирішення проблеми навчання і соціалізації аутистичних дітей спрямовані зусилля зарубіжних і вітчизняних спеціалістів, які використовують широкий комплекс методів – медичних, соціально-педагогічних, нейропсихологічних і психологічних [6]. Однак ці зусилля часто залишаються недостатньо ефективними, що зумовлено, відсутністю єдиної теоретичної позиції спеціалістів, різноманітністю підходів, теоретичних установок, що використовуються, а також недостатньо критичним запозиченням вітчизняними спеціалістами технологій і методів психотерапії і психолого-педагогічної корекції, розроблених за кордоном.

Дитиноцентристські тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання аутистичних дітей [4]. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її у загальноосвітніх навчальних закладах у формі інклюзивної освіти, спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах. Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [3].

Під поняттям «готовність до школи» розуміють комплексну, багаторівневу освіту, що охоплює всі сфери життя дитини і визначається біологічними, психологічними, соціальними критеріями. Діагностика готовності до навчання в школі повинна виходити з наступних принципів: неперервність у розвитку здібностей, можливостей дитини; розуміння, наскільки вона готова до навчання; комплексний характер психолого- педагогічної діагностики, сутність якого полягає в інтеграції та взаємозв'язку компонентів, що досліджуються (інтелектуальний та

емоційно-вольовий розвиток дитини, бажання навчатися, здатність встановлювати контакти з дорослими й однолітками тощо); оптимальна кількість показників (компонентів), які досліджуються [3].

Процес підготовки дитини до школи є системою педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до навчальної діяльності розглядається як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні. Звичайно, у дошкільника не може бути сформовано повною мірою «шкільні якості», але, на думку провідних учених (О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Д. Ельконін), у нього має бути сформовано здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [1].

В. Тарасун стверджує, що функціональна недостатність навчальних здібностей аутистичної дитини є першопричиною труднощів шкільного навчання і, тому роботу щодо запобігання виникнення неуспішності потрібно починати з виявлення та розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування і розвиток самих навчальних здібностей. Вчитель має йти від завдання розвинути в учня загальні групи операцій, або так звані загальні компоненти психічної діяльності, що не залежать від специфічних особливостей предмета [7].

Сутність психокорекційної педагогічної роботи з аутистичними дітьми полягає в одночасній корекції порушень аутистичного спектру та формуванні особистісної, когнітивної, мовленнєвої готовності до навчання в школі. При цьому, слід брати до уваги своєрідність розвитку особистісних якостей дитини з особливими потребами, що пояснюється специфічними стосунками зі своїм оточенням, які часто виявляються не сприятливими, оскільки для розвитку особистості даної дитини однаково шкідливими «є й ігнорування її, й надмірна опіка» [3].

Аутизм є спектральним порушенням, і це означає, що особливості симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі виявляються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості. Світові та вітчизняні досягнення у сфері корекції аутизму підтверджують ефективність подолання аутистичних порушень за умови створення спеціальних, комплексних підходів до вивчення (діагностики), навчання, виховання та корекції розвитку аутистичних дітей.

Враховуючи результати аналізу наукової літератури, особливості розвитку аутистичних дітей дошкільного віку, можемо констатувати, що пізнавальна готовність дітей дошкільного віку – це така готовність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника.

Процес формування пізнавальної готовності аутистичних дітей до навчальної діяльності досліджувалося у педагогічному, психологічному, лінгвістичному та психолінгвістичному аспектах. Це зумовило необхідність експериментального вивчення стану сформованості пізнавальної готовності до навчання у дітей з аутистичними порушеннями дошкільного віку. Готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку аутистичної дитини полягає у рівні розвитку пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття, мислення та ін.) З цього погляду бути готовим до шкільного навчання означає – вміти виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Обстеження сприйняття та розуміння дитиною з аутистичними порушеннями назв предметів перевірялася за допомогою завдань на показ за інструкцією реальних предметів та їх зображень, демонстрацію власних частин тіла, показ частин тіла у іншої людини (наприклад, дослідника) і частин тіла на малюнку (у намальованого хлопчика або дівчинки) та показ зображень предметів за їх функціональним описом. Обстеження передбачало, окрім перевірки здатності знаходити, виділяти необхідний предмет серед інших, вказувати на запропонований предмет, називати його відповідним словом, ще й перевірку можливості диференціювати поняття «предмет», «назва предмета» (слово) та «зображення предмета» (малюнок). З цією метою були підібрані слова широкого вжитку, які дитина чула або використовувала у власному мовленні (стіл, стілець, вікно, двері, іграшка, яблуко, дерево, кубик, дівчинка, хлопчик).

Розуміння назв якостей та властивостей предметів перевірялося шляхом знаходження серед зображень предметів саме тих, які були визначені, вказавши відповідну якість або властивість предмету. Зокрема, для перевірки розуміння назв кольорів були підібрані малюнки, що зображували предмети різних кольорів. Дитина за інструкцією повинна була знайти серед інших зображень (білий песик, червоний помідор, зелений кубик та ін.) і вказати, який саме предмет того чи іншого кольору був названий. У запитанні назва предмету не озвучувалась, а називався лише той чи інший колір, знання назви якого перевірялося. Для перевірки знання, розуміння та розрізнення назв геометричних форм підбиралися малюнки з зображенням предметів різних форм (квадратний телевізор, овальний килимок та ін.). За інструкцією дитина мала знайти серед малюнків той, геометрична форма якого була названа.

Уміння визначати і розрізнювати величину предметів з'ясовувалося за допомогою знаходження дитиною великого та маленького, більшого та меншого предметів на парному зображені однакових предметів різної величини. Для точності отриманих даних дитині демонструвалися пари різних малюнків (велике та маленьке яблуко, велика та маленька ложка) з метою визначення розуміння понять «великий» та «маленький» і пари різних малюнків (великий та маленький кубик, велике та маленьке відерце) з метою визначення розуміння понять «більший» та «менший». Завдання на визначення матеріалу, з якого виготовлені предмети полягало у тому, що серед запропонованих зображень (скляна банка, дерев'яний стіл та ін.) дитина за інструкцією мала знайти і показати той предмет, матеріал якого був озвучений.

Для визначення стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності було запропоновано обрати з таблиці фігуру, яку буде названа, а дитині необхідно було її знайти. Для розуміння, правильності виконання завдання було використано картки із окремим зображенням фігур. Також були запропоновані завдання у вигляді простих коректурних проб, де дитині з аутизмом пропонувалося поставити окремі символи в різних геометричних фігурах. Переключення уваги спостерігалося в ході всього індивідуального заняття. Зорова увага обстежувалась шляхом виконання завдань за зразком («Зроби як я», «Знайди пару» та ін.).

Складність у виконанні завдань була характерною для дітей з аутистичними порушеннями, тому що у більшості з них рівень концентрації уваги був на низькому рівні. Іноді увагу дитини ненадовго привертав й незначний подразник (стук, шерех, світло), проте зосередитися на чому-небудь протягом більш тривалого часу вона була не в змозі. У аутистичних дітей недорозвинення уваги проявляється в нав'язливих повторних діях, нездатності направляти і фіксувати свій погляд внаслідок або безперервної рухливості очей, або, навпаки, спрямованості погляду в одну точку і труднощі зі сповільненістю її переміщення. Слабкість уваги і її малий обсяг призводять до того, що зовнішні сигнали не сприймаються [6].

Для обстеження мислення у аутистичних дітей було обрано завдання співвіднесення предмета за формою. Перед дитиною викладались п'ять карток із

зображенням кола, квадрата, овала, прямокутника, трикутника. Дитини необхідно було знайти предмет і співвіднести його з геометричною фігурою. Наступним завданням було знайти зайвий предмет із чотирьох запропонованих. Встановлення закономірностей відбувалося шляхом запропонованих карток, де необхідно було виявити «чого не вистачає?»

Для з'ясування рівня сформованості кожного компоненту пізнавальної готовності були виділені відповідні критерії, до кожного за яких були визначені показники. У відповідності до мети експериментального дослідження на основі синтезованих даних про стан розвитку психічних процесів (пам'яті,сприйняття, уваги та мислення), отриманих у процесі аналізу спеціальної літератури, було визначено основні компоненти пізнавальної готовності, до яких увійшли: міцність запам'ятовування, стійкість уваги, гнучкість мислення та цілісність сприйняття. У якості міцності запам'ятовування розглядалась наявність збереження, обробки і використання отриманих знань у спілкуванні з оточуючими людьми. Критерієм стійкості уваги була здатність концентрувати увагу на запропонованих завданнях, предметах, взаємодіяти з однолітками та батьками.

Гнучкість мислення виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні життєвої ситуації, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Цілісність сприйняття полягає у тому, що дитина з аутизмом, пізнаючи довкілля, одержує не лише інформацію про певні властивості і якості об'єктів через відчуття, а й відомості про самі ці об'єкти та явища як цілісні утворення.

Визначення стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності відбувалось за трьома рівнями сформованості компонентів зазначеної готовності:

– достатній рівень. Дитина розуміє завдання, має достатній досвід для його самостійного і правильного вирішення; здатна вступати у контакт з дорослим, але вступає вибірково, за умови наявності бажання, у деяких випадках може достатньо успішно взаємодіяти з дорослими та під їх керівництвом, виконувати прохання; вміє приймати допомогу, якщо має відповідну мотивацію; бажання може виражати як вербально, так і невербально, але частіше спостерігається їх невербальне вираження;

– середній рівень. Дитина не завжди розуміє завдання або не реагує на нього, потребує повторення і пояснення, має досвід для його самостійного вирішення, але вимагає допомоги; здатна вибірково вступати у контакт з дорослим, взаємодія не завжди успішна, прохання та завдання виконуються вибірково; наявна спільна з дорослим та під його керівництвом діяльність; прийняття допомоги можливе лише за умови бажання та мотивації; бажання виражаються переважно невербально;

– низький рівень. Дитина не розуміє завдання, потребує пояснення, повторення, може бути відсутня реакція; самостійне вирішення завдання можливе лише за умови допомоги; майже ніколи не вступає в контакт із власної ініціативи, прохання та завдання виконуються лише за умови підвищеної мотивації; здатна до спільної діяльності, якщо вид діяльності їй відомий і приносить задоволення; майже не здатна до діяльності під керівництвом дорослого, допомогу приймає пасивно, активність не проявляє; бажання виражаються дуже рідко і переважно не вербально.

Процес діагностування стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності повинен включати наступні компоненти: ретельне вивчення історії розвитку дитини, а також встановлення початку проявів порушення, аналіз розвитку моторики, мовлення, сфери особливих інтересів; історія сім'ї; детальне обстеження зовнішності дитини; психологічне обстеження; обстеження рівня розвитку мовлення і комунікації (вербальної і невербальної); обстеження порушень сенсорики, перцептивних навичок; складання сенсорного

профілю дитини; вивчення неврологічного розвитку дитини, виявлення домінанти. Особлива увага повинна приділятися розвитку соціальної взаємодії, встановленню дружніх відносин з іншими дітьми, усвідомленню себе, розвитку емоцій, проявам проблемної поведінки.

В результаті дослідження визначено, що проблема формування пізнавальної готовості дітей з аутистичним спектром порушень до навчальної діяльності є наслідком пізньої діагностики, неузгоджених методів роботи, особливостей дитини. У дітей з аутистичними порушеннями спостерігається порушення та несформованість вищих психічних процесів, що виявляється у особливих труднощах стосовно пізнавальній готовності до навчальної діяльності. У цьому зв'язку педагогічний вплив спрямовується, в першу чергу, на усунення і запобігання вторинних дефектів та усвідомлення дитиною власного дефекту як умови розкриття нею своїх компенсаторних можливостей.

Висновки. В ході проведеного дослідження визначено критерії, компоненти та рівні сформованості стану пізнавальної готовності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку до навчальної діяльності в умовах сучасного освітнього простору**.** Обґрунтовано діагностичні завдання, які допомагають визначити рівень пізнавальної готовності до навчання у дітей означеної нозології. Результати проведеного дослідження дозволяють констатувати, що процес формування пізнавальної готовності у дітей з аутизмом потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу. Чим раніше започаткований терапевтичний курс для дошкільників з аутистичними порушеннями, тим більш значущими є його результати.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у пошуках і вдосконаленні сучасних освітніх і реабілітаційних технологій для дітей з аутистичними порушеннями шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць]; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010.– Випуск 5. – С. 6–9.

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.

3. Любарська І. М. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи / І. Любарська // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 68–72.

4. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги [навч. посіб.] / К. О. Островська. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.

5. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями/ Ю. О. Почкун // Науковий журнал. Серія Випуск 6. – Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. – С. 95–100.

6. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 320 с.

7. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. заклад. / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; за наук. ред. Тарасун В. В – К. : Наук, світ, 2004. – 100 с. – Бібліогр. : С. 92 –96.

REFERENCES:

1. Andriievskyi B. M. (2010) Problemy hotovnosti shestyrichnykh ditei do navchannia v shkoli / B. M. Andriievskyi // Pedahohichnyi almanakh : [zbirnyk naukovykh prats] ; redkol. V. V. Kuzmenko (holova ta in.). – Kherson : RIPO. – Vypusk 5. – S. 6–9.
2. Kolupaieva A. A. (2011) Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupaieva, L. O. Savchuk ; MON Ukrainy, In-t spets. pedahohiky. – K. : ATOPOL. – 274 s.
3. Liubarska I. M. (2011) Spivpratsia doshkilnoho zakladu i rodyny u konteksti pidhotovky dytyny do shkoly / I. M. Liubarska // Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Seriia : Filosofiia. Pedahohika. Psykholohiia : zbirnyk naukovykh prats / redkol. V. P. Andrushchenko [ta in.]. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. – Vyp. 17. – S. 68–72.
4. Ostrovska K. O. (2006) Autyzm : problemy psykholohichnoi dopomohy [navch. posib.] / K. O. Ostrovska. – Lviv : LNU imeni Ivana Franka. – 110 s.
5. Pochkun Yu. O. (2018) Analiz problemy piznavalnoi hotovnosti do navchalnoi diialnosti ditei z autystychnymy porushenniamy/ Yu. O. Pochkun // Naukovyi zhurnal. Seriia 19. Vypusk 6. – Odesa : Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. – S. 95–100.
6. Skrypnyk T. V. (2010) Fenomenolohiia autyzmu : monohrafiia / T. V. Skrypnyk. – K. : Feniks. – 320 s.
7. Tarasun V. V. (2004) Kontseptsiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom : navch. posib. dlia vyshch. navch. zaklad. / V. V. Tarasun, H. M. Khvorova; za nauk. red. Tarasun V. V – K. : Nauk, svit. – 100 s. – Bibliohr. : S. 92 –96.

УДК: 37.09+ 376

Ніна Скубак,
Олександр Скубак,
КЗ «Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2»

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ І ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено педагогічний досвід організації і проведення уроків інформатики для учнів з порушеннями слуху, затримкою психічного розвитку, розладами аутичного спектру та формування у них інфорціційно-комунікативної компетентності в умовах навчання в спеціальній школі. Представлено використовувані педагогічні і дидактичні технології адаптацій та модифікацій навчального матеріалу з урахуванням особливостей сприймання учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *уроки інформатики, програмування, діти з особливими потребами.*

1. Діти з особливими потребами і інформатика

Важливість оволодіння основами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в наш час стало органічним елементом життя. Водночас принципи і методи викладання інформатики для дітей з особливими потребами мають свою специфіку і визначається, передусім, доволі широким спектром особливостей їх психофізичного розвитку.

Всіх учнів нашого закладу можна умовно поділити на три різновеликі групи, відповідно до їх психофізичного стану: найбільшу з них складають діти з порушенням слуху різного ступеня, другу – діти із затримкою психофізичного розвитку і третю – діти-аутисти із збереженим інтелектом. Якщо до цього додати, що окремі наші

вихованці, внаслідок перенесених у ранньому дитинстві захворювань, мають комплекс вказаних особливостей, легко зрозуміти, що границі між групами – вельми умовні.

Менше з тим, як і в кожному дитячому середовищі, серед наших учнів є доволі талановиті діти. І роль вчителя полягає в тому, щоби допомогти дитині проявити свої таланти і мотивувати її на самовдосконалення. Зрозуміло, це надзвичайно тонкий психологічний процес, що потребує від вчителя не абияких зусиль та здібностей щодо організації навчально-розвиткового середовища, методичних прийомів та інноваційних педагогічних технологій, що стимулюють навчальні потреби таких вихованців як в умовах навчального закладу, так і вдома. Відрадно, що в умовах становлення Нової української школи цей процес поступово позбувається навчальної рутини, змінює акценти в процесі контакту «учитель-учень», ініціює широке запровадження методів візуалізації у ході навчальних занять.

Ще на початку XIX століття видатний сурдопедагог, психолог Віктор Флері, відзначав що вкрай необхідним для розвитку та формування особистості дитини з порушенням слуху, іншими психофізичними вадами є постійне піклування, увага та любов до неї близьких людей, передусім батьків [3]. Оскільки наші вихованці перебувають в умовах інтернату, на певний час роль батьків беруть на себе їхні вчителі та вихователі. У зв'язку з цим із задоволенням спостерігаємо, як у вільний від занять час діти, озброєні різноформатними ґаджетами та інтернет-комунікаторами, в доступній їм формі активно спілкуються як з батьками, родичами, друзями, так і поміж собою, що засвідчує їх не аби яку зацікавленість у вивченні основ ІКТ.

Водночас для значної частини наших вихованців інтернет-спілкування є хіба що не єдиною комунікаційною ниткою, що зв'язує їх з оточуючим світом. Тому для наших вихованців роль інформатики і як навчальної дисципліни, і як набору правил і прийомів роботи з різного роду інтернет-комунікаторами важко переоцінити. Навчання ж дітей з особливими потребами основам алгоритмізації і програмування, як прийомам вищого пілотажу інформатики, незрівнянно розширює їх кругозір, стимулює їх до глибшого розуміння конструктивних основ і методів роботи з інформаційними ґаджетами як у процесі навчання, так і в побуті.

З іншого боку, після закінчення школи наші випускники проходять нелегкий етап адаптації в сучасний непростий соціум. І в цьому їм знову може стати в нагоді оволодіння основами ІКТ. Адже для людей з обмеженими можливостями робота на комп'ютері може дати цілком пристойний засіб існування.

2. Сучасний стан викладання інформатики у школах України

За довгий період розвитку прийомів і методів викладання інформатики, від самого становлення її як навчальної дисципліни в наших школах і вузах, автори спостерігали різні тенденції щодо викладання основ алгоритмізації і програмування: від початкового тотального захоплення перших років (різноманітні консольні варіанти) аж до майже повного ігнорування на користь офісних, графічних і комунікаційних середовищ. Звичайно, крайності – це погано. І слід відмітити, що сучасні підходи до викладання інформатики в школах України можна вважати певною мірою збалансованими [4].

В той же час слід прямо поставити питання: а чи все гаразд з сьогоднішніми підходами до викладання основ алгоритмізації і програмування в наших школах? Відповідь навряд чи буди ствердною.

Давайте розберемося. Алгоритмізація і програмування – один з найскладніших розділів інформатики, як для сприйняття, так і для викладання. Водночас, як справедливо відмічає вчитель інформатики Одеської Маріїнської гімназії Ірина Буз, спостерігається відсутність наскрізного навчального пропедевтичного середовища програмування, тобто середовища, призначеного для розвитку алгоритмічного та

процедурного мислення, а також вивчення мов програмування дітьми різних вікових груп [2].

Якщо у молодшій школі ми маємо доволі продумані навчальні курси «Сходинки до інформатики» та «Скарбницю знань», що містять у своєму складі засоби для розвитку операційного та алгоритмічного мислення у 2-4 класах молодшої школи, то вже для 5-8 класів таких (або подібних) середовищ не існує. Застосування так званих «дорослих» мов програмування не лише не заохочує учнів до оволодіння азами програмування, а, навпаки, відлякує їх.

Учні 5-8 класів у своїй масі ще не мають достатніх навичок абстрактного мислення, потрібного для серйозного програмування. Тобто на часі необхідність створення мови та середовища спеціально для навчання з урахуванням психологічного та інтелектуального розвитку наших тінейджерів, що є проміжною ланкою напередодні роботи в професіональних програмних середовищах.

Як відомо, у старших класах серед середовищ програмування традиційно переважає дідусь-Паскаль, що зумовлено, насамперед, наявністю великої кількості посібників з грифом МОН України, а також безкоштовних інсталяцій Free Pascal, Pascal ABC, ALGO тощо. Однак, як би їх автори не намагаються адаптувати свої опуси до різних вікових груп, популярність їх не тільки не зростає, а, навпаки, знижується. Багато незрозумілих термінів та непривабливий інтерфейс середовища мови Паскаль викликають стійке небажання вивчати програмування у більшості учнів. Тим паче, якщо додати специфічні проблеми викладання інформатики для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Не додає оптимізму і статистика: згідно зі щорічними оцінками Intel iStep 2015, на сьогодні в світі нараховується біля 19 млн. програмістів. Водночас кількість користувачів ПК перевищує 2,5 млрд [5]. Отже, неважко порахувати, що частка розробників ПЗ становить лише 7 відсотків від загальної кількості людей з комп’ютером. За умови вищесказаного, така статистика не додає наснаги нашим учням рватися в IT-девелопери.

3. Специфіка навчання основам алгоритмізації і програмування дітей з особливими потребами

Аналіз альтернативних середовищ програмування показує, що далеко не всі вони підходять до застосування в школі за різних причин: розроблені для обмежених вікових груп, відсутність україномовного інтерфейсу, відсутність безкоштовних версій тощо [2].

Однак, вирішення проблеми, як на думку авторів, все ж існує: воно з’явилося разом з появою новітнього Інтернет-ресурсу Година коду – Hour of Code, започаткованого в січні 2013 р. пакистанськими програмістами і підприємцями, які нині живуть і працюють в США, братами-близнюками Хаді і Алі Партові (Hadi and Ali Partovi) [6].

Хаді Партові, основний опікун проекту, в IT-колах людина доволі відома. Випускник Гарвардського університету, Хаді почав свою кар'єру під час війни браузерів в 1990-е роки, коли він входив до складу групи розробників Microsoft Internet Explorer 5.0. Х.Партові був співзасновником компанії Tellme Networks, що була пізніше придбана Microsoft. Згодом Хаді очолив портал MSN.com, який завдяки його зусиллям досяг 30% щорічного зростання прибутку. До портфоліо Х.Партові, як підприємця, технологічного інвестора та стартап-консультанта, входять такі всесвітньовідомі проекти, як Facebook, Dropbox, Airbnb, iLike та інші [8].

Година коду – некомерційний проект, мета якого зробити програмування більш доступним для всіх бажаючих і, передусім, дітей і молоді з різних країн. Як заявив Хаді Партові, він був здивований, дізнавшись про те, що близько дев'яноста відсотків американських школярів не вчать програмування. За зізнанням самого Хаді, ідея створення проекту Hour of Code виникла у нього у день смерті Стіва Джобса в 2011 році. На момент запуску проекту з’являється відео, на якому Марк Цукерберг, Білл Гейтс, Джек

Дорсі, Дрю Хьюстон та інші відомі програмісти і підприємці вказують на важливість навчання програмуванню в наш час [14].

У перший рік роботи проекту завдяки зусиллям Хаді до фінансової підтримки Code.org було залучено близько 10 млн. доларів. На сьогодні помічниками та інвесторами ресурсу Hour of Code є фонди Білла і Мелінди Гейтс, Стіва Балмера, Марка Цукерберга і Присцилли Чан та ін. [11].

Проектом зацікавився Білий дім і особисто тодішній президент США Барак Обама. Він персонально взяв участь у популяризації проекту, черговий етап якого було проведено безпосередньо у вітальні Білого дому [13].

16 листопада 2015 року Microsoft оголосила про партнерство з Code.org з метою запуску популярної сьогодні серед учнів комп'ютерної гри Майнкрафт в якості підручника з програмування [10].

Розглянемо основні характеристики ресурсу Code.org. Головна сторінка сайту пропонує декілька навчальних курсів, в залежності від вікової категорії учня. Завдання кожного курсу впорядковані за принципом «від більш простого до більш складного». Курс містить до 20 завдань, безмашинного і машинного варіантів, які потребують послідовного виконання. Перестрибувати через завдання не має сенсу, оскільки результати попереднього використовуються у наступному. У випадку виконання завдань авторизованим користувачем сервіс Code.org ретельно фіксує всі етапи виконання завдань і помилки та/або нераціональні дії виконавця, утворюючи спеціальний протокол, що зберігається в особистому кабінеті авторизованого користувача.

Для виконання завдань передбачена авторизація, окремо для учнів і учителя. Внаслідок повного і правильного виконання кожного курсу учень отримує відповідний сертифікат за підписом Хаді Партові та із зазначенням реквізитів одного з партнерів проекту, який його спонсує. Цілком логічно, щоби перед тим, як давати завдання курсу своїм учням, учитель самий пройшов всі вказані курси (принаймні, ті з них, які збирається задавати учням) і отримав відповідні сертифікати. Їх можна використовувати як додаткову мотивацію учнів перед виконанням завдань курсу.

Для проведення тренування авторизація на сайті необов'язкова: можна виконувати завдання в тій самій послідовності і з тими ж умовами, що і для зареєстрованого учня. Це дуже зручно для початківців, які вирішили спробувати себе в Годині Коду, але ще не зовсім впевнені в своїх силах. Крім того, завдання ресурсу можна виконувати не тільки в режимі он-лайн, але й завантажити на шкільні комп'ютери з наступним включенням до навчальних програм.

Окремої уваги заслуговує середовище програмування, яке використано для виконання завдань на сторінках Code.org. В якості мови програмування обрано Гугл Блоклі (Google Blockly) – повністю візуалізовану мову із застосуванням клієнтської бібліотеки JavaScript, на базі якої створено візуальний блоковий редактор програмування. Це проект Google з відкритим кодом під ліцензією Apache 2.0, який працює безпосередньо у веб-браузері [7]. Не слід думати, що Blockly годиться лише для навчання початківців. Це доволі потужний засіб програмування, що використовує візуальні блоки, які зв'язуються разом з метою більш наочного створення коду і може генеруватися у такі популярні мови програмування, як JavaScript, Python, PHP або Dart.

Значною перевагою ресурсу Code.org є його практично повна, на сьогоднішній день, українізація, що робить його доступним у навчальних закладах Україні. Водночас керівництво Code.org завжди готове до співпраці і розглядає будь-які пропозиції щодо покращення ресурсу. Отже будь-хто з нас може взяти участь, якщо не у розробці нових завдань для ресурсу, то хоча б принаймні у подальшому перекладі ще не українізованих сторінок сайту.

Недоліком ресурсу слід вважати його тотальну залежність від підключення до Інтернету. Хоча з розвитком мережі в Україні він може бути зведений до мінімуму, оскільки швидкість передачі даних у випадку роботи з Code.org значення не має.

На завершення відмітимо, що вже декілька років поспіль в нашому навчальному закладі при викладанні учням основ ІКТ широко застосовується Hour of Code – новітній web-ресурс, створений на базі візуальної об'єктно-орієнтованої мови Google Blockly. Річ в тім, що у вирішення нагальної проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з частковою втратою слуху, як у нашому закладі, саме інформатика, як це не дивно, здатна відіграти основну роль. Адже саме при вивченні розділу основ алгоритмізації і програмування з його потужною і розвиненою візуалізацією логіки програмних дій учень наочно усвідомлює базові основи роботи комп'ютерної техніки, оволодіває основами абстрактно-логічного мислення і отримує певні важелі управління цими непростими процесами.

Саме використання і на уроках інформатики, і в позаурочний час web-ресурсу Hour of Code дозволяє нашим вихованцям вже другий рік поспіль брати участь у грудневому міжнародному он-лайн проекті Hour of Code. Так у грудні минулого року біля двадцяти юних програмістів, вихованців нашого закладу, різних вікових груп вийшли на старт цього міжнародного конкурсу. Вісьмом з них протягом години вдалося виконати 20 непростих завдань, внаслідок чого вони отримали Сертифікати учасників за підписом самого Хаді Партові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 244 с.
2. *Буз І.А.* Програмування з дитинства. Є бажаючі? // Інформатика в школі. – 2013. – № 5. – С.2-7.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии / Сост. Т.М. Лифанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. *Скубак Н.Г., Скубак О.М.* Застосування комп'ютерних технологій в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами // Освіта Буковини. – 2016. – № 43 (17 листопада). – С.6-7.
5. http://www.3dnews.ru/912876
6. https://code.org/
7. https://en.wikipedia.org/wiki/Blockly
8. https://code.org/about/leadership/hadi_partovi
9. https://en.wikipedia.org/wiki/Scratch_(programming_language)
10. http://venturebeat.com/2015/11/16/microsoft-and-code-org-launch-minecraft-tutorial-to-teach-kids-how-to-code/
11. http://www.gatesfoundation.org/
12. https://www.khanacademy.org/computing/computer-programming
13. https://www.whitehouse.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all
14. https://youtu.be/nKIu9yen5nc

REFERENCES:

1. Bogdanova T.G. (2002) Surdopsykholohiia. - Moscow: Akademiia.
2. Buz I.A. (2013) Programuvannya z dytynstva. Ye bazhaiuchi? / *Informatyka v shkoli*. *5*. – p. 2-7.
3. Vyhotskyi L. S. (1995) Problemyi defektologii. – Moscow: Prosveshhenie
4. Skubak N.G., Skubak O.M. (2016) Zastosuvannya kompiyuternyh tehnologii v korekciino-rozvytkovii roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy / *Osvita Bukovyny*. –– # 43 (17 lystopada). – p.6-7.
5. http://www.3dnews.ru/912876

6. https://code.org/
7. https://en.wikipedia.org/wiki/Blockly
8. https://code.org/about/leadership/hadi_partovi
9. https://en.wikipedia.org/wiki/Scratch_(programming_language)
10. http://venturebeat.com/2015/11/16/microsoft-and-code-org-launch-minecraft-tutorial-to-teach-kids-how-to-code/
11. http://www.gatesfoundation.org/
12. https://www.khanacademy.org/computing/computer-programming
13. https://www.whitehouse.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all
14. https://youtu.be/nKIu9yen5nc

Nina Skubak, Oleksandr Skubak Algorithmization and programming for children with special educational needs

The article highlights the pedagogical experience of organizing and conducting computer science classes for students with hearing impairment, mental retardation, autistic spectrum disorders and the formation of their informational and communicative competence in conditions of studying in a special school. The pedagogical and didactic technologies of adaptation and modifications of educational material are used, taking into account peculiarities of perception of students with special educational needs.

Key words: *computer science, programming, children with special needs.*

УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/.5

Микола Супрун
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
orcid.org/0000-0002-4198-9527
Володимир Шевченко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0003-0119-3206

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

У статті розглянуто розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в незалежній Україні. Автори розкривають особливості розвитку та удосконалення системи спеціальної освіти в Україні шляхом аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення. Автори статті стисло характеризують три складові системи освіти осіб з особливими потребами: здобутки, проблеми і шляхи розбудови, а також розглядають основні тенденції сучасного реформування спеціальної освіти в Україні, а саме інклюзивну освіту як найбільш значущий інноваційний рух в освіті XX століття.

Ключові слова: *спеціальна освіта, діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, реформування освітньої галузі, інноваційний розвиток освіти, інноваційні технології навчання.*

Актуальність. Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту однією із найважливіших напрямів державної політики України. У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості.

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного розвитку України висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема, до освіти осіб з особливими потребами [9, 7]. Перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей та молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, умов для їх успішної інтеграції в суспільство [8, 273]. Тому існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін.

Аналіз наукової літератури з проблеми, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти давно привертають увагу вітчизняних учених-дефектологів і педагогів. Вони вивчали становлення і розвиток окремих напрямів корекційної освіти дітей дошкільного та шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Водночас аналізувалась історія формування наукових поглядів на певні порушення розвитку й засоби їх психолого-педагогічної корекції в спеціальних закладах освіти [10, 364-365].

Вивченню історико – педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти в Україні присвячено низку праць вітчизняних науковців Т. Берник, В. Бондар, О. Дьячков, І. Єременко, Х. Замський, В. Золотоверх, Н. Климко, О. Козинець, С. Корнєв, Є. Линдіна, С. Миронова, Л. Одинченко, О. Потапенко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченко, О. Шевченко, М. Шеремет та ін. У своїх дослідженнях науковці вивчали системи навчання та виховання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також значну увагу приділяли підготовці спеціальних кадрів, які б забезпечували якісний та високопрофесійний освітній процес таких дітей.

Провідні тенденції розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для глухих дітей висвітлено у працях А. Володимирського, В. Гіляровського, В. Засенка, М. Земцової, С. Зикова, О. Мещерякова, І. Соколянського, О. Таранченко, Л. Фомічової, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін. Історія спеціального навчання розумово відсталих дітей в Україні була об’єктом дослідження В. Бондаря, В. Золотоверх, Л. Одинченко В. Синьова та ін. Дослідженнями історико-педагогічних аспектів становлення спеціальних закладів для осіб із мовленнєвими вадами займалися Т. Власова, С. Конопляста, В. Кондратенко, Р. Левіна, М. Шеремет та ін. Аналіз фахових досліджень засвідчує, що більшість цих розвідок має вузькоспеціалізований характер і не розглядає спеціальну освіту як систему.

Сучасному розвитку спеціальної освіти в Україні присвячені дослідження В. Бондаря, В. Берзіня, Л. Борщевської, Л. Вавіної, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, М. Супруна, В. Тарасун, Л. Федорович, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.).

Найбільшого висвітлення у наукових джерелах набуло теоретико-методологічне обґрунтування діяльності спеціальних шкіл (В. Бондар, В. Засенко, Н. Засенко, В. Синьов, М. Супрун, С. Федоренко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.) та діяльності інклюзивних шкіл (А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Низка досліджень присвячена визначенню особливостей діяльності спеціальних дошкільних навчальних закладів (Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Золотоверх та ін.) та реабілітаційних установ (Н. Грабовенко, В. Ляшенко, В. Нечипоренко та ін.).

У їх роботах акцентується увага на першочергових завданнях щодо розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні.

Метою нашого дослідження є здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в незалежній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку 90-х років XX ст. остаточно утвердилося розуміння того, що спеціальна освіта повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогіка [7, 80].

На шляху розбудови незалежної демократичної держави Україна не залишилась осторонь соціально-державницьких проблем суспільства, зокрема проблеми

інтегрування в суспільство людей з обмеженими можливостями [2, 37]. Проте, економічна криза 90-х років не сприяла вирішенню багатьох питань, в т.ч. і розташування дітей з особливими потребами в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. Як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливими потребами, які навчалися у масових загальноосвітніх закладах, в умовах так званого стихійного інтегрування [9, 8-9].

Така ситуація потребувала реагування від органів влади. Україна почала розробляти власну законодавчу базу. В урядових нормативно-правових документах (Конвенція ООН «Про права дитини», ратифікована 1991 року, Конституція України (ст. 53), Закон України «Про освіту» (ст. 3) і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти, Закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» (ст. 26), постанова Кабінету Міністрів України (1992) «Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності») віднайшли своє відображення ефективні заходи та програми державної підтримки дітей з особливими потребами.

В цей час постала гостра потреба у забезпеченні спеціальних навчальних закладів кваліфікованими кадрами. З метою реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») був виданий наказ Міністерства освіти України від 23 лютого 1994 року № 47 «Про відкриття спеціальних факультетів для одержання спеціальності «Дефектологія» на базі вищої педагогічної освіти», з трьохрічним терміном навчання без відриву від виробництва для осіб, які мали вищу педагогічну освіту і працювали у спеціальних дошкільних закладах та школах-інтернатах, для одержання освіти із спеціальності «Дефектологія» з певною спеціалізацією.

Інтеграція освіти в Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг сприяла тому, що 2005 року Україна підписала Болонську конвенцію.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які до останнього часу залишалися для них традиційною та провідною формою навчання [8, 278].

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. До них належать: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з особливими потребами здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психо-фізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість загалом для досягнення позитивних результатів у навчанні, вихованні та інтеграції в суспільство.

Утім, поряд із незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, з-поміж них такі:

• її уніфікованість, що унеможливлює забезпечення освітніх потреб усіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різно-варіантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;

• ізольованість дітей із психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами. Така ізольованість має багато негативних соціальних наслідків, зокрема, відчуження сім’ї від виховного

процесу, соціальна інфантильність учнів, обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;

• недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;

• недостатня індивідуалізованість та особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;

• низька ефективність корекційно-розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізольованості;

• відсутність ліцензійованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

• недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей із важкими та атиповими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг [9, 8-9].

Відомо, що в процесі розвитку допомоги дітям з психофізичними порушеннями склалися основні аксіоматичні підходи, які впливають на становлення медико-соціальної моделі допомоги. Протягом тривалого розвитку допомоги особам з психофізичними порушеннями суспільство дійшло висновку, що вона повинна бути:

– комплексною: суспільство відійшло від моделі медичної допомоги особам з психофізичними порушеннями й визнало необхідність соціальної допомоги (у тому числі медичної та психолого-педагогічної);

– якісною: надаватися фахівцями з відповідною підготовкою в спеціально створених умовах відповідно до індивідуальних та вікових потреб осіб з психофізичними порушеннями;

– ефективною: забезпечувати досягнення результату – адаптацію до умов навколишнього середовища залежно від віку особи з психофізичними порушеннями та соціалізацію особистості та інтегрування її в суспільство.

Саме тому у 90-х роках бачення сучасної стратегії розвитку системи спеціальної освіти зводилось до альтернативи: продовжувати вдосконалення існуючої системи спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями або повністю відмовитися від сформованої системи й перейти до пошуку її принципово нових засад й організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі. У 2000-х роках А. Колупаєва здійснила порівняльні дослідження з питань реалізації спеціальної допомоги дітям з особливими потребами в різних країнах та обґрунтувала теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти й означила шляхи її впровадження в Україні. В результаті осмислення цього досвіду науковці дійшли висновку щодо необхідності еволюційного поступу в розвитку системи спеціальної освіти [7, 81-82].

В Україні почали вживатися заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [5, 23-24].

Осучаснення освіти в Україні було спрямоване на демократизацію та гуманізацію, що зумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з особливими потребами [11, 185]. Метою спеціальної освіти стало забезпечення повноцінного та гідного життя осіб з особливостями психофізичного розвитку, їхньої підготовки до активної участі у житті суспільства, включення в соціальні відносини. На зміну спеціалізованому навчанню мала прийти нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзія [3, 13].

Інклюзивне навчання – це спільне навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями зі здоровими однолітками в умовах масового загальноосвітнього закладу за місцем проживання [5, 24-25].

Інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідав пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриській» освітній системі мала прийти «дитиноцентриська», в якій домінує орієнтація на інтереси дитини та задоволення її потреб [9, 9].

Рух України до інклюзивної освіти розпочався в середині 90-х років зі створення законодавчої бази щодо освіти дітей з особливими потребами (Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу (1996), Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями‖ (1998), Концепція державного стандарту спеціальної освіти (1999), Проект державного стандарту спеціальної освіти (2004) та ін.

Інклюзивна освіта в Україні почала розвиватися завдяки активній участі донорських організацій, які протягом більше як 15 років допомагають розробці законодавчих та нормативних актів, методичними та наочними матеріалами, передають досвід, напрацьований в країнах Європи, США та Канаді. До розбудови освіти для дітей з особливими потребами у різний час долучались Програма TACIS («Розвиток інституційного партнерства» Європейської комісії), Програма MATRA посольства Об`єднаного Королівства Нідерландів, Міжнародний фонд «Відродження», Канадське Агентство з міжнародного розвитку (CIDA), Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) [4, 47].

За їх допомоги та сприяння були створені різноманітні освітні проекти. Так, 2003 року було розпочато програму «Через освіту до соціальної інтеграції», «Інклюзивна освіта в Україні – шлях до дій» (2005), «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007), «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001–2011). Метою проектів було вивчення та аналіз проблем освіти та професійної реабілітації людей з інвалідністю, моніторинг діяльності системи спеціального та інтегрованого навчання інвалідів тощо [13, 29].

2001 року Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Експеримент реалізувався в рамках програми фонду «Залучення дітей з особливими потребами». Було розроблено програму та складено план дослідницької діяльності, підготовки вчителів (вихователів) класів (груп) інклюзивного навчання та програму тренінгів. На базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві реалізувалися проблемно-тематичні курси. Експеримент тривав до кінця 2007 року. За цей час було поетапно вивчено вплив інклюзивної освіти на особистісний розвиток дітей [14, 17].

З 2008 по 2013 рік тривав українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» за підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку CIDA. Проект здійснювався у двох пілотних регіонах – АР Крим та Західній Україні на базі двох пілотних навчальних закладів (м. Сімферополь: Навчально-виховний комплекс «Школа-ліцей № 3» та м. Львів: Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступеня № 95).

Метою проекту була зміна ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до неповносправності та особливих потреб шляхом впровадження різних

основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме: формування політики у сфері освіти та соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні.

Головними партнерами проекту були Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» та Національна асамблея інвалідів України.

Серед основних досягнень проекту було проведено аналіз потреб шкіл і ставлення до інклюзії; створені лідерські команди з інклюзії; розроблені робочі плани трансформації шкіл; зроблено аналіз доступності та перші архітектурні зміни; підвищення кваліфікації вчителів; забезпечення вчителів 120-год. навчальним курсом з практики викладання в інклюзивному класі й новими інструментами оцінювання та диференціації (портфоліо, ІНП та ін. методики); визнання ролі батьків та проведення курсів з основ жестової мови для них; розроблені нові навчальні програми для педагогічних ВНЗ.

За результатами проекту відбулася перебудова стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими потребами. Були обґрунтовані та розроблені концептуальні засади спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітології, що спряло розвитку нових напрямів реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги [7, 82].

Починаючи з 2009 року в Україні активізувалася діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність з вимогами Конвенції ООН про права інвалідів в основі якої соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. Держава поступово впроваджує інклюзивну модель навчання дітей з особливими освітніми потребами та створює законодавчо-нормативну базу: наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009). (Величко), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010). Реалізація Концепції передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим та фінансовим забезпеченням інклюзивної освіти. Законом України від 06 липня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» врегульовано питання про інклюзивне навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та про навчально-реабілітаційні центри як новий тип навчального закладу для дітей з особливими потребами. Вперше було введено термін спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами [15, 41]. Важливим кроком стала постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) [12, 59]. Постановою Кабінету Міністрів України від 2016 року передбачено, що діти з порушеннями розумового розвитку отримуватимуть однакові документи про базову загальну середню освіту незалежно від місця навчання, але з приміткою – за спеціальною програмою [6, 186].

Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції Про права інвалідів до 2020 р.» та інших державних документах [9, 9-10].

14 лютого 2017 р. вийшла Постанова Кабінету Міністрів України № 88, якою визначено порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам. Субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з

особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів (крім шкіл-інтернатів та навчально-реабілітаційних центрів). За рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків: проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку дитини, яка розробляється групою фахівців у складі заступника директора з навчально-виховної роботи, вчителів, асистента вчителя, практичного психолога, корекційного педагога та інших з обов‘язковим залученням батьків або осіб, які їх замінюють, та затверджується директором загальноосвітнього навчального закладу; придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, обладнання, дидактичного матеріалу та особливих наочних засобів, які дають змогу виконувати дитиною індивідуальну програму її розвитку. На придбання зазначених засобів використовуються кошти в обсязі не більш як 20 відсотків загального обсягу видатків на кожну дитину певного загальноосвітнього навчального закладу, яка потребує державної підтримки. Прийнятий документ надає нові можливості у розвитку інклюзивного освітнього простору. Тому кількість бажаючих буде зростати [6, 186-187].

Пройшовши складний шлях через сегрегацію та інтеграцію, ідея інклюзивного навчання полягає в доступності освіти для всіх без винятку дітей із різними потребами [3, 10-11]. Тому інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Її розвиток – це не створення нової системи, а якісні та планомірні зміни системи освіти в цілому. Її метою є створення безбар’єрного середовища в навчанні і професійній підготовці людей із обмеженими можливостями [11, 185]. Змінюються підходи щодо організації, структури та супроводу навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами [1, 13].

На сьогодні головними ініціаторами впровадження інклюзивної освіти в Україні є Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Національна асамблея інвалідів України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та Благодійний фонд Марини Порошенко [4, 47].

Питаннями інклюзії, інклюзивної освіти та особливостями впровадження інновацій в умовах інклюзивного навчання в Україні займаються та порушують у своїх працях такі вчені: В. Бондарь, С. Єфімова, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Луценко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко, В. Синьов, Н. Софій, О. Федоренко, М. Чайковський, І. Юхимець та ін.

Нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами і їх здорових однолітків. Важлива умова цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [9, 9-10].

До створення освітнього середовища, в якому має надаватися підтримка дітям з особливими потребами в умовах звичайного класу місцевої школи, вчені та освітяни ставляться з певною стриманістю. З одного боку освітня інклюзія – світова тенденція, закономірний етап в освіті дітей з особливими потребами. З іншого, спірним є питання повного залучення, без винятку, всіх категорій таких дітей [15, 41].

Разом з цим, реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах

особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання [9, 11].

На сьогодні, на шляху впровадження інклюзивної моделі навчання в Україні виникали такі проблеми: недостатнє фінансування, потреба вдосконалювати зміст освіти, вирішувати кадрові питання, поширювати міжвідомчу співпрацю [8, 279].

Сучасна спеціальна освіта в Україні являє собою складну, розгалужену і диференційовану систему, яка має вертикально-горизонтальну структуру.

*Вертикальна структур*а базується на вікових особливостях учнів і рівнях загально-освітніх програм. *Горизонтальна структура* враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

• раннього дитинства (від 0 до 3 років);

• дошкільного періоду (з 3 до 6 – 7 років);

• період шкільного та професійного навчання (з 6 – 7 до 16 – 21 років).

центрів раннього втручання, та ін.

Основними державними навчальними закладами для дітей з особливими потребами дошкільного та шкільного віку є: спеціальні дошкільні та загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, навчально-виховні комплекси та інклюзивні групи та класи і загальноосвітніх навчальних закладах масового типу.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

До 2018 року горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні була представлена такими основними типами спеціальних закладів: для дітей із порушеннями слуху, слабочуючих, із порушеннями зору, слабозорих, із тяжкими порушеннями мовлення, із порушеннями опорно-рухового апарату, для дітей з порушеннями інтелекту, із затримкою психічного розвитку. З 2018 року спеціальні школи для дітей із затримкою психічного розвитку ліквідовані [9, 8].

На сьогодні, щоб забезпечити умови доступу до інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, між інклюзивними та спеціальними закладами освіти має існувати тісний зв’язок і практична співпраця. Адже спеціальні освітні заклади України мають великий теоретичний і практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху [15, 43].

За даними Міністерства освіти та науки України, в країні функціонує 334 спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, у яких навчається 106 тис. дітей. У системі МОН України функціонує понад 50 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні заклади та 1200 спеціальних груп у дошкільних закладах масового типу, у яких перебуває близько 45 тис. дошкільнят.

Реабілітаційні послуги діти та молодь із порушеннями психофізичного розвитку можуть отримати в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству освіти і науки України [9, 8].

Слід зазначити, що вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки – Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України і Факультетом корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, постійно та цілеспрямовано здійснюється вдосконалення існуючих засобів, форм, методів навчання, виховання та корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема в змісті освіти (державні стандарти та програми навчання, авторські навчальні програми та індивідуалізація освітнього процесу тощо), освітніх технологіях (варіативні системи навчання, застосування особистісно орієнтованих технологій), а також відбувається підготовка фахівців для роботи з такою категорією дітей [7, 80-81].

Відповідно до законодавства, з вересня 2012 року вперше в Україні в Педагогічному коледжі Львівського національного університету започатковано підготовку «асистента вчителя класу з інтегрованою/інклюзивною формою навчання». Пізніше підготовку таких фахівців розпочали й інші ВНЗ України.

Останньою інституційною трансформацією в Україні стало реформування з 1 вересня 2017 року Психолого-медико-педагогічних консультацій на Інклюзивно-ресурсні центри, які мають повноцінно запрацювати з 1 вересня 2018 року.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні інтенсивно запроваджуються інноваційні форми навчання й виховання дітей з інвалідністю. Насамперед, це використання елементів дистанційного, інтегрованого навчання, відкриття багатопрофільних навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів різних форм власності. Це вимагає подальшого вдосконалення системи спеціальної освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Розбудова української системи спеціальної освіти має багатогранний характер і охоплює всі головні аспекти. Реформування й оновлення системи спеціальної освіти в Україні на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її трансформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Перспективи подальших розвідок полягають у пошуку взаємодії систем спеціальної і загальної освіти та поглибленому вивченні ролі батьків у запровадженні інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1 Барно О. Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема / О. М. Барно // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – № 4 (6). – 2008. – С. 37.

2 Арендарук А. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном / А. О. Арендарук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 24. – 2013. – С. 13.

3 Болдирєва В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / В. Е. Болдирєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – № 9. – 2012. – С. 10-11, 13.

4 Величко Д. Впровадження інклюзивної освіти в Україні / Д. В. Величко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – № 125. – 2015. – С. 47.

5 Гаяш О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти / О.В. Гаяш // Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції [Спеціальна освіта: стан та перспективи] (Харків, 17-18 травня 2017 р.). – Харків: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2017. – С. 23-25.

6 Гладуш В. Інклюзивна освіта та здоров'я дітей з психофізичними порушеннями: проблеми сьогодення / В.А. Гладуш // Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції [Спеціальна освіта: стан та перспективи] (Харків, 17-18 травня 2017 р.). – Харків: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2017. – С. 186-187.

7. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки

/ Т. М. Дегтяренко // Науковий часопис. Серія: Корекційна педагогіка. – № 24. – 2013. – С. 80-82.

8 Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / С. В. Іноземцева // Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník. – Prešov. – Вип. 1. – 2016. – С. 273, 278-279.

9 Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 3. – 2014. – С. 7-11.

10 Кравченко І. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні / І. В. Кравченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 1 (55). – 2016. – С. 364-365.

11 Марковська Н. Проблеми запровадження інклюзивної освіти в Україні / Н. В. Марковська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму] (Камянець-Подільський, 24-25 квітня 2017 р.). – Камянець-Подільський: Аксіома, 2017. – Вип. 2. – С. 185.

12 Миськів Л. Органи виконавчої влади як субєкти реалізації інклюзивної освіти в Україні / Л. І. Миськів // Юридичний вісник. – 4 (29). – 2013. – С. 59.

13 Павленко В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні / В. В. Павленко // Навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теорія та практика: зб. праць вчених, молодих науковців, педагогів-практиків. – 2016. – С. 29.

14 Талан М. Корекційна освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи / М. Талан // Соціальний захист. – № 9. – 2006. – С. 17.

15 Федоренко О. У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – 2013. – С. 41, 43.

REFERENCES:

1. Arendaruk A.O. (2013). Experience in implementing integration and inclusive education in Ukraine and abroad. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 24, 13.

2. Barno O.M. (2008). The problem of people with special needs as an acute state problem. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. naukovykh prats, 4 (6), 37.

3. Boldyrieva V.E. (2012) Integration and Inclusion as the main models for teaching children with special educational needs. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. naukovykh prats, 9, 11-13.

4. Velychko D.V. (2015). Introduction of inclusive education in Ukraine. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu, 125, 17.

5. Haiash O.V. (2017). To the issue of specific problems of modern special education. Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference [Special Education: State and Prospects] (Kharkiv, May 17-18, 2017), 23-25.

6. Hladush V.A. (2017). Inclusive Education and Health of Children with Mental and Physical Disorders: The Problems of the Present. Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference [Special Education: State and Prospects] (Kharkiv, May 17-18, 2017), 186-187.

7. Dehtiarenko T.M. (2013) Correctional and rehabilitation assistance to persons with psychophysical disorders as a social phenomenon and an object of special pedagogy. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 24, 80-82.

8. Inozemtseva S.V. (2016). Special education at the present stage of development of society. Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník, 1, 273, 278-279.

9. Kolupaieva A.A. (2014). Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. Exceptional Child: Teaching and Upbringing, 3, 7-11.

10. Kravchenko I.V. (2016). Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 1 (55), 364-365.

11. Markovska N.V. (2017). Problems of Inclusive Education in Ukraine. Materials of the International Scientific and Practical Conference [Innovations in the Partnership for Education, Economics and Social Protection under Inclusion and Pragmatic Rehabilitation of Society] (Kamyanets-Podilsky, April 24-25, 2017), 2, 185.

12. Myskiv L.I. (2013). Bodies of executive power as subjects of the implementation of inclusive education in Ukraine. Yurydychnyi visnyk, 4 (29), 59.

13. Pavlenko V.V. (2016) Introduction of inclusive education in Poland and Ukraine. Navchannia ta vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy problemamy: teoriia ta praktyka: zb. prats vchenykh, molodykh naukovtsiv, pedahohiv-praktykiv, 29.

14. Talan M. (2006). Correctional Education in Ukraine: status, trends, prospects. Sotsialnyi zakhyst, 9, 17.

15. Fedorenko O.F. (2013). In search of the best ways to introduce inclusive education for hearing impaired children. Exceptional Child: Teaching and Upbringing, 2, 41,43.

Mykola Suprun, Volodymyr Shevchenko. The development of special education in independent Ukraine

The article deals with the development of special education in independent Ukraine. The purpose of the article is to carry out historical and pedagogical analysis of the development of the system of special education in the independent Ukraine. The authors reveal the peculiarities of the development and improvement of the system of special education in Ukraine. For this purpose, they use methods of analysis, comparison, systematization and generalization. The authors of the article summarize three components of the system of education of people with special needs: achievements, problems and ways of development. The authors note that Ukraine has not kept pace with other problems of the society on the way to building an independent democratic state. It also concerned the integration of people with disabilities into the society. For many years in Ukraine, most children with special needs have been educated in specialist institutions. They remained for them the traditional and the leading form of study.

However, the economic crisis of the 1990s did not contribute to resolving many issues. During this period, some of the special institutions were redeveloped and reduced, and the latter were not sufficiently funded. This did not facilitate the placement of children with special needs in special establishments. This has led to a significant increase in the number of children with special needs in mass educational institutions. So-called spontaneous integration took place.

In Ukraine, measures have been taken not only to preserve the experience of special education. Activities were also aimed at: multiplying the experience; development of modern technologies of correctional and compensatory work with this category of children; creation of conditions for the exercise of their right to choose the type of educational institution, content and forms of education. As a result of understanding many years of experience, scientists have come to a conclusion. They understood the need for evolutionary advancement in the development of the system of special education.

The authors consider the main tendencies of modern reform of special education in Ukraine. The largest of these is inclusive education. This is the most significant innovation movement in the education of the twentieth century.

***Key words**: special education, children with special needs, children with special educational needs, inclusive education, inclusive education, educational reform, innovative development of education, innovative learning technologies.*

УДК 376.37 -056.264:373.3.016:811.161.2'36'37

Людмила Трофименко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-9062-0294

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті викладено теоретичний аналіз проблеми опанування лексичної складової мовлення, означено шляхи діагностики у контексті психолінгвістичного підходу до методики виявлення особливостей усного мовлення молодших школярів, окреслено практичний інструментарій.

Первинний недорозвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку зумовлює специфічні особливості опанування усного та писемного мовлення, стає причиною навчальних труднощів під час оволодіння розумовими операціями з мовними знаками, такими як порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання як словника, так і інших складових, і які є необхідними для теоретичного вивчення мови у школі.

Ключові слова: *мовленнєві механізми, тяжкі порушення мовлення, учні молодших класів, лексична компетентність, діагностика.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного реформування освіти нова модель української школи має на меті переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення духовно-здорової творчої особистості, здатної продуктивно мислити, вирішувати проблеми сьогодення й майбутнього. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей й створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою української педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з особливими освітніми проблемами, у тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які внаслідок системних порушень мовлення зазнають труднощів у процесі засвоєння мовних знань, умінь і навичок.

Аналіз актуальних досліджень. Діти з тяжкими порушеннями мовлення потребують особливого підходу до навчання та виховання, спрямованого на виявлення та подолання порушених механізмів мовленнєвої діяльності з урахуванням визначених труднощів та особливостей опанування комунікативної компетентності (Гриненко О., Данілавічютє Е., Ільяна В., Лалаєва Р., Прищепова І., Ревуцька О.В., Тарасун В., Чередніченко Н., Шевченко М., Шеремет М. та ін.).

Зазначена категорія дітей вельми різноманітна. Це діти з алалією, дизартрією, ринолалією, дитячою афазією, заїкуванням, дисграфією, дислексією, дизорфографією. У переважної більшості школярів основне мовленнєве порушення обтяжене загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення, що негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту, особливо коли дитина починає навчатися у школі [2, с. 264]. Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь і навичок писемного мовлення.

Як вже зазначалося, мовленнєві порушення стають перешкодою в розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь. Різноманітність та значна кількість труднощів вимагає з'ясування певних механізмів їхнього виникнення, що є суттєвим для розробки методики корекційного навчання.

Метою статті є висвітлення шляхів діагностики лексичної ланки мовлення та виявлення механізмів порушення на основі психолінгвістичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Вирішуючи проблеми вивчення особливостей мовленнєвого розвитку та вироблення на цій основі стратегій подолання мовленнєвих порушень, дослідження багатьох вчених ґрунтуються на різних підходах, що мають вагоме значення і займають певне місце у корекційно-розвитковому процесі. В той же час, психолінгвістичний підхід уможливлює інтерпретацію та аналіз отриманих даних для визначення структури порушення, ураховуючи взаємозв'язок та взаємодію усіх компонентів мовлення та аналізаторних структур. Такий підхід дозволяє дослідити специфіку несформованості мовної системи, виявити особливості засвоєння дітьми усіх мовних закономірностей в оволодінні знаннями та вміннями, пов'язаними з мовною дійсністю (Виготський Л., Грибова О., Данілавічютє Е., Ільяна В., Калмикова Л., Соботович Є., Тарасун В., Тищенко В., Уфімцева Н., Шахнарович О., Шаховська С., Шеремет М. та ін.).

З позицій психолінгвістичного підходу мовленнєва функція розглядається як складна психологічна діяльність, що має свою психологічну структуру та механізми, які відповідають за формування та функціонування мовленнєвої діяльності. Психічні процеси функціонують у якості передумов та елементів мовлення і лежать в основі засвоєння мовлення та розвиваються у взаємодії з ним. Такий погляд відкриває деякі додаткові можливості для дослідників та педагогів, а саме: будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування. При мовленнєвих порушеннях, у тому числі і при загальному недорозвиткові мовлення, спостерігається диференційована недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів мовленнєвої діяльності, що дає вчителю-логопеду можливість виявляти більш диференційовано механізми та проводити корекційні заходи з урахуванням характеру мовленнєвого порушення [3, с. 11].

Відомими науковцями в галузі логопедії був досліджений зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку, що обумовлює специфічні особливості мислення та своєрідність інтелектуального розвитку учнів із ТПМ (Гаркуша Ю., Гуровець Г., Мастюкова О., Соботович Є., Тарасун В. та ін.). За даними Соботович Є., в таких дітей виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів [2, с. 79].

Мовленнєва діяльність є однією із форм знакової діяльності і процес засвоєння мови являє собою оволодіння дитиною різними мовними знаками (Виготський Л., Головін Б., Лурія О., Шахнарович О. та ін..), які є засобами мовленнєвої діяльності (морфеми, слова, речення) та узагальнено відображають дійсність. Для узагальненого відображення дійсності дитина повинна оволодіти правилами знакового позначення і пройти певний шлях формування значення слова.

Ряд дослідників (Леонтьєв О., Соботович Є., Сосідко В. та ін.) підкреслюють, що основною рушійною силою розвитку мовлення дитини є семантика мови і надають великого значення розширенню меж смислової сторони слова як важливому завданню словникової роботи.

Існують правила фонетичні, лексичні, регулюючі як вибір потрібної одиниці, так і можливості її сполучення з іншими тощо. Велике число лексичних і граматичних правил відноситься як до морфології, так і до синтаксису.

Знання цих правил – результат власного мовленнєвого досвіду кожної людини, що протікає на несвідомому рівні. Людина часто відчуває, що хтось говорить неправильно, але

сформулювати правило, яке при цьому порушується, може лише в окремих випадках. Адже практичне оволодіння правилами і здатність їх формулювати – це не одне і те саме. У процесі оволодіння рідною мовою в природних умовах ці правила засвоюються дитиною самостійно. У повсякденному спілкуванні вона вилучає з мовлення дорослих необхідну інформацію. Однак під час оволодіння іноземною мовою чи корекції порушень мовленнєвого розвитку, індивід має свідомо використовувати численні граматичні правила для конструювання висловлювань.

З цього випливає, що оволодіти мовою – значить засвоїти не тільки елементи мовних одиниць, але також правила їх використання з метою комунікації. А щоб пізнати ці правила, потрібно часто робити неусвідомлену роботу з аналізу, систематизації мовних фактів. Здобутий мовний матеріал (як самі мовні одиниці, так і правила їх використання і конструювання) повинен бути певним чином упорядкований, перероблений, навіть інтуїтивно, неусвідомлено [2, с. 237].

Однак правила, що засвоюються дитиною з мовлення оточуючих, не завжди тотожні тим правилам, що керують мовленнєвою діяльністю дорослих. Особливості дитячого мовлення багато в чому зумовлені здібностями дитини до аналізу мовлення оточуючих, а саме тим, що вона конкретно здатна вилучати зі сприйманого нею мовлення у плані його граматичної, лексичної, фонетичної та іншої організації.

Результати досліджень доводять, що імпресивний і експресивний лексичний запас дітей з ТПМ характеризується не тільки обсягом, але і певними якісними особливостями, а також рівнем розвитку психологічних механізмів.

Значне місце у розвитку лексики займає семантична сторона, яка розглядається з позицій психолінгвістичного трактування семантики як сукупність значень лексико-граматичних розрядів, частин мови, а також морфологічних, синтаксичних та інших категорій у системі мови.

Розвиток лексико-семантичного компонента мовлення відбувається з урахуванням виховання звукової культури мовлення, розвитку лексичного значення слова, аналізу морфологічних ознак, закріплення синтаксичних конструкцій мови. Водночас засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, як: структурування мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв’язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їх загальних ознак; визначення системи зв’язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками. Вищим щаблем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне значення як частини мови, коли слова починають використовуватися індивідом як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження певного значення [1, с. 19, 20].

Для правильної оцінки порушень мовленнєвого розвитку дитини та визначення найбільш раціональних та диференційованих шляхів його корекції необхідно визначити рівень сформованості лексико-граматичних засобів. З цією метою вчитель-логопед проводить спеціальне дослідження. Така діагностика повинна базуватися не тільки на визначенні відхилень у формуванні тих або інших сторін мовлення, але і у виявленні стану тих операцій з мовними знаками і тими психічними функціями, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць (у даному випадку лексичних) і їх використання в мовленні.

Мета обстеження – виявлення проявів, симптоматики, механізмів порушень усного мовлення у лексичній ланці. У процесі обстеження встановлюється ступінь вираженості, характер, вид порушень, що дає можливість визначити напрям корекційної роботи.

Зміст і методи традиційного обстеження, спрямовані на виявлення відхилень у формуванні лексичної сторони мовлення, як правило, містять у собі серію завдань, мета яких – виявлення обсягу словника і його якісних особливостей. Вивчається в зв’язку з цим

представленість в активному словнику дитини і розуміння слів, що відносяться до різних морфологічних категорій, що виражають різний за своєю складністю зміст:

– слів, що співвідносяться безпосередньо з тими або іншими предметами, діями і якостями (м'яч, чашка, сидить, іде, твердий, круглий тощо);

– слів, що не мають прямої предметної співвіднесеності і позначають складні збірні поняття, суму якостей, ознак, явищ (наприклад, зима, тварини, хитрий, добрий і т.д.);

– слів, що мають близькі або протилежні значення (синонімічні, антонімічні, похідні, багатозначні).

Однак, ґрунтуючись на встановленні наявності названих слів в активному словнику дитини, можна лише загалом судити про бідність або багатство його словника. Крім того, лексичний склад мовлення характеризується не тільки кількістю вхідних у нього слів, але і якістю, різнорідністю утворюючих його словникових груп або смислових шарів [2, с. 44; 4, с. 104-105].

У молодших класах у процесі засвоєння лексики діти оволодівають системою лексичних понять, що впливає на покращення їхніх мовленнєвих і інтелектуальних можливостей. Тому для діагностики рівня сформованості словника дитини й особливостей засвоєння його значення можуть бути використані наступні групи завдань.

1. Визначення наявності в імпресивному і експресивному мовленні дитини номінативного та категоріального словника (іменники, прикметники, дієслова з конкретним значенням, що позначають ряди однорідних предметів, явищ: назви, що тут літає? що можна одягати?). Виявлення уміння називати дію предмета (літак … летить, собака … біжить).

2. Визначення стану розвитку узагальнювальної функції слова: узагальненого лексичного значення слова (словесні поняття); понятійної співвіднесеності слова (особливості лексичної системності шляхом формування семантичних полів); абстрактно-узагальненого лексичного значення слова. Як показують дослідження, головну роль у формуванні узагальненого лексичного значення відіграють операції порівняння слів за значенням, виділення та узагальнення в них загального смислу.

2.1. Для уточнення словарного запасу доцільно використовувати логічні вправи різних видів: впізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та угрупування. Тут, як вже зазначалося, рушійною силою виступають розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей.

Під час обстеження лексичною основою можуть бути абстрактні поняття, які є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками та позначають зовнішні і внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, що виражені іменниками, прикметниками, дієсловами (наприклад, *герой, ледар, добрий, бідний, хитрий, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*шапочка, ніжка, ручка*). Такий вибір викликаний тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з більш конкретним значенням, які є у словнику дитини із ТПМ, такі, як м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть.

2.2. Наступними можуть бути завдання на групування семантично близьких слів (молоток, сокира, пилка, викрутка; синій, червоний, зелений, жовтий), виділення загальної понятійної ознаки (інструменти, колір), класифікацію.

2.3. Визначення вміння співвідносити питання *хто? що? що робить? який? яка?* з відповідними словами речення або словосполучення (яке слово відповідає на питання…).

3. Вивчення особливостей розвитку лексико-семантичних явищ (антонімії, синонімії та багатозначності, омонімії; пряме і переносне значення слова).

4. Виявлення розуміння значення словотвірних морфем та сформованості дії їхнього використання у власному мовленні (в іменниках зі значенням недорослості,

зменшеності, умістилища; у прикметниках, утворених від іменників, що позначають матеріал, з якого зроблений предмет; у присвійних і якісних прикметниках; у дієсловах з префіксами, що надають словам значення та напряму дії).

5. Виявлення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами (вільний асоціативний експеримент, спрямований асоціативний експеримент).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, відповідно до психолінгвістичного підходу, оцінювання лексичної сторони мовлення проводиться за такими основними критеріями: сформованість певних рівнів лексичних узагальнень, системи морфологічного словотворення, лексичної системності.

Зазначені критерії дають змогу об'єктивніше оцінити стан сформованості лексичної сторони мовлення та виявити механізми її недорозвитку, на відміну від традиційних підходів, що ґрунтуються на кількісному та структурно-лінгвістичному оцінюванні обсягу словника імпресивної та експресивної лексики.

В рамках розроблення навчально-методичного та дидактичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення_перспективним є подальше створення психолінгвістичного інструментарію діагностики порушень граматичного компоненту мовлення у дітей зазначеної категорії, рекомендації до підбору методів та прийомів колекційної роботи х подолання лексико-граматичного недорозвинення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

2. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 308 с.

3. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 1. – С. 9 – 13.

4. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 208 с.

REFERENCES:

1. Sobotovych E.F. (1997) Struktura rechevoy deyatelnosti i mehanizmyi ego formirovaniya [Structure of speech activity and mechanisms of its formation] / E.F. Sobotovy`ch. – K.: YZMN.

2. Sobotovych Ye.F. (2015) Vybrani praci z logopediyi [Selected works on speech therapy]. – K.: Vydavnychyi dim Dmytra Burago.

3. Trofymenko L.I. (2013) Mehanizmy zasvoyennya leksyko-gramatychnyh odynytc movy uchnyamy molodshogo shkilnogo viku iz nerizko vyrazhenym zagalnym nedorozvytkom movlennya // Defektologiya. Osoblyva dytyna: navchannya i vyhovannya. [Mechanisms of assimilation of lexical-grammatical units of younger pupils at junior school with general underdevelopment of speech // *Defectology. Special child: education and upbringing*. p. 9 – 13.

4. Cherednichenko N.V. (2012) Pochatkovyi kurs navchannya ukrayinskoyi movy molodshyh shkolyariv iz tyazhkymy porushennyamy movlennya (TPM). Navchalno- metodychnyi posibnyk (kurs lekcij). [Initial course of Ukrainian language education for junior pupils with severe speech impairment (Educational and methodical manual (course of lectures).)] – K.: Vydavnychyi Dim «Slovo».

Liudmyla Trofymenko. Psychological bases of determining the features of the lexicial component of lingua in young schools with serious loss violations

In the framework of the general problem of teaching yonger students with speech disorders are covered theoretical and applied approaches to the solution of the issue of diagnostics of lexical competence.

Primary undeveloped speech of younger children predetermines the specific features of a mastering of an oral and written speech, becomes a cause of learning difficulties during a mastering of morphological analysis, synthesis, comparison, language generalizations, which is necessary for theoretical study of language at school.

Children with severe speech disabilities require a special approach to education and upbringing aimed at identifying and overcoming violated mechanisms of speech activity, taking into account certain difficulties and peculiarities of mastering communicative competence.

To determine the directions and content of work to overcome the disadvantages of the development of the lexical component speech teacher (speech therapist) conducts a diagnosis of the level of formation of the child's vocabulary and the peculiarities of the assimilation of its significance. The purpose of the examination is to identify detection of manifestations, symptoms, mechanisms of speech disorders in the lexical link. In the course of the survey is installed the degree of severity, character, type of violations, which makes it possible to determine the effective ways of correctional work.

In the article the theoretical analysis of the problem of a mastering the lexical component of speech and its development in the conditions of normal ontogenesis is presented. The directions and ways of revealing violations of the lexical link are indicated, the system of tasks with the determined goals and lexical tools is given.

***Key words**: speech mechanisms, severe speech disabilities, primary school students, lexical competence, speech mechanisms, diagnostics.*

УДК 376-056.263]:373.3.091.3

***Оксана Федоренко**,*
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0003-0656-9444

АСПЕКТИ СУПРОВОДУ В ОСВІТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Узагальнено аспекти формування супроводу та існуючі механізми, які розкривають особливості підтримки в освіті учнів з особливими освітніми потребами. Виявлено, що в педагогічному полі зарубіжні та українські практики не одностайні в розумінні механізмів підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Не рідко діти з особливими освітніми потребами отримують увесь «набір» механізмів підтримки. Індикатори, що визначають інструменти та перебіги підтримки на різних рівнях – відсутні. Відзначено про необхідність у розробленні інструментів та ефективного перебігу підтримки учнів з особливими освітніми потребами, керуючись ефективним досвідом, що є в основі розвитку теорії й практики супроводу, спираючись на розуміння потреб через особливості в основних сферах розвитку дитини й вплив доступного освітнього середовища.

***Ключові слова:** особливі освітні потреби, адаптації, модифікації, супровід, підтримка*

Постановка проблеми.

На противагу відокремленим одна від одної медичної та соціальної моделей, наразі втілюється в життя біопсихосоціальна. Ця модель орієнтована на ідеї нормалізації

власного життя дітей з особливими потребам та їхніх сімей; інтеграцію у суспільство та створення доступного середовища. Сутність її полягає у реалізації можливостей дитини в окремих життєвих ситуаціях, у тому числі через підтримку, ураховуючи її потреби й фактори середовища, а не зосереджуватися суто на лікуванні хвороби або наслідків, що було традиційним для медичної моделі [1, 53-64]. Саме це слугувало чи не основною умовою запровадження і поширення інклюзивного навчання – навчання для всіх; навчання, що не відриває дитину від родини, передбачає соціальну й навчальну активність кожної дитини в найближчому їй закладі. На сьогодні це підкріплено Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Ідеться про те, що Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. Є й визначення, хто такі особи з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Відбувається зміна підходів щодо надання допомоги та підтримки дітям з особливими потребами.

Аналіз актуальних досліджень.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу виявити, що дослідники розглядають поняття підтримки осіб з особливими потребами у контексті супроводу.

На думку більшості сучасних дослідників проблеми супроводу є складно структурним, кілька аспектним і комплексним процесом, що регулюється системою принципів, які зумовлюють світогляд всіх учасників процесу і його теоретико-методичні засади (С. Глазунова, О. Василькова, Е. Данілавічютє, О. Єрьоменко, В. Кобильченко, Т. Калініна, С. Литовченко, Т. Скрипник. О. Федоренко; О. Газман, Н. Крилова, Е. Александрова; U . Sharma, T. Loreman & C. Forlin й інші).

В той же час виникає необхідність у розробленні інструментів та ефективного перебігу підтримки учнів з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання, керуючись ефективним досвідом, що є в основі розвитку теорії й практики супроводу, спираючись на розуміння потреб через особливості розвитку й вплив доступного середовища [1, 53-64; 4, 216-222; 5,12-21].

Мета статті – узагальнити аспекти формування супроводу та існуючі механізми, які розкривають особливості підтримки в освіті учнів з особливими освітніми потребами.

У цій статті ми послуговуємося теоретичним аналізом та узагальненням даних наукової літератури з означеної проблеми дослідження, у тому числі й даними, що були отримані під час освітньої поїздки до Чеської республіки в межах стажування за програмою «Інклюзивна освіта – співпраця сім'ї, школи та ППК».

Виклад основного матеріалу.

На тлі побутування поняття «супроводу» важливими для нашого дослідження є точки зору науковців, що висвітлюють розуміння педагогічного супроводу через педагогічну підтримку (О. Газман, Н. Крилова, Е. Александрова та інші). У наукових працях йдеться про підтримку як про процес спільної діяльності педагога й дитини для визначення цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають школяреві на шляху його розвитку, у досягненні бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні тощо. На думку Н. Крилової підтримка передбачає вміння педагога бути поруч, йти за дитиною, супроводжуючи її в індивідуальному просуванні у навчанні тощо. Учена тлумачить педагогічну підтримку як технологію освіти, що визначає позицію педагога стосовно дитини.

Визначаючи педагогічний супровід як частину навчального процесу, М. Іваненко зауважує, що його метою є діагностування, консультування, корекція, системний аналіз проблемних ситуацій, програмування та планування діяльності, власне підтримки.

У концепції, розробленій Н. Пряжніковим й С. Чистяковою, педагогічний супровід розглядається як особлива форма діяльності педагога, що спрямована на взаємодію для надання допомоги та підтримки супроводжуваному в процесі його особистісного зростання.

На думку науковця Е. Казакової, під поняттям «супровід» слід розуміти міру підтримки чи допомоги, що дає змогу максимально зберегти волю й відповідальність суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми. Науковець розмірковує про супровід як про метод, який забезпечується єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних та медичних працівників.

Український науковець О. Єрьоменко розглядає педагогічний супровід як невід'ємну складову освітнього процесу й визначає кілька видів педагогічного впливу на учнів. Так, на думку науковця супровід, як діяльність педагога стосовно школяра, можна забезпечити шляхом: співробітництва (передбачає спільне планування; рефлексію; потребує прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей як учня і педагога тощо); ініціювання діяльності (педагог створює необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення навчально-виховних завдань); попередження (педагог передбачає помилки школярів й цим допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності учня).

Комплексний аналіз і систематизація психолого-педагогічних досліджень дали змогу визначити власні позиції щодо тлумачення цього педагогічного феномена. Зміст поняття «педагогічний супровід» ми тлумачимо як вид педагогічної діяльності, що передбачає виявлення особливих освітніх потреб і їх задоволенняу процесі навчання. Оскільки зміст даного поняття ми тлумачимо стосовно до учнів з порушеннями слуху, під час наукового пошуку визначено потреби молодших школярів зі зниженим слухом, які є у фокусі педагогічної діяльності під час супроводу [3, 50-58]. Відповідно до міри прояву й специфічності ці потреби детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення педагогічно супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, власне визначають рівень чи вид підтримки.

Стає очевидним, що у визначенні поняття «супровід» поки немає завершеного цілісного наукового опису і єдності бачення. Порівнюючи потрактування, не рідко завдання окремих видів підтримки залежить від загальних завдань в суміжних галузях (педагогіці, психології, соціальній чи реабілітаційній роботі тощо). Втім, безапеляційно, підтримка є інструментом супроводу, що розглядається як комплексний підхід. Вихідними позиціями супроводу науковці визначають цілісну діяльність, командну взаємодію, оскільки тільки за такого підходу результатом супроводу стане рішення й дія, що сприяють прогресу в розвиткові супроводжуваного – учня. Такі рішення чи дії є суголосними з визначенням додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами з метою забезпечення їхнього права на освіту.

Задоволення особливих освітніх потреб учнів в інклюзивних освітніх закладах спирається на підхід, який забезпечує гнучкість фізичного, психологічного і соціального середовища, тобто стимулює створення інклюзивного середовища. Організація такого середовища передбачає створення умов для комфортного функціонування дитини з особливими освітніми потребами у дитячому колективі. Ефективність створення таких умов залежить від розуміння і врахування особливих освітніх потреб учня та надання якісної підтримки [5;6].

В світовому освітньому просторі виокремлюються різні інструменти та перебіги у площині підтримки. Так, механізми підтримки в освіті учнів з особливими освітніми потребами у Чеській республіці визначені чинним законодавством. За останніми редакціями Закону «Про освіту» здійснено впровадження нового поняття «учень зі

спеціальними освітніми потребами», відхід від категоризації, впровадження терміну «механізми підтримки», та розроблено 5 ступенів механізмів підтримки. Дитиною, учнем та студентом з спеціальними (*ред.. у нас – особливими*) освітніми потребами вважається особа, яка для наповнення своїх освітніх прав або для працевлаштування чи використання своїх прав на основі рівноправ'я із іншими потребує надання механізмів підтримки. Механізми підтримки трактуються як необхідні зміни в освіті та освітніх послугах, які відповідають стану здоров'я, культурному середовищу або іншим життєвим умовам дитини, учня або студента. Діти, учні та студенти зі спеціальними освітніми потребами мають право на безкоштовне надання механізмів підтримки школою або освітнім закладом.

Відповідно до параграфу 16 Закону «Про освіту» та розпорядження № 27/2016 «Про навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами і учнів талановитих» механізми підтримки ділиться на 5ступенів, в основі яких є організаційна, педагогічна та фінансова складові.

Перший ступінь передбачає, що механізми підтримки школа створює сама, без рекомендацій консультаційного органу (ППК). Механізмами є : план педагогічної підтримки (PLPP), пристосування методів, обсягу навчання, пристосування оцінювання тощо. У разі виявлення дитини з певними труднощами проводиться первинне оцінювання саме на рівні закладу (командою закладу). Під час первинного оцінювання узагальнюються дані про особливості фізичного розвитку, мовленнєві й комунікативні здібності, когнітивний розвиток, соціоемоційну й адаптивну поведінку. Ці дані є основою для формулювання висновку про те, що дитина має певні труднощі (зазвичай, тимчасові), які можуть бути усунені шляхом застосування освітніх ресурсів на рівні закладу.

На цьому рівні не йдеться про додаткові корекційні години для дитини чи залучення додаткових фахівців (у т. числі й ассистента педагога). Втім є підтримка від методистів чи фахівців, на кшталт інклюзивно-ресурсного центру. Є фахівець, який проводить консультації й наставницькі візити у відповідь на виклики у роботі педагога для конкретних практичних рішень.

Другий – п'ятий ступінь передбачають рекомендації освітнього консультаційного органу у відповідь на письмову згоду законного представника учня (або ж згода повнолітнього учня) щодо виявлення та вивчення особливостей. Школа має право на відповідне фінансування механізму підтримки з боку держави. Механізмами є: пристосування обсягу навчання (наприклад, збільшення годин навчання чеської мови), розроблення ІПР, педагогічна інтервенція (втручання), предмет спеціально педагогічного супроводу (індивідуальні чи групові заняття), пристосування вступних або випускних іспитів, забезпечення компенсаційних та інших навчальних матеріалів тощо.

Від третього ступеня і вище передбачається пристосування очікуваних результатів через модифікації. Механізмами є : підтримка асистента педагога, забезпечення позиції шкільного спеціального педагога / психолога, підтримка ще одного педагогічного працівника як «другий вчитель на уроці». Йдеться й про пряме залучення спеціального педагога у навчальний процес – на урок. Власне спостерігаємо практику спільного викладання, що є на часі [2,75-80].

Від четвертого ступеня і вище передбачено використання методів альтернативної та аугментативної комунікації («АА-комунікація»), забезпечення перекладача чеської мови жестів тощо. На цьому рівні йдеться й про додаткове використання суто специфічних технічних засобів, що дають змогу залучити дитину в освітній процес, а не просто орендувати парту в класі.

Розглянемо інструменти та перебіги у площині підтримки, що наразі сформувалися у вітчизняному освітньому полі.

З метою реалізації права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами та визначення стратегій їхньої підтримки в освітньому просторі фахівці інклюзивно-ресурсного центру (далі – І РЦ) проводять комплексне оцінювання та надають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Це нормативно затверджено положенням про ІРЦ. Ініціаторами звернення в ІРЦ можуть бути батьки (законні представники) і, за згодою батьків (законних представників), працівники соціальних, медичних, освітніх закладів, які виявили певні труднощі у навчанні чи розвиткові дитини. За результатами комплексного оцінювання надається комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини. Це певний звіт, який містить відповідні висновки і рекомендації за кожною сферою розвитку та загальний висновок про виявлення / не виявлення особливих освітніх потреб дитини, заходів з підтримки в освітньому просторі.

У разі встановлення фахівцями Центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) та надання їй психолого-педагогічної допомоги.

Саме висновок ІРЦ орієнтує на визначення оптимальних освітніх послуг для кожної дитини з урахуванням її освітніх потреб й спонукає до дій освітні заклади. Позаяк школа має право на відповідне фінансування та підтримку з боку держави, а педагоги бачать у цьому дороговказ до пристосування освітнього процесу до потреб дитини, розроблення індивідуальної програми розвитку дитини (ІПР), уведення корекційно-розвиткових заняття (здебільшого індивідуальних), й, як показує практика, обов'язково асистента педагога.

За результатами вивчення 24 комплексних психолого-педагогічних оцінок розвитку дытей від 6 до 12 років із 6 регіонів України ми пересвідчилися, що діти з особливими освітніми потребами отримують «набір» механізмів підтримки: орієнтир на спеціальні програми і підручники для навчання, індивідуальні корекційно –розвиткові заняття (у 75% - від 4до 6 занять на тиждень індивідуально), асистента вчителя тощо. Зазначимо, що лише у 75% випадків вивчених нами комплексних психолого-педагогічних оцінок не йшлося про порушення інтелектуального розвитку.

Узагальнення аспектів формування супроводу та існуючі механізми, які розкривають особливості підтримки дало змогу виявити наступне. В педагогічному полі в контексті інклюзивного навчання, зарубіжні та українські практики не одностайні в розумінні механізмів підтримки учнів з особливими освітніми потребами. На разі, у вітчизняних освітніх закладах рідко послуговуються механізмами підтримки першого ступеня, що дають змогу усунути певні труднощі у навчанні чи розвиткові дитини на рівні ресурсів освітніх закладів. Задоволення особливих освітніх потреб, власне, надання підтримки, розпочинається із залучення додаткових ресурсів (асистент педагога, спеціальний фахівець для проведення корекційно-розвиткових занять тощо). На часі є практичне втілення підходу, який забезпечує гнучкість фізичного, психологічного і соціального середовища, тобто стимулює створення інклюзивного середовища, насамперед ресурсами освітнього закладу.

Не рідко діти з особливими освітніми потребами отримують увесь «набір» механізмів підтримки. Індикатори, що визначають інструменти та перебіги підтримки на різних рівнях – відсутні. Виникає необхідність у розробленні інструментів та ефективного перебігу підтримки учнів з особливими освітніми потребами, керуючись ефективним досвідом, що є в основі розвитку теорії й практики супроводу, спираючись на розуміння потреб через особливості в основних сферах розвитку дитини й вплив доступного освітнього середовища. В той же час в педагогічному полі в контексті розуміння ступенів підтримки учнів з особливими освітніми потребами є ефективний зарубіжний досвід, що може бути використаний у подальшій роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данілавічютє Е. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі / Е. А. Данілавічютє // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2018. – № 4. – С. 53–64.
2. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів./ О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 4(72). – 2014. – С. 75– 80.
3. Федоренко О. Теоретико-методичні основи педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 2(78). – 2016. – С. 50 – 58.
4. Федоренко О.Ф. Якісні трансформації в освіті осіб з порушеннями слуху: варіативність освітніх маршрутів / О. Ф. Федоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2016. - Вип. 11. - С. 216-222. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_36
5. Sharma,U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21.
6. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing general education elementary teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535-542.

REFERENCES:

1. Danilavichiutie E. A. (2018). The conceptual model of ICF-CY usage in the inclusive educational process. Exceptional child: teaching and upbringing, 4, 53 – 64.
2. Fedorenko O. (2014). The implementation of co-teaching technology into learning processes of students with hearing impairments in various types of educational institutions. Exceptional child: teaching and upbringing, 4(72), 75 – 80.
3. Fedorenko Oksana (2016). Theoretical and methodological foundations of pedagogical support of hard-of-hearing junior schoolchildren in inclusive education settings. Exceptional child: teaching and upbringing, 2 (78), 50 – 58.
4. Федоренко О.Ф. (2016). The transformation efficiency in the education of persons with hearing impairment:variability the educational ways. Education of persons with special needs: ways of development, Issue 11, 216 – 222. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_36
5. Sharma,U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21.
6. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing general education elementary teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535-542.

Oksana Fedorenko. Aspects of educational support for students with special educational needs

The aspects of the formation of support and existing mechanisms that reveal the features of support in the education of students with special educational needs are summarized. It is revealed that in the pedagogical field in the context of inclusive education, foreign and Ukrainian practices differ in understanding the mechanisms of support for students with special educational needs. Often, children with special educational needs receive the entire "set" of support mechanisms. Indicators that determine the tools and the course of support at different levels are absent. It was noted about the need to develop tools and the effective flow of support for students with special educational needs, guided by effective experience, which is based on the development of theory and practice of accompaniment, based on an understanding of needs due to peculiarities in the main areas of child development and the influence of the accessible educational environment.

Keywords: *special educational needs, adaptations, modifications, support*

УДК 376-056.36:37.01

Олена Чеботарьова
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(orcid.org/0000-0002-4560-3708)
Ірина Гладченко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(orcid.org/0000-0002-2013-8053)

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено основні науково-методичні підходи щодо організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами згідно реалізації концепції Нової української школи. Проаналізовано світову та вітчизняну практику його реалізації. Представлено основні позиції до гнучкої організації та зонування простору класу для дітей означеної категорії, як сучасних світових тенденцій, що доповнюють та врівноважують одна одну. Йдеться про баланс між поділом класу на окремі осередки та трансформацією простору для різних видів діяльності, що забезпечується перш за все педагогом. Авторами представлено основні складові освітнього середовища, зазначено провідні засади його проектування, етапність та орієнтовний алгоритм його реалізації для навчання школярів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *освітнє середовище, проектування простору класу, ресурси освітнього середовища, учні з особливими освітніми потребами.*

Важливою складовою реалізації реформи Нової української школи є проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що сприятиме їхньому особистісному розвитку та становленню. З цією метою змінюються методичні підходи до просторово-предметного оточення, програмного забезпечення та засобів навчання школярів.

У Новій українській школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі [1;4]. Відповідно розширюються варіанти організації навчального простору в класах для дітей з особливими освітніми потребами. Крім класичних варіантів, можуть використовуватись новітні, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи з урахуванням психофізичних можливостей учнів. Планування і дизайн освітнього простору школи спрямовуються на розвиток дитини та мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергономіки. Організація освітнього простору навчального класу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) потребує наскрізного корекційно-розвивального забезпечення, з широким використання ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, сучасного навчального та корекційно-розвивального обладнання (відповідно до освітніх потреб дітей), що здійснюється через такі осередки:

- ***осередок навчально-пізнавальної діяльності*** відповідно освітніх потреб;
- ***змінні тематичні осередки***;
- ***осередок для гри***, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;

- ***осередок художньо-творчої діяльності*** з поличками для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;
- ***куточок живої природи***;
- ***осередок відпочинку*** з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;
- ***дитяча класна бібліотечка***;
- ***осередок вчителя,*** оснащений сучасними меблями та шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо.

Цікавим є світовий досвід облаштування навчального середовища, що мав свої трасформаційні процеси. Так, у 18 столітті педагогіка індустріальної епохи створює стаціонарний рядно-фронтальний клас. Альтернативні підходи розробляють педагоги-новатори кінця 19 – початку 20 століття. Такими підходами є, наприклад, організація простору за «центрами інтересів» Овіда Декролі, «школа-лабораторія» Джона Дьюї, спеціально організований Монтессорі-простір, групова робота за Дальтон-планом, відома у нас як «лабораторно-бригадний метод» тощо [3].

Системно школи реалізовують ці практики лише у другій половині 20 сторіччя, коли виникають концепції «відкритого навчального простору», «гнучкої планувальної організації школи».

Наприклад, дослідження засвідчують, як поступово змінювалась організація простору класної кімнати у різних європейских школах, починаючи з 1960-х років. У ході опитування досвідчені вчителі пригадують, як покращення матеріальних умов школи (ремонт, переїзд до нової будівлі, оновлення меблів) давало можливість урізноманітнювати форми організації роботи, змінювати розташування меблів у класі, створювати нові елементи, зони, осередки [3].

Як приклад, уже упродовж багатьох років бельгійська школа переходить від рядно-фронтального класу до гнучкої організації простору. У цьому випадку столи за потреби стоять рядами, групами чи «підковою», виділяються окремі місця для відпочинку чи художньої творчості тощо. Ініціатором таких змін є саме вчитель, який шукає шляхів покращення власної роботи, зміни стилю викладання, розширення можливостей індивідуальної взаємодії з кожним учнем.

Основними вимогами до оснащення освітнього середовища Нової української школи для дітей з особливими освітніми потребами є особистісно-орієнтована, компенсаторно-розвивальна спрямованість, адаптивність, безбар'єрність, ергономічність, безпечність, міцність, естетичність. Освітній простір організовується таким чином, щоб учитель міг спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, здійснювати освітньо-корекційний процес.

Аналіз науково-практичного досвіду засвідчує, що концепція «зонування навчальних приміщень» має підґрунтя і у вітчизняній системі освіти. Так, типовий український клас ділиться на кілька осередків, зокрема: зона учнівських столів, класної дошки, робоче місце вчителя, зона зберігання дидактичних матеріалів (шафи та полиці), зона наочності (стенди, плакати, таблиці тощо), куточок живої природи тощо. Така організація була обґрунтована та виправдана суспільно-економічними та освітніми тенденціями нашої країни.

Відповідно Концепції НУШ пропонуються поєднувати різні компоненти освітнього середовища в систему таких семи навчальних зон: Відкриттів, Новин, Матеріалів, Комунікативна і Тематична Зони, Зона Вчителя і Зона Тиші. Це сприятиме створенню певної системи, що підтримуватиме організацію освітнього процесу учнів [4;5].

Зона відкриттів передбачає наявність предметів, що забезпечують пізнавальну активність, розвивають уяву дитини. Вона може містити мистецькі

матеріали, технічні засоби (фотоапарат, магнітофон), настільні ігри, цікаві книги та журнали та ін.

Зона новин сприятиме організації запланованих завдань, заходів і проектів, загальношкільних свят, урочистостей тощо. Рекомендовано використовувати цей простір, щоб зазначити щоденні завдання, роботу в класі та домашні завдання. Виділяти частину цього простору рекомендовано і для того, щоб учні ділилися їхніми особистими або навчальними новинами.

Зона матеріалів призначена для матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Рекомендовано розкласти олівці, ручки, маркери, степлери, ножиці, папір, клей, стрічки, скріпки, тканину, паперові рушники, засіб для дезінфекції рук та інші інструменти. Використовується це місце для таких довідкових матеріалів, як таблиці, різні наочні матеріали, методичних посібників, довідників, підручників, блокнотів і журналів. Ця зона також може бути зручним місцем для виконання домашньої роботи.

Комунікативна зона є поліфункціональною. Це зона для обговорень того, що було вивчено, активізації комунікативної діяльності, запитань-відповідей, дискусій, а також рефлексій. Ці обговорення дають вчителю можливість оцінити прогрес дитини й отримати інформацію на майбутнє.

Зона тиші сприятиме самостійному виконанню завдань, читанню, письму, рахунку або рефлексії. Для цього, як приклад, можуть бути використані запасний стіл і стільці в кутку вашої кімнати. Також можуть бути використані навушники, щоб допомогти відфільтрувати шум у класі.

Зона вчителя – це професійний простір, що допомагає управляти навчальним процесом. Це - матеріали для планування, оцінювання освітнього процесу в класі. Цей простір передбачає речі, які висвітлюють професійні дані педагога, зокрема різноманітні сертифікати професійного розвитку, тощо. Також цей простір використовується для проведення індивідуальних розмов зі своїми учнями.

Тематична зона відводиться для тематичних книг, ігор, технічних інструментів, що стосуються певного навчального предмета, який викладається. Важливо також показати, як це взаємоповязано з іншими предметами. як орієнтир, можуть бути представлені видатні люди у цій галузі, наочні плакати та реальні об'єкти (вироби).

Отже, зонування та гнучка організація простору класу – дві сучасні тенденції, що доповнюють та врівноважують одна одну. Пошук балансу між поділом класу на окремі осередки та трансформацією простору для різних видів діяльності – завдання перш за все вчителя.

Зонування класного приміщення для дітей з особливими освітніми потребами є одним з елементів особистісно-орієнтованого адаптивного освітнього середовища, пов'язаним перш за все з гнучкої організацією навчального приміщення. Сучасний освітній простір має давати можливість для різних форм навчальної діяльності таких учнів. А основним завданням педагога, який навчає дітей з особливими освітніми потребами – перетворити освітнє середовище на свого союзника та помічника.

Поняття «освітнє середовище» зазвичай поєднує наступні складові (мікро- і макро-): родину (сім'ю), клас (групу), навчальний заклад, подвір'я, мікрорайон, тобто довкілля - соціальне і просторово-предметне оточення, де дитина зростає, навчається та взаємодіє. У більшості сучасних наукових розвідках освітнє середовище визначається як психолого-педагогічна реальність, що являє собою поєднання впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її всебічного розвитку та становлння (В. Кремень, В. Биков, І. Габа, Т. Скрипник, Ю. Швалб, С. Гайдукевич та ін.).

Так у своїй праці В. Кремень та В. Биков зазначають, що «*спроектувати навчальне середовище* – це означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватися в навчальному середовищі (НС), і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру НС (його статику і динаміку, в тому числі передбачити і врахувати розвиток будови НС, вплив і особливості взаємозв'язків складників НС з іншими елементами ПС, з елементами оточуючого середовища) відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і використання, а також обмежень психолого-педагогічного, науково-технічного і ресурсного характеру» [2, с. 10].

Цікавим та дієвим є впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій, що сприяють позитивним перетворенням. Зокрема, технологія «Класний менеджмент», запропонована Т. Скрипник. Дослідниця відмічає, що: «Класний менеджмент – це прогнозування, проектування та створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення учнями запланованих навчально-виховних цілей [6, с. 194]. Створена завдяки реалізації плану класного менеджменту довірлива, підтримувальна, дитино-орієнтована атмосфера у класі є сприятливою для ефективного навчання та соціального розвитку всіх учнів, у тому числі – й учнів з особливими освітніми потребами» [6, с. 197].

Стосовно проектування освітнього середовища для дітей з ООП слід зазначити провідні засади його організації:

- середовище виступає інформаційно-практичним центром культурного розвитку дитини (ознайомлення та засвоєння певної інформації, набуття емоційно-практичного досвіду, формування нормо-етичних правил поведінки, розвиток самосвідомості та саморегуляції);

- середовище потребує спеціальної організації у відповідності до освітньої мети та корекційно-виховних завдань. Відтак, чим вище її функціональний рівень, тим вищого ступеня набуває її організація. Доцільно організоване освітнє середовище (з урахуванням певних суб'єктивних та об'єктивних особливостей) сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного та корекційного процесів, порівняно з тими умовами, де інформація представлена хаотично, епізодично, без будь-яких акцентів;

- спеціальна організація середовища сприяє оптимізації процесу соціалізації шляхом підвищення продуктивності засвоєння та розширення досвіду дитини;

- педагог (батьки) режисує(ють) та здійснює(ють) освітній процес, перетворюючи освітнє середовище на засіб продукування навчально-виховного результату. Здебільшого до цього процесу можуть і повинні долучатися й діти;

- за умови самостійної взаємодії дитини з освітнім середовищем уможливлюється досягнення основного розвиваючого ефекту. При цьому дорослий переважно виконує роль зацікавленого спостерігача, а за необхідності - порадника або помічника.

Таким чином, взаємодія між дорослим та дитиною опосередкована багатьма зовнішніми та внутрішніми факторами, які її або підсилюють, надаючи ознак ефективності (гарне освітлення, доцільна форма подання інформації, сприятлива емоційна атмосфера), або послаблюють (сторонні звуки, що відволікають, незручні пози, неадекватні (недо-, переоцінені) очікування оточуючих від корекційно-педагогічної роботи). Відтак навчально-виховний процес - це цілеспрямована взаємодія трьох учасників: педагога, дитини та освітнього середовища. Кожен з учасників, у свою чергу, проявляє власну активність, але основним ведучим, режисером постає педагог.

Серед основних складових середовища найчастіше розглядаються [1]: фізичне середовище, організаційно-нормативне середовище та соціально-психологічне середовище (Рис. 1).

Рис.1. Складові освітнього середовища

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) зазнають значних труднощів в процесі взаємодії та інформаційного обміну з довкіллям.

Кількість інформації, що потрапляє в сферу їхньої уваги, зазвичай значно менша, її сприйняття і переробка відбуваються більш повільно, а також здебільшого характеризуються якісною своєрідністю, при цьому ряд об'єктів взагалі залишається поза увагою або втрачає ту чи іншу сигнальну функцію. Зазначені труднощі детерміновані наявними психофізичними особливостями, зокрема, неможливість виконувати певні види рухів; уповільнена реакція на подразники та звернення; недиференційоване, неповне, а іноді й неадекватне сприйняття; труднощі у встановленні зав'язків і відносин (кількісних, просторових, часових, смислових) між об'єктами; діти не завжди можуть співвідносити почуті слова з відповідними їм образами, не розуміють зверненого мовлення, утруднюються у побудові власного висловлювання тощо. У свою чергу все це призводить до прояву більш складних обмежень практичного і соціального плану, що впливає на характер життєдіяльності дітей, а саме: вони зазнають певних труднощів у ситуаціях, коли необхідно:

знаходити і пізнавати предмети; оцінювати величини і відстані; здійснювати просторове орієнтування і пересування; опановувати прийоми і операції окремих видів діяльності; запам'ятовувати послідовність дій; діяти за словесною інструкцією; працювати в певному темпі; встановлювати контакти; підтримувати комунікацію; планувати власну діяльність; наслідувати поведінку інших людей; поводити себе відповідно до заданої (прийнятої) соціальної ролі тощо.

І хоча ми не завжди здатні безпосередньо допомогти дитині краще бачити, чути, рухатися або розуміти, але це не означає, що ми не можемо створити умови, завдяки яким учень буде більш активним, вмілим, самостійним, а отже, успішним. Саме в цьому контексті серед значного арсеналу інновацій, що є здобутком спеціальної педагогіки, особливої уваги заслуговують технології створення, моделювання та адаптації освітнього середовища для дітей з ООП.

Здебільшого, з метою реалізації певних освітніх завдань та для створення корекційно-розвиткових ситуацій педагог спеціально розробляє та (або) модифікує специфічні (особливі) ресурси освітнього середовища, що сприяють профілактиці, послабленню та корекції наявних у дитини обмежень. Орієнтовний алгоритм спеціальної організації освітнього середовища для дітей ООП представлено у Таб. 1.

Таблиця 1. Відбір і модифікація ресурсів навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами

Освітні завдання	**Обмеження життєдіяльності, що гальмують їх реалізацію**	**Ресурси освітнього середовища, що сприяють профілактиці, послабленню та корекції обмежень**
Збагачувати уявлення про навколишній світ	концентрувати і утримувати увагу на певному об'єкті	яскраві контрастні кольори, оптимальна відстань, гарне освітлення, обмеження відволікаючих чинників, алгоритм обстеження, розглядання об'єкта
Збагачувати словниковий запас та розвивати навички комунікації	концентрувати і утримувати увагу на заданому об'єкті, співвідносити слова з конкретними образами об'єктів	тематичні серії предметів та ілюстрацій, табло та бирки з назвами об'єктів, правило мовленнєвого озвучування учнями та дорослими спостережуваних об'єктів
Розвивати вміння орієнтуватися у часі та просторі	визначати місце розташування об'єктів, оцінювати відстань та величину, визначати час	структурування простору (виділення певних зон), маркування об'єктів і приміщень, турнікети, правило мовленнєвого озвучування дітьми і дорослими просторових відносин (попереду, позаду, угорі, ліворуч тощо)

Розвивати та удосконалювати соціально-побутові, самообслуговуючі навички	вільно виконувати певні види рухів, запам'ятати їх послідовність	одяг з гладкої тканини, вільного крою, з певними видами застібок, деталі одягу пристосувального характеру (петлі, фіксатори, маркери); алгоритми, інструкційні картки, що розкривають послідовність навичок самообслуговування, правила поводження в різних громадських місцях
Формувати адекватне ставлення до власного порушення	здійснювати диференційовану оцінку себе	постійна презентація різноманітних критеріїв оцінки людини, наявність цікавих прикладів про життя людей з особливостями психофізичного розвитку, ситуації успіху тощо

Слід підкреслити, що усі ресурси освітнього середовища, в тому числі й специфічні, здатні працювати не лише на формування у дитини з ООП певних знань і умінь (академічної компетентності), але повинні активно сприяти формуванню життєвої компетентності, розвиткові соціально-адаптивних навичок та самостійності. Раціональність та доцільність відбору та використання педагогом ресурсів освітнього середовища допоможе дитині у визначенні як конкретних завдань, так і засобів та способів їх вирішення.

У свою чергу процес створення функціонального, корекційно спрямованого освітнього середовища для дітей з ООП зазвичай включає в себе наступні етапи:

1 етап. Зазначення освітніх та корекційно-розвиткових завдань.

Освітні завдання можуть бути спрямовані на різні сфери розвитку: пізнавальну (розширювати словниковий запас, закріплювати уявлення про причинно-наслідкові зв’язки, закріплювати просторові та часові уявлення, розвивати зорово-моторну координацію тощо); емоційну (розвивати емпатію, вміння емоційно сприймати об’єкти довкілля, радіти своїм успіхам тощо); поведінкову (формувати вміння самостійно обслуговувати себе, дотримуватися правил поведінки, вміння допомагати іншим, поважати, виховувати доброзичливість до оточуючих людей, дбайливе ставлення до тварин, тощо). Серед завдань корекційного спрямування можуть бути наступні: стимулювати самостійне пересування, підтримувати рефлекс-заборонні позиції,

контролювати власні бажання та прояви, розвивати дрібну моторику та координацію рухів рук, забезпечувати охорону та розвиток залишкового зору тощо).

1 етап. Відбір та систематизація ресурсів освітнього середовища.

Діяльність педагога на цьому етапі здійснюється з урахуванням освітніх, корекційних завдань, вікових та психофізичних особливостей дітей. Саме це сприяє уточненню стосовно того, як потрібно модифікувати відібрані ресурси та які ще додаткові ресурси необхідно залучити.

2 етап. Об’єднання ресурсів в освітньо-середовищні комплекси.

Функціональний обсяг освітньо-середовищних комплексів визначається масштабністю освітніх та корекційних завдань. Отже, вони можуть бути або монофункціональними. або поліфункціональними.

Прикладами монофункціональних комплексів можуть слугувати різноманітні стенди: тактильної стимуляції (демонструють матеріали різні за фактурою, товщиною, вагою, температурою); моторної стимуляції (матеріали, що тренують різноманітні способи захоплювання предметів пальцями та кистями), координовані рухи одноруч та обідвіруч (шнурівки, застібки); аудіальної стимуляції (матеріали, що видають різноманітні звуки (пакувальний матеріал, папір, фольга, клейонка, пластик), пляшечки та ємкості з різними наповнювачами, іграшки та дитячі музичні інструменти). Серед поліфункціональних комплексів слід відмітити сенсорний коридор, сенсорну кімнату, емоційний коридор, сенсорний сад тощо.

Також однією з характерних особливостей освітнього середовища для дітей з ООП є поєднання та взаємообумовленість його невід'ємних структурних складових, зокрема: «розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір», «адаптивне освітнє середовище», «безбар'єрне освітнє середовище». Відтак розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір презентує наскільки ресурси мають розвиваючий ефект, враховують різноманітні потреби та інтереси дитини, сприяють її життєвому самовизначенню та самореалізації; адаптивне освітнє середовище характеризується наявністю умов для успішного присвоєння досвіду кожною дитиною, з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів та індивідуальних можливостей; безбар'єрне освітнє середовище наявність умов, що сприяють профілактиці небажаних наслідків впливу психофізичних порушень на життєдіяльність дитини.

Таким чином, на сьогодні той факт, що спеціально організоване освітнє середовище для дітей з ООП забезпечує значний корекційно-педагогічний ефект, сприяє профілактиці небажаних наслідків впливу психофізичних порушень на життєдіяльність дитини, полегшує й активізує її, є загальновизнаним. Подальші наукові розвідки в цьому напрямі, на думку вітчизняних провідних науковців, полягають в тому, що «в психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться, помітне місце має приділятися вивченню педагогічних умов формування освітнього середовища, моделюванню його складу і структури, визначенню ролі і місця, які посідають і відіграють в ньому засоби навчання» [2, с. 11].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.

2. Кремень В. Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 3-16.

3. Косенко Д. Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості / Данило Косенко // режим доступу: http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush- rekomendatsiji-ta-realni-mozhlivostyami

4. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ МОН від 23.03.2018 № 283 // режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli

5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. –К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

6. Скрипник Т. В. Роль "Класного менеджменту" у формуванні партнерської взаємодії між учасниками інклюзивного процесу / Т. В. Скрипник // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної

парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред. С.Д.Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – С. 194-197.

7. Lopez V. 7 learning zones every classroom must have / V. Lopez // https://www.edutopia.org/blog/7-learning-zones-classroom-veronica-lopez

REFERENCES:

1. Gajdukevich S. E. (2007). Sredovoj podhod v inkljuzivnom obrazovanii Inkljuzivnoe obrazovanie: sostojanie, problemy, perspektivy. – Minsk: Chetyre chetverti.

2. Kremen V. H., Bykov V. Yu. (2013) Katehorii «prostir» i «seredovyshche»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia, № 2, pp. 3-16.

3. Kosenko D. Osvitnii prostir NUSh: rekomendatsii ta realni mozhlyvosti. Retrieved from: http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsiji-ta-realni-mozhlivostyami

4. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly: Nakaz MON vid 23.03.2018 № 283. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli

5. Bibik N. M. by ed (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady».

6. Skrypnyk T. V. (2018). Rol "Klasnoho menedzhmentu" u formuvanni partnerskoi vzaiemodii mizh uchasnykamy inkliuzyvnoho protsesu. Psykholohichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii sub'iektiv osvitnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: materialy vseukrainskoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (31 travnia 2018 roku, Kyiv) / za red. S.D.Maksymenka. – Kyiv : DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», pp.194-197.

7. Lopez V. 7 learning zones every classroom must have. Retrieved from: https://www.edutopia.org/blog/7-learning-zones-classroom-veronica-lopez

Olena Chebotarova, Iryna Hladchenko. Methodological approaches to educational education for children with special educational needs

The article reflects the main scientific and methodological approaches to the educational environment for children with special educational needs in the context of the concept of the New Ukrainian School. Foreign and domestic practice of its implementation is analyzed. The main positions for the flexible organization and zoning of class space for children in this category, as modern world trends that complement and balance each other, are represent. It is about the balance between the division of the class into separate cells and the transformation of space for various types of activities, which is ensured primarily by the teacher. Zoning and flexible organization of class space are two modern trends that complement and balance each other. Finding a balance between dividing a class into separate cells and transforming the space for different types of activities is primarily a teacher's task. The zoning of the classroom for children with special educational needs is one of the elements of a student-centered, adaptive educational environment, associated primarily with the flexible organization of the classroom. Modern educational space should provide an opportunity for various forms of educational activities of such students. The main task of a teacher teaching children with special educational needs is to transform the educational environment of their ally and helper.

The authors presented the main components of the educational environment, noted the leading principles of its design, stages and an indicative algorithm for its implementation for teaching students with special educational needs.

***Key words**: educational environment, classroom space design, educational environment resources, students with special educational needs.*

УДК 376 – 056.24:373:34

Наталія Ярмола,
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-9374-5543

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ПРАКТИЧНІ КРОКИ

Метою даної статті є ознайомлення читачів з необхідністю реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання. А також, визначення практичних кроків щодо розроблення індивідуальної програми розвитку. Автором презентовані практичні рекомендації щодо створення індивідуальної програми розвитку, визначено принципи педагогічної діяльності, спрямованої на підтримку сім'ї, що виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Подана інформація стане у нагоді практичним працівникам, батькам та студентам педагогічних вузів.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут, індивідуальна програма розвитку, діти з особливими потребами, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, інклюзивна освіта.*

Інноваційний розвиток національної системи освіти вказує на необхідність зміни орієнтирів з отримання знань і реалізації абстрактних виховних завдань – до формування універсальних здібностей особистості, заснованих на соціальних потребах і цінностях. Досягнення цієї мети прямо пов'язане з індивідуалізацією освітнього процесу на основі розроблення індивідуальної освітньої траєкторії.

Індивідуальна освітня траєкторія дитини – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня (здобувача освіти), що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду.

Підтримка індивідуальності визнається однією із основних складових як корекційної так й інклюзивної освіти: тільки на її основі здійснюється повноцінний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, розкриваються її особливості та здібності. Одним із варіантів, що сприяють реалізації індивідуальних освітніх потреб і права дитини на вибір свого шляху розвитку, є індивідуальний освітній маршрут.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання дозволяє визначити три напрямки реалізації індивідуального освітнього маршруту дитини: змістовий, діяльнісний і процесуальний.

Змістовний напрямок дозволяє створити індивідуальну освітню траєкторію, надаючи учневі можливість засвоювати зміст освіти на тому рівні, який найбільшою мірою відповідає його можливостям, запитам та інтересам, виконуючи Державний стандарт освіти.

Освітня програма проектується педагогами і коректується із урахуванням потреб учнів. Модульність реалізується через: модуль базової освіти (обов'язкова освіта) і варіативний модуль, модуль організаційно-педагогічного забезпечення.

Діяльнісний напрямок формування індивідуальних освітніх траєкторій реалізується через сучасні педагогічні технології та ІТ-технології.

Процесуальний напрямок реалізації індивідуальних освітніх траєкторій пов'язаний з організаційним аспектом педагогічного процесу.

Визначення індивідуального освітнього маршруту можна вважати персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Під особистісним потенціалом маємо на увазі сукупність навичок та здібностей – діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації та розвитку даних навичок та здібностей учнів відбувається у ході освітнього руху індивідуальними траєкторіями.

Варто відмітити, що розкриття потенційних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить не стільки від форм навчання, скільки від гнучкості системи освіти, рівня наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, застосування спеціальних технологій та прийомів, наступність дошкільного, шкільного і позашкільного змісту освіти тощо).

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

Так, метою загальноосвітнього закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, – надання індивідуально зорієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають додаткові (особливі) потреби у процесі навчання.

Саме індивідуальна освітня траєкторія передбачає індивідуалізацію навчально-виховного процесу шляхом розроблення Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка допомагає педагогічному колективу навчального закладу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини та забезпечити доступність загальноосвітньої навчальної програми.

Індивідуальна програма розвитку – це документ, що визначає індивідуальний освітній маршрут дитини, містить перелік послуг, які надаватимуться учневі та є угодою між педагогічним колективом та батьками або особами, що їх замінюють щодо реалізації зазначених послуг. Бланк вищевказаного документу затверджено Постановою КМУ від 9 серпня 2017 року № 588.

При проектування ІПР для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку варто передбачити:

- наявність суб'єктів діяльності: учень та команда психолого-педагогічного супроводу (класний керівник, батьки, асистент вчителя, корекційний педагог та ін.);
- рівень потенціалу та природних задатків дитини;
- особливі потреби дитини.

Затверджена форма документа містить 15 пунктів, в яких має зазначатися загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміка розвитку, потреба в адаптації чи модифікації навчального матеріалу, технічному пристосуванні, додаткових послугах, зокрема корекційно-розвиткових заняттях.

Структуруючи зазначений документ можна виділити шість складових:

Загальна інформація про дитину (пункти 1-2). В даних пунктах зазначається конкретний період виконання ІПР, загальні відомості про дитину, зокрема ім’я та прізвище дитини, дата народження, відомості про батьків або осіб, що їх замінюють, контактні телефони, адреса, загальна інформація про особливі освітні потреби, дата зарахування дитини до школи, інформація про попередньо проведену корекційно-розвивальну роботу.

Відомості про особливості розвитку учня (пункти 3-4). Ці пункти відображають стан здоров’я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, особливості навчальної діяльності дитини, її особливі освітні потреби.

- На цьому етапі здійснюється первинне оцінювання рівня психофізичного розвитку дитини, ретельний аналіз інформації з висновків Інклюзивно-ресурсних

центрів, характеристик з попередніх навчальних закладів, медичних довідок. Ведуться фахові спостереження за дитиною, проводиться діагностування та визначення поточного рівня знань та вмінь.

Обов'язково зазначається джерело отриманої інформації.

Психолого-педагогічна допомога, якої потребує дитина на етапі вивчення можливостей і потреб учня (пункти 5-6).

На основі первинної діагностики, наявних відомостей та даних зафіксованих у четвертому розділі (наявний рівень знань і вмінь, форми і зміст корекційної допомоги, що потребує дитина) розробляється розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

Характеристика учня на основі комплексного вивчення (7-9). Незалежно від наявних документів (інформації з висновків Інклюзивно-ресурсних центрів, характеристики з попередніх навчальних закладів, медичних довідок тощо) Командою супроводу здійснюється комплексне вивчення індивідуальних особливостей дитини за п'ятьма сферами розвитку:

Емоційно-вольовою;

Когнітивною;

Фізичною;

Мовленнєвою;

Соціальною

Поруч з цим, визначаються навчальні предмети та програми, за якими буде навчатися дитина та необхідність їх адаптації або модифікації (вже за результатами комплексного вивчення).

Відповідно до розробленого плану (за результатами установчої зустрічі) здійснюється вивчення індивідуальних особливостей дитини *Індивідуальна освітня траєкторія (10-14)*. Дані пункти передбачають розроблення Індивідуального навчального плану та Індивідуальної навчальної програми відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план розробляється для дітей, які мають інтелектуальні порушення на основі робочого навчального плану школи на підставі рекомендацій Команди супроводу та Інклюзивно-ресурсного центру з урахуванням Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Він визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин, передбачається, що дитина буде відвідувати не всі уроки.

Розробляючи (адаптуючи чи модифікуючи) навчальну програму, варто врахувати, що зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яка вивчається в школі, кожний метод і прийом, використаний вчителем, мають сприяти не лише засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню поведінки, а й корекції розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Реалізація та моніторинг ІПР (пункт 15). Дані пункти заповнюються за результатами спостереження за кожною дитиною, поточного оцінювання змін, які відбуваються в її розвитку, визначаються спрямування подальшої роботи на досягнення заданих параметрів розвитку.

При розробленні ІПР для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, окрім врахування основних складових («навчання», «виховання», «розвиток») освіти, необхідно здійснити максимальне врахування типологічних (обумовлені структурою порушення, віком тощо), а також індивідуальних можливостей та потреб дитини-учня як в умовах класно-урочної системи, так й індивідуально, в позаурочний час та вдома.

Етапи розроблення індивідуальної програми розвитку включають в себе наступні кроки:

1. Обстеження.
2. Побудова індивідуального освітнього маршруту.
3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту.
4. Моніторинг.

Крок 1. Обстеження

Вивчення індивідуальних особливостей дитини – це найважливіше завдання, оскільки воно становить практичну основу для розроблення індивідуального освітнього маршруту, підбору оптимального варіанту індивідуального супроводу, планування термінів корекційної роботи.

Комплексне обстеження включає в себе діагностику рівня розвитку «академічних» (навчальних) навичок та особливостей розвитку дитини з метою визначення необхідності корекційно-педагогічного впливу. Метою психолого-педагогічного обстеження є виявлення:

- актуального рівня розвитку дитини;
- зони її найближчого розвитку;
- особливостей психофізичного розвитку.

У разі необхідності до обстеження підключаються вузькі спеціалісти. Фахівці дають оцінку потенційного рівня розвитку дитини. Результати діагностики виявляють достовірний стартовий рівень розвитку дитини та надають можливість намітити план комплексної корекційної роботи.

Використовуючи діагностичні методики, вузькі фахівці всебічно обстежують дитину та надають свої рекомендації вчителю та батькам, беруть участь у виконанні програми комплексного супроводу дитини.

Спираючись на передбачувані вимоги до результатів засвоєння програмного матеріалу дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, відповідного року навчання, визначені особливості розвитку, складається індивідуальна навчальна програма.

Крок 2. Побудова індивідуального освітнього маршруту

Дані отримані під час комплексного обстеження, зокрема загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку Інклюзивно-ресурсного центру, висновки вузьких фахівців подаються обговорюються на засіданні Команди супроводу дитини.

Узгодженість фахівців у підборі, реалізації диференційованих та індивідуальних програм психологічної та соціально-педагогічної допомоги забезпечує умови максимальної адаптації до навчальної, трудової, ігрової та соціальної діяльності.

Крок 3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту

Індивідуальна програма розвитку складається на дитину щорічно та містить реальні, конкретні цілі, завдання та матеріал, що знаходиться у межах найближчого розвитку дитини.

На підставі комплексного обстеження, висновків Інклюзивно-ресурсних центрів та рекомендацій вузьких фахівців складається Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

Ефективність індивідуальної навчальної програми залежить від наступних характеристик:

- наявність індивідуальної складової;
- врахування індивідуальних можливостей та особливостей дитини;
- врахування індивідуального темпу розвитку дитини;
- здатність програми адаптуватися та коригуватися у разі потреби.

Розробляючи програму, варто врахувати, що навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку зводиться не до формування знань, умінь, навичок, а за допомогою знань, умінь і навичок до розвитку можливостей учнів.

Крок 4. Моніторинг

Для оцінювання навчальної діяльності дитини, яка займається за індивідуальною програмою, за основу приймається, насамперед, об'єм матеріалу визначеного індивідуальною програмою навчання, а також, просування у формуванні життєвих компетенцій дитини.

Варто враховувати, що результати навчання певним чином залежать від особливостей психофізичного розвитку та можливостей учня, складності структури його порушень, особливостей емоційно-вольової сфери, характеру перебігу захворювання, можливостей сім'ї учня повноцінно брати участь у навчально-виховному процесі.

Важливою складовою роботи над ІПР є співпраця з батьками. Саме тому, проведення консультацій та обговорення реалізації ІПР є обов'язковою умовою інклюзивного навчання. При розробленні ІПР, дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети та потреби сім'ї. Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати у тісному контакті з учителями та іншими фахівцями для організації навчального середовища, дотримання єдиних вимог у навчанні та вихованні.

З огляду на це слід визначити такі принципи педагогічної діяльності, спрямовані на підтримку сім'ї:

- ефективне співробітництво педагогів з батьками;
- регулярний обмін із батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;
- врахування індивідуальних особливостей дітей під час розробки навчальних планів та програм;
- підвищення компетентності батьків щодо особливостей навчання та виховання дітей;
- турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам були комплексними, гнучкими та доступними.

Така співпраця є важливою для батьків, які стають активними учасниками навчально-виховного процесу.

Індивідуальна програма розвитку є оригінальною та індивідуальною для кожного учня з особливими освітніми потребами. Вона може відрізнятися об'ємом, кількістю послуг, що надаються, широтою та глибиною розкриття конкретної теми, проблеми, понятійним апаратом. Варіюються також методи, технології та прийоми викладання, способи організації навчального процесу.

Отже, індивідуальна освітня траєкторія є персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, визначає вектор індивідуалізації його розвитку, дозволяє не тільки реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини, а й фіксувати, відстежувати і коригувати роботу щодо усунення порушень, сприяти корекції, розвивати життєві компетенції, здійснювати індивідуальне просування у сфері навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (Стаття 19. *Освіта осіб з ООП.* Стаття 20. *Інклюзивне навчання*) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80;

2. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод.посіб./за заг. ред. А. А. Колупаєвої]. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.

3. Лист МОН України від 10.01.2017 № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами»;

4. Постанова КМУ від 9 серпня 2017 року «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»;

5. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Укладачі Луценко І.В., Заєркова Н.В. під заг. ред.Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII (Stattia 19. Osvita osib z OOP. Stattia 20. Inkliuzyvne navchannia) Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80.

2. Kolupaieva A. A. (2012) Osnovy inkliuzyvnoi osvity: [navch.-metod.posib.]. – K. : «A.S.K.»

3. Lyst MON Ukrainy vid 10.01.2017 № 1/9-2 «Pro suchasni pidkhody do navchalno-vykhovnoho protsesu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy»;

4. Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Postanova KMU vid 9 serpnia 2017 r.

5. Lutsenko I.V., Zaierkova N.V. pid zah. red.Sofii N. Z. (2015) Stvorennia indyvidualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: metodychnyi posibnyk, – K.: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady» p. 66.

Yarmola Nataliy. Individual education treatment of children with intellectual dispatches development: practical steps.

The purpose of this article is to familiarize readers with the need to implement an individual educational trajectory for a child with intellectual disabilities in the context of inclusive education. As well as identifying practical steps for the development of an individual development program. The author presents practical recommendations for the creation of an individual program of development, defines the principles of pedagogical activities aimed at supporting a family that cares for a child with special educational needs.

Key words: *Individual educational trajectory, individual educational route, Individual development program, children with special needs, children with intellectual disabilities, inclusive education.*

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
(спеціальна психологія)

УДК 376-056.34:76.064]-053.6

Ольга Бабяк,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-6337-1202

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: МОДЕЛЮВАННЯ, РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито модель формування міжособистісних стосунків у школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, сформованості когнітивних, афективних, поведінкових складових міжособистісної взаємодії. Визначені основні напрямки реалізації моделі формування міжособистісних стосунків школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання, які спрямовані на розвиток наступних умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що впровадження в програму навчання дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання завдань спеціальної формуючої методики сприяє формуванню всіх компонентів міжособистісних стосунків у більшості учнів, що свідчить про наявність якісних змін у сформованості міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання. Низький стан сформованості міжособистісних стосунків призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним, а це в свою чергу впливає на подальшу соціалізацію та інтеграцію в соціум.

***Ключові слова**: затримка психічного розвитку; міжособистісні стосунки; компоненти міжособистісних стосунків; ускладнене спілкування; взаємодія; міжособистісні контакти.*

Вступ

Удосконалення системи інклюзивного навчання в Україні піднімає проблему соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, що насамперед передбачає їх соціальну включеність. Світовий досвід Європейських країн, їх теоретичні та практичні здобутки щодо впровадження інклюзивного навчання у освітній простір нині стають джерелом розвитку й удосконалення системи соціально-психологічної роботи з такими дітьми в процесі навчання відповідно до вимог сьогодення. Вагомим підходом інклюзії є трансформація освітніх систем для задоволення потреб широкого кола учнів. У цьому контексті, одним із завдань

інклюзивного навчання постає питання, щодо методів можливого включення учнів з особливими потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, в освітній простір, що передбачає створення сприятливих міжособистісних стосунків між дітьми із ЗПР і їх однолітками з типовим розвитком.

У сучасній спеціальній психології є ряд досліджень, які, так чи інакше, зачіпають окремі аспекти проблеми міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання: вивчаються особливості соціалізації (М. Малофєєв, Л. Шипицина, Т. Фуряева і ін.); досліджуються питання особливостей особистості дитини, які впливають на встановлення і підтримку спілкування і міжособистісних відносин з іншими людьми (А. Байбородскіх, В. Бройфельд, Е. Дзугкоева, Н. Кондратьєва, Н. Масленкова); особливості статусу і фактори, які впливають на нього (А. Байбородскіх, Е. Самойленко, О. Таліпова, С. Шапарова і ін.); особливості ієрархії значущості міжособистісних стосунків (Х. Мюллер- Колленберг, К. Камманн і ін.). Дослідники відзначають низку труднощів міжособистісних стосунків, а саме: спілкування відбувається в невеликих ендогенних групах з дітьми молодшого шкільного віку і носить швидкоплинний характер; їх спілкування характеризується як широкі дружні стосунки, що має інфантильний характер комунікативних зв'язків, які поєднується з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я».

Окремі дослідження вказують, що діти із ЗПР можуть мати високий потенціал соціальної адаптації, за умови створення сприятливих можливостей для їхньої реалізації.

Серед науковців продовжуються гострі дискусії щодо проблеми міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання , що свідчить про гостру актуальність означеної теми. Недорозвиток сформованості компонентів міжособистісних стосунків учнів із ЗПР (когнітивного, афективного, поведінкового) характеризується низьким ступенем сформованості потреби у взаємодії з однолітками, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері, низьким рівнем взаємодій з оточуючими тощо [3;6].

У нашому досліджені ми зазначаємо, що в цьому віці відбуваються індивідуальні і особистісні зміни в процесі міжособистісних стосунків між дітьми в шкільних групах, проте в процесі спілкування спостерігається слабка орієнтованість на однолітків, конфліктність-агресивність, сильна вираженість потреби в домінуванні або відгородженні.

Мета та завдання

Метою статті є презентація методики формування міжособистісних стосунків. Зміст цієї методики передбачає розвиток особливостей цілісної структури цього процесу у дітей із ЗПР в інклюзивному класі. Формувальна методика, спрямована на розвиток афективного, когнітивного та поведінкового компонентів міжособистісних стосунків, яку можуть використовувати вчителі та вихователі в інтегрованих та інклюзивних класах, де навчаються діти із ЗПР.

Формувальна методика передбачала 4 етапи: І етап – підготовчий, спрямований на підготовку дітей до психокорекційної роботи. ІІ етап – формування поведінкового компонента. ІІІ етап – формування афективного компонента міжособистісних стосунків. IV етап – формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Окреслені шляхи корекційної роботи з формування компонентів міжособистісних стосунків школярів із ЗПР, передбачали розвиток наступних умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе

і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Для дослідження формування поведінкового компонента у школярів із ЗПР міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання ми застосували спеціальну методику, яка складалася з декількох етапів. Основною метою першого етапу було формування безконфліктного стилю спілкування та комунікативної культури у дітей із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента: входити в контакт з однолітком; почуття єдності з членами колективу; здійснювати спільну діяльність; шанобливого ставлення до однокласників, співчуття, відкритості в спілкуванні, адекватного аналізу реальних міжособистісних ситуацій; формування безконфліктного стилю спілкування у процесі взаємодії з дітьми.

На першому етапі формуючого експерименту було проведено дві серії занять.

Перша серія була спрямована на формування соціальних навичок в умовах гри.

Для вирішення поставлених завдань цей напрям роботи був розділений на декілька тематичних блоків: навчання співпраці і приналежності до групи; твердження себе і інших в якості самостійної особистості; формування співпереживання і довіри.

Заняття проводилися фронтально. При необхідності використовувалися й індивідуальні форми роботи. В одне заняття експериментатор включав ігри і вправи з різних тематичних блоків, що дозволяло прискорити ефективність роботи на цьому етапі.

Заняття проводилося в другій половині дня два-три рази на тиждень. В процесі роботи брали участь експериментатор і педагог або вихователь класу. Участь педагога в ігровій діяльності школярів забезпечувала великі можливості для формування мовного середовища. Дорослий за допомогою питань, прохань, звернень стимулював комунікативні навички дітей, збагачував мовний досвід дітей. Водночас, педагог був прикладом мовної, емоційної і ігрової поведінки. Він часто брав активну участь у безпосередній діяльності дітей, виконуючи ігрову роль нарівні з учнями, і в той же час був завжди керівником гри, вирішуючи поставлені в ході навчання завдання.

Навчитися самоконтролю і управлінню власною діяльністю важко, якщо не існує можливості на практиці відчути, що означає відповідати за свої вчинки. Педагог не приймав рішень за дитину і не намагався керувати нею ні безпосередньо, ні поволі. Обмеження на поведінку учня в ігровому просторі формулювалися таким чином, що школяреві дозволялося керувати власною поведінкою. Оскільки поведінка не спрямовувалася ззовні, діти навчалися самоконтролю і керуванню власною поведінкою, оскільки їм надавалася можливість приймати власні рішення.

Друга серія була спрямована на перенесення мотивів в реально діючі, тобто створювалися такі умови, в яких практика рольової поведінки регулювала б поведінку підлітків в повсякденному житті. На початковому етапі дітям пропонувалися конфліктні ситуації, які вони повинні були вирішити спільними зусиллями, причому експериментатор просив пояснити акти поведінки, а також висловити власну думку про ситуацію кожного члена колективу.

Участь педагога в діяльності дітей обмежувалася тим, що експериментатор тільки пропонував ситуацію і створював організаційні умови, в яких вирішувалися конфлікти. Педагог брав непряму участь, він не втручався в сам процес вирішення проблеми, а тільки був "спостерігачем", що забезпечувало вдосконалення самостійного встановлення взаємостосунків та їх реалізації через формування соціально прийнятних форм поведінки.

Ситуація програвалася, її учасники пропонували свої шляхи рішення конфлікту, моделюючи ту або іншу поведінку. При підведенні підсумків експериментатор не висловлював своєї думки, щоб не тиснути на дітей, але в той же час направляв, особливо на першому етапі, хід відповідей-міркувань дітей. Надалі школярі самі знаходили вихід з

ситуації, що склалася, причому нерідко спостерігалися випадки неоднозначного рішення конфлікту.

В другій серії занять пропонувалися конфліктні ситуації, які діти вирішували за допомогою ляльок або рольової гри. Цей етап роботи був найбільш складним для виконання, оскільки тут було необхідно проявити не лише свої емоції, але і соціальну компетентність в рішенні конфліктних ситуацій. Тематика ситуацій включала: конфлікти в системі "дитина-дитина", "дитина-дорослий". Складність полягала в тому, що в цих іграх пропонувався тільки сюжет і була відсутня оцінка значущості вчинків дійових осіб. Діти повинні були самі знайти шляхи вирішення ситуацій, що склалися, і реально оцінити їх наслідки. При вирішенні поставлених завдань враховувалися індивідуальні особливості досліджуваних. Цей блок включався в корекційну роботу на завершальному етапі навчання, коли можна було констатувати певну соціальну компетентність школярів.

Для дослідження формування афективного компонента у дітей із ЗПР міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання застосувалась спеціальна методика, яка складалася з декількох етапів. Основною метою цього етапу було формування усвідомленості свого положення в системі міжособистісних стосунків і взаємності стосунків, які є важливими складовими міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст афективного компонента: формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу; мотивація дитини посісти в групі однолітка своє місце, бути визнаною; формування стійких мотивів діяти разом із однолітком; формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із однолітком.

Для досягнення поставлених завдань було проведено дві серії занять: перша серія включала в себе 7 занять, друга – 6, всього було проведено 13 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія занять була спрямована на спонукання потреби у сприйнятті іншої людини в процесі діяльності з однолітками та дорослим. Заняття першої серії були організовані з використанням в навчальних ситуаціях дидактичних ігор , що було важливо для активізації інтересу дітей один до одного, адже саме ігри можуть значно посилити мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків. Вони допомагають соціалізації і розвитку особистості учасників і дають їм можливість перевірити на практиці, розвинути і інтегрувати різні переконання, навички, здібності.

Усі заняття першої серії було проведено в груповій формі із використанням дидактичних та сюжетно-рольових ігор, які сприяли прояву товариськості, підвищенню задоволеності в спілкуванні, розвитку рівня соціовалентності дітей із ЗПР. Формування цих соціометричних характеристик несли радість та задоволення.

Корекційна робота була побудована таким чином, щоб викликати у дітей бажання прислуховуватися до інструкції, оскільки тільки вислухавши її до кінця можна було зрозуміти сутність завдання. Ігри носили позитивний характер, вони були спрямовані на зацікавлення підлітків до занять, а також на закріплення навичок та вмінь взаємодії в групі, позитивного ставлення до однокласників, формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу.

Друга серія була спрямована на формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі, під безпосереднім контролем дорослого; формування позитивного відношення до якісного виконання завдання; формування навичок співпраці, взаємовиручки, уважного відношення до товаришів, розвиток міжособистісної взаємодії. При цьому, метою цієї серії було актуалізувати елементи взаємодопомоги у процесі взаємодії між дітьми у різних емоційно забарвлених видах спільної діяльності. Результати колективної роботи мали практичну значущість

для дітей, адже в подальшому їх використовували в якості подарунку для товариша, костюмів для театрального дійства, як елемент інтер'єру класної кімнати. Було проведено 6 занять: 2 з аплікації („Подарунок на День народження", «Осінні дари»), 1 з конструювання (створення композиції з засушених листочків „Осінні барви" 1 з трудового навчання (виготовлення костюмів для театральних персонажів), 2 з малювання (створення колективного колажу „Осінні барви", „Портрет класу").

Робота велася діадами, тріадами. Дітям пропонувалося виконати вироби, костюми, малюнки. Залежно від вирішуваних завдань, школярі виконували різні завдання. Експериментатор організовував дитячі співтовариства таким чином, що в їх об'єднаннях були присутніми представники усіх досліджуваних груп, тим самим створювалося як би мікрооб'єднання, де кожен її представник повинен був виконати чітко регламентовані обов'язки. У інших випадках, організовувалися об'єднання так, що в групі опинялися діти тільки з домінантними формами поведінки або тільки з підлеглими. Це примушувало дітей, для виконання спільної мети, проявляти більше уваги, чуйності, знаходити засоби взаємодії, уміння поступатися або навпаки, проявляти ініціативу в спільній діяльності.

Напередодні виготовлення аплікації як подарунку на День народження психолог проводив підготовчу роботу: розповідав історію про хлопчика, до якого на День народження прийшли гості і подарували подарунки. Експериментатор запропонував зробити ці "подарунки"(у вигляді аплікації). Оскільки "у гості" прийшли 4 персонажі, то і "подарунків" треба було зробити 4, для цього була запропонована робота парами. Експериментатор сформував пари таким чином: 1 пара: дитина з домінантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з підлеглими формами поведінки і негативним відношенням; 2 пара: дитина з домінантними формами поведінки і негативним відношенням і дитина з домінантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка; 3 пара: діти з підлеглими формами поведінки; 4 пара: дитина з підлеглими формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з домінантними формами поведінки і негативним відношенням;

В процесі роботи учні були вимушені працювати спільно, прислухаючись до думки партнера. Експериментатор намагався не втручатися в спірні ситуації, з метою самостійного їх рішення і знаходження компромісу самими дітьми. Експериментатор стимулював роботу дітей ("Як ви думаєте, хлопчику сподобається подарунок від "пари №1"; "пара №2", напевно, хочуть зробити самий кращий подарунок, подивіться, як вони дружно працюють"! та ін.). Такий прийом роботи також сприяв посиленню мотивації на виконання завдання з виготовлення аплікації-подарунку. Таким чином, протягом усього процесу виконання діти були зацікавлені у якомога якіснішому виготовленні аплікації-подарунку.

Актуалізуючи прийомом до правильного засвоєння та якісного виконання діяльності дітьми була демонстрація результатів їхньої діяльності дорослим. Так, на заняттях з конструювання „Осінні барви" та малювання „Осінні барви", „Портрет класу", та виготовлення костюмів для театру психолог на початку занять повідомляв дітям, що їх малюнки будуть розміщені на виставці в холі, і батьки, інші вихователі зможуть подивитися на їх колективну роботу, а костюми будуть використані під час театрального дійства. Така інформація спонукала більшість дітей відповідальніше віднестися до поставленого завдання, покращити якість виконання малюнку та виготовлення костюму.

Основною метою етапу формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків було формування емоційно-моральних стосунків у дітей із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст когнітивного компонента: формуванні уявлень про основні емоції (спокій, радість, злість (гнів), захоплення, інтерес, задоволення);розвиткові здібностей впізнавати емоції, які переживають однолітки в реальній взаємодії; збагачення емоційного досвіду дітей за

допомогою аналізу, інтерпретації значущих емоційних ситуацій; встановленні дітьми почуттів іншої людини, розумінні її емоційного стану; формування знань про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка).

Для досягнення поставлених завдань було проведено 8 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія була спрямована на формування у дітей поняття про основні емоції, допомогти прожити певний емоційний стан, пояснити, що воно означає, і дати йому словесне найменування. Накопичуючи певні моменти переживання і фіксації на якому-небудь почутті, дитина може створити свій власний "емоційний фон", за допомогою якого вона зможе орієнтуватися у своїх почуттях і почуттях людей, які її оточують. В ході цього напряму роботи були поставлені завдання: навчити дітей розуміти власні емоційні стани, виражати свої почуття і розпізнавати почуття інших людей через міміку, виразні рухи, інтонації, скоротити емоційну дистанцію між дітьми.

Крім того, в ході роботи школярі опосередковано знайомилися з навичками релаксації і саморегуляції, що створювало умови для формування у дітей здатності управляти своїм емоційним станом. Обговорення і "проживання" ситуацій, що пояснюють різноманітні почуття, підвищували емоційну стійкість дитини, що допомагало йому легше переносити аналогічні, але потужніші дії. Також враховувалося, що колективні співпереживання посилюють їх і дозволяють отримати яскравіший досвід проживання емоційних ситуацій.

З цією метою було запропоновано систему психокорекційних ігор і вправ, які стимулювали уяву, спостережливість, увагу до однолітка.

Експериментатор емоційно переказував запропоновану в етюді ситуацію або просив виконати певні дії. Проводилася робота над такими емоціями як: задоволення і радість, здивування, інтерес, увага, зосередження, страждання і печаль, відраза і презирство, гнів, страх, провина і сором, боязкість.

На початковому етапі роботи діти знайомилися з основними емоціями. Експериментатор розповідав етюди різних емоційних станів, використовуючи серію картин. Далі діти знаходили піктограму з зображенням певної емоції. Експериментатор пропонував зображувати кожній дитині це почуття. Увага дітей фіксувалася на даному понятті. Експериментатор пропонував оцінити проблемну ситуацію, знайти свої шляхи рішення ситуації.

Надалі підліткам пропонувалися вправи на диференціацію емоційних станів, що дозволило експериментаторові зробити висновок про ефективність даного напряму роботи.

Друга серія занять була спрямована на формування у дітей із ЗПР морально-етичних форм поведінки в суспільстві, моральних норм, збагачення, уточнення і активізація словника учнів.

Перші заняття з формування уявлень про основні моральні якості розпочиналися з прослуховування віршів, розповідей, казок, які відбивають емоційно-моральні категорії.

В ході роботи ставилися завдання виробити у дітей : негативне ставлення до грубості, жадності, зарозумілості; проявляти увагу і співчуття до молодших і людей похилого віку; уміння спілкуватися з однолітками, проявляючи доброту, скромність, чуйність; прищепити правила дружби; звертати увагу не на зовнішні характеристики людини, а на особистісні якості; зважати на думки і інтереси інших людей, адекватно оцінювати вчинки героїв.

Для ефективнішого здійснення поставлених завдань були використані різні методичні прийоми з вивчення тексту: репродуктивні (наприклад, суцільне читання, читання "ланцюжком", бесіда за змістом, пояснення словника, розгляд ілюстративного

матеріалу, детальний переказ, розповідь педагога тощо), і евристичні (наприклад, вибіркове читання, виразна, аналітична, порівняльна, узагальнююча бесіди, вибіркові і творчі перекази, складання планів, словниково-стилістичні вправи (складання пропозицій із словами, дописування фраз і тому подібне) діяльність по макету, драматизація, задавання запитань однокласникам за текстом тощо), і творчі методи (наприклад, продовження розповіді, вигадування іншої назви розповіді, самостійне оціночне судження тощо).

При виборі мовного матеріалу враховувалася наявність соціального досвіду дитини. Від цих показників залежав не лише вибір літературного твору, але і спосіб його пред'явлення і хід подальшої роботи.

В цілому робота над художніми творами велася з використанням усіх описаних методів і була спрямована, головним чином, на збагачення соціальними представленнями і формуванням морально-етичних норм на прикладі літературних героїв.

Робота організовувалася підгрупами. Причому підгрупи формувалися за типом гомогенних і гетерогенних, тобто, у гомогенних були діти з однієї групи, а в гетерогенних - діти з різних зафіксованих груп (і з підлеглими формами поведінки, і з домінантними), що давало можливість пасивним дітям проявляти активність, наприклад, при переказі тексту або інсценуванні частини твору.

Результати теоретико-емпіричного дослідження

З метою перевірки ефективності формуючої методики за підсумками навчання було проведено емпіричний експеримент у навчальному закладі з інклюзивною формою навчання. Основним завданням якого було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і дієвість компонентів міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР.

У емпіричному експерименті взяли участь діти із ЗПР 7-9 років: 20 дітей експериментальної групи, які навчаються в інклюзивних класах, і 20 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання. Усього до експерименту було залучено 40 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп.

Внаслідок проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної методики на стан поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Так, під час вивчення стану сформованості вмінь, які складають зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, з'ясувалося, що у 60 % дітей ЕГ вони сформовані. Водночас, у дітей КГ такі вміння наявні лише у 20 % дітей: 40% школярів ЕГ підвищився рівень соціальної спрямованості на однолітка, у КГ таких дітей виявилося 20%, 50% дітей ЕГ зафіксовано продуктивне вирішення конфліктів, у КГ виявлено 20% дітей, високий рівень тривалості спілкування був у 55% школярів в ЕГ, 20% КГ продемонстрували гірші результати.

Високий рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків зафіксовано у 65 % дітей ЕГ. Водночас, у школярів КГ такі вміння сформовані лише у 25 % .

У процесі вивчення стану сформованості вмінь, які складають зміст когнітивного компонента міжособистісних стосунків, виявлено, що у 65 % дітей ЕГ необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей КГ зазначені вміння сформовані лише в 25 %. 65 % школярів ЕГ продемонстрували сформованість умінь визначати, категоризувати моральні якості оточуючих людей. У КГ лише у 25 % дітей виявилися частково сформованими ці вміння.

Висновки

Таким чином, аналіз даних емпіричного дослідження дає підставу зробити висновок про те, що впровадження в програму інклюзивного навчання дітей із ЗПР завдань спеціальної формуючої методики з розвитку міжособистісних стосунків, сприяє

формуванню всіх компонентів міжособистісних стосунків у більшості учнів, що свідчить про наявність якісних змін у сформованості компонентів міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання та необхідних вмінь міжособистісної групової взаємодії. Змістовно методика забезпечує формування умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, уміння диференціювати якості людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного, що дало підстави виявити позитивну динаміку у формуванні компонентів міжособистісних стосунків.

Проведене емпіричне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання. Подальша перспектива полягає у вивченні особливостей формування міжособистісних стосунків у дошкільників, які перебувають у різних освітніх та соціальних умовах: спеціальних та інклюзивних закладах, сім'ї. Виявлення цих особливостей сприятиме попередженню виникнення ускладнень міжособистісної взаємодії та спілкування цієї категорії дітей з різними групами осіб (однолітками, значущими дорослими).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабяк О.А. Проблема межличностных отношений у детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения. // Материалы международной конференции «Инклюзивные процессы в образовании». – Минск, 2016. – С. 22-25.
2. Бабяк О.О. Формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: збірник наукових праць. Частина 1. / [за ред. В.В.Засенка, А.А. Колупаєвої.] - К.: 2017– Випуск 3 . – С. 32-38
3. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / М.В. Швед. – Витебск. Издательство УО «ВГУ им. Машерова; 2007. – 157с.
4. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2012. - Вип. 3(1). - С. 129-133.
5. Ferguson C.J. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review / C.J. Ferguson, C. San Miguel, J. C. Kilburn //Crim Justice Rev. —2007. —32(4). — P. 401–414.
6. Xin Z. The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status / Z. Xin, LChi, B. Liu // Chinese Mental Health Journal. —2004. —Vol 18(4). — 231–232.

REFERENCES:

1. Babyak O.A. (2016) Problema mezhlichnostnyih otnosheniy u detey s ZPR v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya. Minsk.
2. Babiak O.O. (2017) Formuvannia mizhosobystisnykh stosunkiv u pidlitkiv iz ZPR. / Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol.3. p.32-38.
3. Shved M.V. (2007) Integrirovannoe obuchenie detey s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya: hrestomatiya. Vitebsk.
4. Prokhorenko L.I. (2012) Osoblyvosti motyvatsiinoho komponentu samorehuliatsii u molodshykh shkoliariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku v navchalnii diialnosti / Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol.3. p.129 -133.
5. Ferguson C.J. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review / C.J. Ferguson, C. San Miguel, J. C. Kilburn //Crim Justice Rev. - 2007. - 32(4). - P. 401–414.

6. Xin Z. The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status / Z. Xin, LChi, B. Liu // Chinese Mental Health Journal. - 2004. - Vol 18(4). - 231–232.

Olha Babiak Formation of between-specified relations with schools with dependent mental development in inclusive class

The article is devoted to the formation of interpersonal relationships among students with a mental retardation in the inclusive class, the formation of cognitive, affective, and behavioral components of interpersonal relationships. The ways of corrective work on the formation of components of interpersonal relations of schoolchildren with LRR are determined, and the following skills are foreseen: implementation of interpersonal contacts; joint activities; desire for interaction; the desire to establish interpersonal contacts; the desire for interpersonal communication, the ability to differentiate human qualities; the ability to adequately assess themselves and find their place in the overall structure of the relationships of members of the group; the desire for mutual understanding and mutual understanding by thechildren of eachother.

The results of the study provide grounds for arguing that the introduction of the special training methodology for the development of interpersonal relationships into the curriculum for the education of children with HIV in the inclusive class contributes to the formation of all components of interpersonal relationships in most students, indicating that there are qualitative changes in the formation of components of interpersonal relationships after an experimental teaching. The low state of the formation of the components of interpersonal stooges leads to significant difficulties that arise when interacting with each other, which in turn affects further socialization and integration into the society.

Key words: *mental retardation; interpersonal relationships; components of interpersonal relationships; complicated communication; interaction; interpersonal contacts.*

УДК 376-056.34:159.942-053/5

Наталія Баташева
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-2685-2258

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито поняття соціальної депривації та здійснено теоретичний аналіз наукових джерел щодо особливостей особистісного розвитку соціально депривованих дітей. На основі експериментального дослідження висвітлено особливості емоційної сфери соціально депривованихдошкільників із затримкоюпсихічногорозвитку та визначенорівні її сформованості. Визначеновпливсоціальнихумоввиховання на розвитокемоційноїсфери.

Ключові слова: *соціальна депривація, затримка психічного розвитку, емоційна сфера, дошкільники.*

Постановка проблеми. На тлі завдань реформування освітньої політики в Україні актуальною постає проблема оновлення та модернізації принципів і підходів щодо психолого-педагогічного впливу та корекції особистісного та соціального розвитку соціально депривованих дітей з особливими потребами, особливо дітей із затримкою психічного розвитку, які виховуються у дитячих будинках. Оскільки в цих установах мало використовуються засоби і методи активного спілкування, психологічної корекції, внаслідок чого у вихованців страждає психічний розвиток, зокрема емоційна сфера. Соціальна деривація спричиняє різноманітні деструктивні наслідки і для особистості, яка

зазнала її впливу, і для її соціального оточення. З цього огляду дослідження особливостей емоційної сфери та закономірностей психічного розвитку дітей-сиріт є надзвичайно важливим та актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Окреслена проблема не знайшла широкого висвітлення у вітчизняній психолого-педагогічній науці. Теоретичні аспекти проблеми розвитку емоційної сфери дітей представлені у низці наукових досліджень з позиції головних чинників адаптації та соціалізації – П. Анохін, В. Вілюнас, Л. Виготський, К. Ізард Є. Ільїн, А. Кошелева, О. Леонтьєв, Я. Неверович, С. Рубінштейн, П. Симонов, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.; багатогранності емоційної сфери як утворення особистості – Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ізард, Є. Ільїн Т. Кириленко, Р. Лазарус, П. Лафреньє, С. Максименко, О. Чебикін та ін.; з позицій когнітивного підходу, у зв'язку емоційного розвитку із загальним психічним розвитком особистості та окремими його психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивним розвитком (J.Haviland-Jones, M.Lewis, M.Sullivan, C.Stanger, M.Weiss та ін.); у контексті мотиваційного підходу розвиток емоційної сфери вважається найважливішою складовою формування особистості, оскільки емоції є важливими мотиваційними процесами, пов'язують емоції з потребами та їх задоволенням (В.Вілюнас, О.Леонтьєв, Я.Рейковський, П.Сімонов, З.Фрейд, П.Фресс, C.Izard, S.Tomkins та ін.); з огляду на вікові особливості емоційної сфери (Л.Божович, Д.Ельконін, М.Єрмолаєва, О.Запорожець, О.Ізотова, С.Максименко, О.Нікіфорова, Л.Славіна, І.Сопрун та ін.); в аспекті діяльнісного підходу сензитивним періодом розвитку емоційних новоутворень дитини є дошкільний вік, що пов'язано із становленням провідної діяльності цього віку – ігрової, та соціальною ситуацією розвитку (О.Запорожець, Д.Ельконін, П.Якобсон, Г.Бреслав, Л.Божович, О.Ізотова, О.Нікіфорова та ін.). Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні у тому, що емоційна сфера є найважливішою складовою психічного розвитку особистості, що відіграєважливуроль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванняі є необхідноюумовою для соціалізації.

У контексті психолого-педагогічного аналізу проблем дітей, які зазнали депривaційного впливу, наукові дослідження засвідчують, стійкі ознаки відставання в основних сферах розвитку (Г.Бевз, Я.Гошовський, Н.Дмитріюк, Й.Лангмейер, З.Матейчек, Г.Прихожан, Н.Толстих, J.Bowlby, A.Freud, J.Gewirtz, M.Rutter, R.Spitz, D.Winnicott та ін.) [1; 2; 5; 9], що зумовлені різними причинами: несприятливими соціальними умовами виховання (І.Дубровіна, М.Лісіна, А.Рузська, Д.Фельдштейн та ін.) [11; 9]; дисгармонійним розвитком інтелектуальної сфери (І.Дубровіна, Г.Прихожан, Н.Толстих, М.Єлагіна, І.Коробейніков, Л.Шипіцина та ін.) [11; 7; 3]; особливостями затримки мовленнєвого розвитку (Е.Каверіна, А.Рузська, Т.Фінашина та ін.) [11], несформованістю емоційно-вольової сфери (М.Авдєєва, Л.Божович, С.Мещерякова, Г.Прихожан, Н.Толстих та ін.), порушеннями у спілкуванні з дорослими та однолітками (Н.Аксаріна, М.Лісіна, Г.Розенгарт-Пупко, Л.Шипіцина, Н.Щелованов та ін.) [3; 10].

Психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку у вітчизняній спеціальній психології описувалися О.Бабяк, Т.Вісковатовою, Т.Ілляшенко, А.Обухівською, І.Омельченко, Л.Прохоренко, Т.Сак та ін. Особливості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, які насамперед, пов'язані із етіопатогенезом цього стану, визначені у працях Н.Белопольської, Т.Власової, О.Защиринської, К.Лебединської, В.Лубовского, Л.Маркової, О.Слепович, М.Певзнер та ін. У висновках наукових досліджень визначено, що у дітей із затримкою психічного розвитку емоційна сфера характеризується незрілістю, що виявляється у ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, труднощах емоційної регуляції поведінки. Водночас, проблема формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку досі не була предметом спеціальних досліджень. Відтак, пошук ефективних шляхів психологічного впливу для оптимізації процесу формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку набуває особливої актуальності [4; 6; 14].

Мета статті полягає у висвітленні особливостей емоційної сфери у дітей із ЗПР, які зазнали впливу соціальної депривації.

Феномен соціальної депривації є однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки насамперед через негативний вплив на становлення і розвиток особистості дитини, на її соціальне становлення.

У наукових дослідженнях Й.Лангмейєра та З.Матейчека психічна депривація визначається як психічний стан, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливості для задоволення певних його основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі і протягом достатньо тривалого часу, зокрема таких як: потребу у певній кількості, змінності і виді (модальності) стимулів; потребу в основних умовах для дієвого учіння; потребу у первинних суспільних зв'язках (особливо з матір'ю), які забезпечують можливість дієвої основної інтеграції особистості; потребу суспільної самореалізації, яка надає можливість оволодіння роздільними суспільнимиролямиі ціннісними цілями[9].

Отже, у разі незадоволення основних потреб людини буде виникати депривація, що негативно позначається на її особистісному становленні. У нашому дослідженні ми розглядатимемо проблему соціальної депривації як передумови порушень у розвитку емоційної сфери дітей із ЗПР.

Соціальна депривація (депривація ідентичності) – неможливість чи обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі, розвитку особистості взагалі. Загалом це проблеми соціалізації, коли суспільство з будь-яких причин не виконує свої функції з підтримки повноцінного існування особистості (Т.Міронова, Н.Фетіскін) [13]. Соціальну депривацію дитини Л.Мардахаєв вбачає у позбавленні, обмеженні, нестачі тих чи інших умов, матеріальнихі духовних ресурсів, якінеобхіднідлявиживанняі соціальногорозвиткудитини[12].

Більшість дослідників окресленої проблеми розглядають соціальну депривацію паралельно із перебуванням дітей в дитячих будинках (Н.Авдєєва, Г.Бевз, Л.Волинець, Л.Галігузова, Я.Гошовський, Т.Гуськова, І.Дубровіна, М.Лісіна, В.Мухіна, Г.Прихожан, А.Рузська, Н.Толстих та ін.) [1; 2; 10; 11]. Вчені зазначають, що умови життя і виховання в закладі закритого типу та відсутність дитячо-батьківських стосунків деструктивно впливають на особистісний розвиток дітей-сиріт: у них спостерігається знижений загальний психічний тонус, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності у різних видах діяльності, недостатня здатність до співчуття, імпульсивність в поведінці, знижена (в порівнянні з ровесниками з сім'ї) емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія, труднощі адаптації до нових умов життєдіяльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому [2; 3; 15; 13]. Наведемо деякі результати конкретних досліджень з означеної проблеми.

Разом з тим, дослідження особливостей емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, залишаються ще недостатньо розкритими і потребують подальшого вивчення та розроблення прийомів і методів корекції порушень їх емоційного розвитку.

З цією метою було проведено дослідження, яке передбачало вивчення специфіки емоційної сфери дошкільників із ЗПР, які виховуються у різних соціальних умовах. Окреслені завдання дослідження були спрямовані на з'ясування особливостей функціонування окремих складових емоційної сфери, зокрема її перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного компонентів.

Методи дослідження. Для дослідження сформованості емоційної сфери, зокрема її компонентів (перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного) у дітей із ЗПР ми використали комплекс психодіагностичних методик: методика «Емоційна ідентифікація» (О.Ізотової), методика «Сюжетні малюнки» (модифікований варіант Р.Калініної), методика «Бесіда» (модифікація І.Кареліної), методика «Спостереження» (Т.Даниліна, В.Зедгенідзе, модифікація І.Кареліної), «Опитувальний лист» (Н.Артюхіної, А.Щетиніної), «Анкета-

опитувальник для батьків» (О.Ізотової). У якості досліджуваних виступили діти із ЗПР дошкільного віку, які виховуються у дитячому будинку та дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти (СДЗО), а також дошкільники з нормативним розвитком(НР).

Виклад основного матеріалу. Розглянемо отримані результати.

На основі результатів чотирьох етапів констатувального дослідження було виділено рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР.

Основними критеріями рівнів сформованості емоційної сфери був ступінь сформованості умінь: впізнавання емоцій за експресією; здатність до розуміння та ідентифікації емоцій (уміння виділяти експресивні та імпресивні ознаки емоцій, причини їх виникнення); вербалізувати емоції (точність використання слів, уміння охарактеризувати емоційний стан, що сприймається); відтворювати емоції (виразність і довільність); уміння виражати емоції у міміці, пантоміміці, мовленні.

Було виділено три рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР: низький – перший рівень, середній – другий рівень, високий – третій рівень. У чистому вигляді рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників спостерігалися дуже рідко. Розглянемо їх детальніше.

Перший рівень сформованості компонентів емоційної сфери притаманний дітям, у яких емоції примітивні, недостатньо диференційовані, невиразні, одноманітні, неадекватні. Сприймання емоцій за усіма модальностями у дітей на цьому рівні характеризується поверховістю, нечіткістю, глобальністю, виділенням окремих (часто одиничних) елементів експресії (рот або очі), диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні

Діти значними труднощами у встановлюють експресивні та імпресивні ознаки емоцій різних модальностей, не співвідносять їх з причинами виникнення емоцій, їм важко довільно імітувати за зразком емоції за допомогою міміки у поєднанні зі слабкою активізацією нижнього і верхнього мімічного патерну (гіпомімія). Дошкільники демонструють недостатнє розуміння змісту соціальних емоцій, знання про моральну норму фрагментарні, вони виявляють байдуже ставлення до моральної норми. Вербалізація емоцій характеризується бідністю словника емоцій, специфічністю емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, несформованості узагальнюючих понять, не сформованості синонімічних засобів мовлення.

Поряд з цим, діти, які знаходяться на першому рівні, неохоче беруть участь у діяльності, пасивні, напружені, скуті або байдужі до ігрових дій, їхні рухи невиразні (бідна міміка, загальмованість, одноманітність рухів і поз, емоційно забарвлені репліки майже відсутні, невпевнені, почуваються дискомфортно). У них переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів. За зовнішнім емоційним проявом діти не завжди можуть вгадувати зміст поведінкових реакцій оточуючих і правильно реагувати на них. Можливі невмотивовані коливання настрою, збудливість, агресивність, неадекватність поведінки.

Другий рівень сформованості емоційної сфери притаманний дітям, у яких емоції адекватні, але маловиразні, звужений діапазон емоцій. Діти добре диференціюють емоції за основними модальностями (радість, сум, гнів, страх). При цьому сприймання емоцій характеризується нестабільним виділенням комплексу їх експресивних ознак, неточною диференціацією емоцій за всіма модальностями та тонких відтінків переживань.

Діти адекватно впізнають емоційні стани за експресивним комплексом, визначають змістові характеристики (імпресивні та експресивні ознаки) окремих емоцій зі встановленням причин їх виникнення, виявляють здатність до довільного відтворення окремих емоцій у ігровій та комунікативній діяльності у поєднанні з контролем власних мімічних проявів у різних соціальних контекстах з частковою локалізацією мімічних ознак (активізація нижнього або верхнього патерну). Вони мають адекватні знання про соціальні емоції, демонструють розуміння моральних норм, проте емоційне ставлення до них мало критичне.

Вербалізація емоцій характеризується недостатнім обсягом словника для означення емоцій, ситуативним способом тлумачення значень слів, що позначають емоції. Діти пояснюють значення слова переважно шляхом опису навколишньої дійсності або дій інших людей. Екстралінгвістичні реакції дошкільників свідчать про досі не сформовану лексико-семантичну структуру слова.

Активність дітей, їх бажання брати участь у діяльності залежить від її привабливості та від дій дорослого. Загалом вони охоче виконують ігрові завдання. Однак труднощі, яких зазнають діти у ході виконання завдання, призводять до зниження активності, втрати інтересу до його виконання.

Дошкільники виразно зображують окремі емоції, використовують не всі складові експресії, повторюють пози, жести, мовленнєві реакції невиразні, емоційна нестійкість.

Третій рівень сформованості емоційної сфери притаманний дітям, у яких емоції диференційовані, виразні, адекватні. Сприймання емоцій на цьому рівні характеризується визначенням комплексу експресивних ознак емоцій (очі-рот-брови) за усіма модальностями.

Діти комплексно інтерпретують емоціогенні ситуації у поєднанні зі схематизацією експресивного еталону, визначенням його причин і наслідків та адекватно довільно імітують емоції усіх модальностей за допомогою міміки із вираженою комплексною локалізацією мімічних ознак (активізація усієї мускулатури обличчя). Дошкільники розуміють зміст соціальних емоцій, виражають адекватне емоційне ставлення до моральних норм, з достатньою повнотою і адекватністювербальногорозкриттясутностіморальноїнорми.

Вербалізація емоцій характеризується адекватним використанням емотивної лексики, достатнім обґрунтуванням ситуацій, об'єктів, дії, що викликають переживання за усіма модальностями (задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором); відповіді відображають розуміння змістового боку емоцій, що ґрунтується на суб'єктивному екстралінгвістичному досвіді, що відображає індивідуальний досвід.

Емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами (яскрава, жвава, достатньо виразна міміка; природність, невимушеність у рухах, активність). Дошкільники виявляють цікавість до ігрових дій, часто вимовляють емоційно забарвлені репліки. Емоційні реакції адекватні, притаманне стійке емоційне ставлення до різних об'єктів і збільшення часу перебігу емоційного реагування.

Відповідно до розроблених рівнів, стан сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР та у дошкільників із нормативним розвитком відображено на рисунку 1.

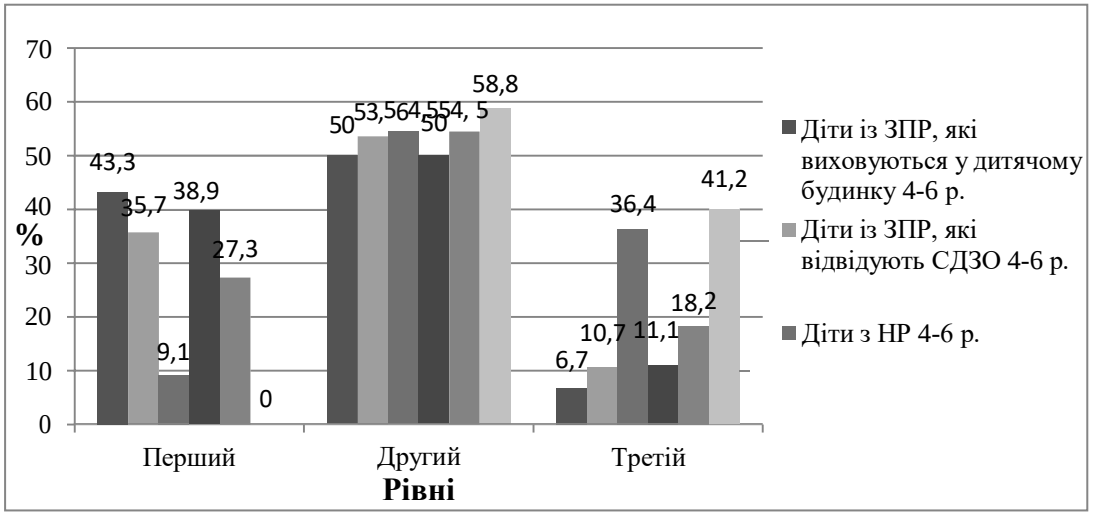


Рис. 1. Порівняння рівнів сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР та НР

Результати експериментального дослідження засвідчили, що перший (низький) рівень сформованості емоційної сфери було виявлено у 43,3% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку віком 4-6 років та 38,9% – віком 6-7 років, а також у 35,7% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО віком 4-6 років та 27,3% – віком 6-7 років (для порівняння– 9,1% дошкільників із НР віком 4-6 р. та 0 віком 6-7 р.). Дошкільники з цим рівнем сформованості емоційної сфери демонструють нестійкість, емоційну лабільність, одноманітність емоційного вираження, неадекватні емоційні реакції у ситуації неуспіху, бідність емоційного словника, їм важко повідомити про власне емоційне самопочуття, про настання втоми, емоційне тло настрою знижене. Ці діти не прагнуть до встановлення контактів з однолітками за власним бажанням. Їм важко зрозуміти емоційний стан інших людей. Вони мають обмежені уявлення про соціальні емоції, демонструютьбайдужеставлення до моральнихнорм.

Другий (середній) рівень сформованості емоційної сфери було виявлено у 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку віком 4-6 років та 50% – віком 6-7 років, а також у 53,6% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО віком 4-6 років та 54,5% – віком 6-7 років (для порівняння – 54,5% дошкільників із НР віком 4-6 р. та 58,8% – віком 6-7 р.). Діти з цим рівнем сформованості емоційної сфери демонструють адекватність емоцій, відносну їх стійкість, виразно зображують окремі емоції у міміці, пантоміміці. Дошкільники називають добре знайомі їм емоційні стани, обгрунтовують причини їх виникнення. При цьому переважає ситуативний спосіб тлумачення емоційного стану. Виявляють інтерес до спільної діяльності, який залежить від емоційної участі дорослого. У них переважає позитивне емоційне тло настрою. Вони мають адекватні знання про соціальні емоції, хоча емоційне ставлення до них маловиразне.

Третій (високий) рівень сформованості компонентів емоційної сфери було виявлено у 6,7% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку віком 4-6 років та 11,1% – віком 6-7 років, а також у 10,7% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО віком 4-6 років та 18,2% – віком 6-7 років (для порівняння – 36,4% дошкільників із НР віком 4-6 р. та 41,2% – віком 6-7 р.). Для дошкільників з цим рівнем сформованості емоційної сфери притаманні адекватні емоції, вони демонструють різні емоційні стани, що виражаються у міміці, пантоміміці, мовленні. Діти називають емоції, пояснюють причини їх виникнення. Розуміють соціальні емоції і виражають адекватне ставлення до моральних норм. Вони витримують вхід в емоційний стан і вихідз ньоговідповідно до ситуації. Контактиз однолітками та дорослимиемоційнозабарвлені.

Отже, переважна більшість дошкільників із ЗПР усіх груп показали 1-й та 2-й рівні сформованості компонентів емоційної сфери. Це свідчить про те, що ці діти мають обмежені уявлення про емоції та способи їх вираження.

Водночас дошкільники з нормативним розвитком показали переважно 2-й та 3-й рівні сформованості компонентів емоційної сфери. Діти цієї категорії переважно продемонстрували високий і середній рівні сформованості компонентів емоційної сфери, а це в свою чергу, свідчить про розуміння емоцій і здатність до адекватного їх вираження за допомогою міміки, пантоміміки, мовленнєвихзасобів.

В результаті статистичної обробки, були достовірно зафіксовані розбіжності між експресивним, перцептивним, когнітивним і вербальним компонентами емоційної сфери у дітей із ЗПР та НР та статистично встановлений зв'язок між компонентами емоційної сфери методом кореляційного аналізу (r-Пірсона). Проаналізуємо статистичні результати.

У дошкільників з НР виявлено високий взаємозв'язок між усіма компонентами емоційної сфери (від r=0,4 до r=0,7), у дошкільників із ЗПР, які

виховуються у сім'ї і відвідують в СДЗО взаємозв'язок слабкий (від r=0,1 до r=0,4), у дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку взаємозв'язок між усіма компонентами дуже слабкий (від r=0,06 до r=0,2).

Так, було виявлено дуже низький взаємозв'язок між всіма компонентами емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку: між експресивним і когнітивним компонентами – r=0,15, між експересивним і перцептивним – r=0,23, між експресивним і вербальним – r=0,17, між перцептивним і когнітивним – r=0,13, між перцептивним і вербальним r=0,12, між когнітивним і вербальним r=0,06. Отримані дані свідчать, що у дітей, які виховуються у дитячому будинку, емоційна сфера не сформована, це виявляється у обмеженому емоційному досвіді, що є основою для пізнання емоційних явищ; несформованості умінь орієнтуватися в експресивних ознаках емоцій та співвідносити їх з певним значенням, що виявляється у низькому ступені структурованості та диференційованості уявлень про емоції; у труднощах розуміння власних емоцій та емоцій інших людей; невиразності емоційних проявів; порушеннях адекватності та тривалості емоцій; несформованості здатності до розуміння соціальних переживань, що є одним із механізмів соціалізації, головним фактором у формуванні ціннісних орієнтацій та установок, індивідуального стилю діяльності та спілкування.

Крім цього, у більшості дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку відсутні вміння пояснювати причини та умови виникнення власних емоцій та емоцій інших людей, що характеризується браком емоційного досвіду, який визначає особливості оволодіння дітьми значеннями емоцій.

У дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО виявлено вищий взаємозв'язок між всіма компонентами емоційної сфери, ніж у дошкільників, які виховуються у дитячому будинку, однак значно нижчий, ніж у дітей з НР: між експресивним і когнітивним компонентами – r=0,20, між експересивним і перцептивним – r=0,41, між експресивним і вербальним – r=0,19, між перцептивним і когнітивним – r=0,26, між перцептивним і вербальним r=0,31, між когнітивним і вербальним r=0,24. Тобто, у цих дітей недостатньо сформоване цілісне уявлення про емоції. Власний емоційний стан недостатньо чітко сприймається дітьми, що призводить до помилок в оцінці емоційних станів інших людей і, загалом, до труднощів спілкування. Діти впізнають емоції через пізнання власних емоційних станів і мають обмежені знання про емоційні стани інших людей.

На відміну від дошкільників із ЗПР, у дошкільників із НР виявлено високий взаємозв'язок між компонентами емоційної сфери: між експресивним і когнітивним компонентами – r=0,4, між експересивним і перцептивним – r=0,47, між експресивним і вербальним – r=0,59, між перцептивним і когнітивним – r=0,66, між перцептивним і вербальним r=0,71, між когнітивним і вербальним r=0,54. Якісний аналіз свідчить, що у дітей з НР всі компоненти емоційної сфери взаємопов'язані, експресія дитини (виразні рухи обличчя), пантоміміка(виразні рухи всього тіла) і вербальне вираження емоцій в інтонації і тембрі голосу утворюють експресивний репертуар особистості, що в певною мірою усвідомлюється і керується нею. Водночас, сприймання як предметів, так і інших людей у дітей з НР залежить не тільки від індивідуально-особистісних особливостей, але і від соціокультурних чинників, тобто емоційна сфера набуває власних ціннісних орієнтацій, які змінюються під впливом соціокультурного середовища, у якому знаходиться дитина. Водночас, спостерігається вмотивованість дитини як суб'єкта соціальної перцепції, що свідчить про те, що сприймання соціальних об'єктів характеризується більшою злитістю когнітивних компонентів з вербальним, перцептивним і експресивним компонентами, що більшою мірою залежить від мотиваційно-смислової структури діяльності, в яку залучена дитина.

З метою оцінювання достовірності відмінностей між компонентами емоційної сфери (перцептивний (сприймання експресії), когнітивний (розуміння емоцій,

ідентифікація емоційних ситуацій, відтворення емоцій), вербальний (вербалізація емоцій), експресивний (емоційні реакції, емоційне тло настрою), виявлених під час порівняльного аналізу досліджуваних груп дітей, був використаний *t*-критерій Стьюдента. Обчислення *t*-критерія Стьюдента відбувалося за формулою: *t*=Mx–y/Smx–y, де Mx і My – середнє арифметичне вибірки; Smx–my – стандартна похибка розбіжностей середніх двох вибірок з рівнем значущості p≤0,05. Статистичні дані дослідження відмінностей між компонентами емоційної сфери за *t*-критерієм Стьюдента демонструє таблиця 1.

Таблиця 1

Числове значення критерію достовірності відмінності між середніми показниками досліджуваних груп

Компоненти емоційної сфери	Значення *t*-критерію		
	Дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і НР	Дошкільники із ЗПР, які відвідують СДЗОі НР	Дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому і дошкільники із ЗПР, які відвідуютьСДЗО
Перцептивний	*t*=5,4 при p≤0,05	*t*=4,4 при p≤0,05	*t*=2,4 при p≤0,05
Когнітивний	*t*=4,1 при p≤0,05	*t*=5,8 при p≤0,05	*t*=3,1 при p≤0,05
Вербальний	*t*=4,7 при p≤0,05	*t*=4,3 при p≤0,05	*t*=2,7 при p≤0,05
Експресивний	*t*=6,9 при p≤0,05	*t*=5,2 при p≤0,05	*t*=3,3 при p≤0,05

На основі статистичних даних, ми можемо аргументувати висновок щодо сформованості емоційної сфери у дітей різних досліджуваних груп. Таким чином, інтерпретуючи отримані показники можна стверджувати, що проявами несформованості емоційної сфери у дітей із ЗПР виступають: обмежений обсяг емоційного досвіду, звужений діапазон переживань; обмежені уявлення (експресивні та імпресивні) про емоції; бідність і невиразність експресивних реакцій; нестійкість та емоційна лабільність переживань; неадекватність емоцій; бідність емоційного словника та труднощі вербалізації причин та ситуацій виникнення емоцій тощо.

Отже, обчислений критерій є доказом наявності відмінностей у сформованості емоційної сфери між порівнюваними групами досліджуваних, що статистично достовірна. Отримані результати підтверджують висновок про те, що низький рівень розвитку всіх компонентів емоційної сфери, виникає внаслідок формування дитини, як особистості, в умовах соціальної депривації, що негативно позначається на індивідуальному досвіді дитини у взаємодії з оточуючим світом. Специфічні особливості компонентів емоційної сфери як нерозуміння експресивних ознак емоцій, примітивність та обмежений діапазон емоцій, нестійкість та емоційна лабільність переживань, неадекватність емоційних реакцій та вмінь адекватно вербалізувати зміст емоцій тощо, призводять до зниження активності, втрати інтересу до пізнавальної діяльності, ускладнюють становлення особистості та її соціалізацію.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи отримані результати експериментального дослідження емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, можна стверджувати, що порушення регуляторних функцій ЦНС та депривaційні умови виховання дошкільників із ЗПР призводять до неповноцінного сприймання ними емоційних станів інших людей й не завжди адекватному, недиференційованому вираженню власних емоцій. Дошкільник із ЗПР, який виховується у дитячому будинку, має обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон, адже його накопичення відбувається у спілкуванні з іншими людьми, контактах з навколишньою дійсністю, що призводить до збіднення уявлень про імпресивні та експресивні ознаки емоцій. Виявлені особливості емоційної сфери дошкільників значно ускладнюють їх соціалізацію.

Подальша перспектива наукових досліджень полягає у вивченні особливостей формування емоційної сфери у молодших школярів, які перебувають у різних освітніх та соціальних умовах: спеціальних закладах освіти, сім'ї, інклюзивних класах, дитячих будинках, інтернатах, що сприятиме попередженню виникнення ускладнень їх соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив депривaційних чинників на психічний розвиток дитини. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2003. Т. V. Ч.5. С. 25–34.
2. Гошовський Я.О. Поновна соціалізація депривованої особистості: макро- й мікрочинники та синергетичний підхід. Психологічні перспективи. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. Луцьк, 2011. Вип. 17. С. 65–75.
3. Дети социального риска и их воспитание: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.М.Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 144 с.
4. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. К.: ІЗМН, 1997. 128 с.
5. Дмитріюк Н. Теоретичний аналіз феномену психічної депривації особистості дитини у психологічній науці. Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації : монографія. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т психології, Каф. пед. та вікової психології. Луцьк, 2014. С. 92–109.
6. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.
7. Коробейников И.А. Проблема сиротства: реальность и ожидания. Дефектология. 2006. № 1. С. 3–6.
8. Красницька О.В. Депривація як соціально-педагогічна проблема. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2013. № 1. С. 24–28.
9. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 335 с.
10. Мухина В.С. Лишенные родительского попечительства. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
11. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной. Москва, 1990. 264 с.
12. Словарь по социальной педагогике: учеб. пос. / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
13. Фетискин Н.П., Миронова Т.И. Психологические основы образовательной депривации. Кострома: КГУ, 2007. 148 с.
14. Zasenko V., Prokhorenko L. Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine. Education: Modern Discourses. 2018. № 1. P. 161-167.

REFERENCES:

1. Bevz Gh., Doroshenko O. (2003). Vplyv depryvacijnykh chynnykiv na psykhichnyj rozvytok dytyny. Problemy zaghaljnoji ta pedaghoghichnoji psykhologhiji: zbirnyk naukovykh pracj Instytutu psykhologhiji im. Gh.S.Kostjuka APN Ukrajiny. T. V. Ch.5. 25–34.
2. Ghoshovsjkyj Ja.O. (2011). Ponovna socializacija depryvovanoji osobystosti: makro- j mikrochynnyky ta synerghetychnyj pidkhid. Psykhologhichni perspektyvy. Volyn. nac. un-t im. Lesi Ukrajinky, In-t soc. ta polit. psykhologhiji APN Ukrajiny. Lucjk, Vyp. 17. 65–75.
3. Deti socialnogo riska i ih vospitanie: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. L.M.Shipicynoj. SPb.: Rech, 2003.
4. Dity iz zatrymkoiu psykhichnogho rozvytku ta iikh navchannja / T.D. Illiashenko, N.A. Bastun, T.V. Sak. K.: IZMN, 1997.
5. Dmytrijuk N. (2014). Teoretychnyj analiz fenomenu psykhichnoji depryvaciji osobystosti dytyny u psykhologhichnij nauci. Psykhogheneza osobystosti: vikovi ta pedaghoghichni modyfikaciji : monoghrafija. Skhidnojevrop. nac. un-t im. Lesi Ukrainky, F-t psykhologhiji, Kaf. ped. ta vikovoji psykhologhiji. 92–109.
6. Zashhirinskaja O.V. (2007) Psihologija detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: Uchebnoe posobie: Hrestomatija. SPb.: Rech.
7. Korobejnikov I.A. (2006). Problema sirotstva: real'nost' i ozhidanija. Defektologija. 13–6.
8. Krasnycjka O.V. (2013). Depryvacija jak socialjno-pedaghoghichna problema. Naukovi zapysky Nizhynsjkogho derzhavnogho universytetu im. Mykoly Ghogholja. Serija: Psykhologho-pedaghoghichni nauky.1. 24–28.
9. Langmejer J., Matejchek Z. (1984) Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste. Praga: Avicenum, 1984.
10. Muhina V.S. (1991) Lishennye roditel'skogo popechitel'stva. Moscow: Prosveshhenie.
11. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I.V.Dubrovinoj. Moscow, 1990.
12. Slovar po socialnoi pedagogike : ucheb. pos. / Avt.-sost. L. V. Mardahaev. Moscow : Akademija, 2002.
13. Fetiskin N.P., Mironova T.I. (2007) Psihologicheskie osnovy obrazovatelnoi deprivacii. Kostroma: KGU.
14. Zasenko V., Prokhorenko L. (2018). Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine. Education: Modern Discourses. 1. 161 – 167.

Nataliia Batasheva Impact of social development deprivation on the emotional sphere of children with mental retardation

The article deals with the concept of social deprivation and theoretical analysis of scientific sources concerning the peculiarities of the personal development of socially depressed children. On the basis of experimental research the features of the emotional sphere of socially depressed preschoolers with delayed mental development are highlighted. It was determined that in socially depressed preschoolers with delayed mental development the violation of the regulatory functions of the central nervous system and the negative social conditions of education lead to inferior perception of their emotional states of other people, instability and emotional lability of experiences, significant lag in the development of communication with adults and peers, difficulties in understanding and verbalization of emotions, inadequate and undifferentiated expression of their ownemotions. Preschoolerwith mentalretardation, which is brought up in an orphanage, has limited experience feelings of emotion different modalities and narrowed their range because its accumulation occurs in communicating with other people, contact with the surrounding reality, which the child is deprived, leading to depletion of cognitive-affectiveschemesof emotions.

Keywords: *social deprivation, mental retardation, emotional sphere, preschoolers.*

УДК 376:056.34-053.4:373

Ксенія Бужинецька,
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
https://orcid.org//0000-0001-5587-3376

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті робиться спроба у загальних рисах викласти основні мотиваційні чинники розвитку дітей, що мають когнітивні порушення (діти з затримкою психічного розвитку, розладами аустистичного спектра, гіперактивним розладом з дефіцитом уваги). На основі теоретичних даних автором узагальнено дані щодо особливостей порушень когнітивного розвитку, які характеризуються неоднорідністю та поліморфністю порушень емоційно-вольової та пізнавальної сфер. Окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки наукових досліджень, що стосуються аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і розвитку особистості дітей з когнітивними порушеннями.

Ключові слова: *мотиваційна діяльність, когнітивні порушення, діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР), діти з розладами аутистичного спектру (РАС), діти з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ).*

Теоретичні та методичні здобутки психолого-педагогічних пошуків, що проводяться в країнах Європи, де ключовою особливістю шкільної реформи є створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з когнітивними порушеннями, як у спеціальних навчальних закладах так і в умовах інклюзивного навчання. Як відомо, свідома діяльність особистості формується на підґрунті поступового переходу від домінування неусвідомлених мотиваційних процесів до домінування усвідомлених мотивів. Експериментальні дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з когнітивними порушеннями, спрямованого на їх розвиток та виховання, пов'язані з вивченням мотивації, її впливом на розвиток здатності до пізнавальної, пошукової діяльності і є однією з складних та недостатньо вивчених проблем у психологічній науці.

Якщо в середині XX століття предмет, межі і специфіка психології мотивації були здавалося б зрозумілі, то тепер ця область виявилася фактично розподіленою між психологією особистості, психологією регуляції діяльності і саморегуляції та когнітивною психологією, що бурхливо розвивається у XXI ст. Тобто, мова йде про взаємодію мотиваційних детермінантів, які можна віднести частково до діяльності, а частково до особистісних особливостей людини. Ця так звана взаємодія «особистості і діяльності» у сучасній психології розглядається як результат такої взаємодії.

Фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості висвітлені в працях В. Асеєва, Г. Балла, Л. Божович, М. Боришевського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, М. Матюхіної, А. Маркової, Т. Матіс, Д. Мак-Клеланда, Р. де Чармса, Х. Хекхаузена та ін. Автори зазначають, що мотив є необхідним компонентом будь-якої діяльності, що спрямовує її, спонукає певними причинами, впливає на визначення мети діяльності, опосередковує дії. Зовнішня (неспецифічна) мотивація виникає в процесі досягнення цілей тих задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач), внутрішня – виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення.

Окрім того, маємо численні дослідження щодо мотиваційних чинників особистості, з'ясування питань з якою метою особистість здійснює ту чи іншу діяльність та ін. Так,

проблема мотивації особистості досліджувалася в працях Л. Божович, М. Ільїна, Г. Карпової, О. Леонтьєва, Т. Матіс, В. Мясіщева, Х. Хекхаузена та ін. Автори трактують мотивацію як сукупність психологічних утворень, які спонукають і спрямовують діяльність, водночас, придаючи їй особистісний зміст. Тобто, мотивація є не що інше як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку і діяльність людини, їх початок, спрямованість і активність.

У дослідженнях інших вчених мотиваційна складова визначена провідним компонентом пізнавальної діяльності (М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Балл, М. Боришевський, Ю. Гільбух, О. Дусавицький, С. Максименко, В. Моргун, Л. Прохоренко, І. Синиця, О. Скрипченко та ін.). Автори стверджують, що основи мотивації навчання закладаються у початковій школі, тому саме молодший шкільний вік має великі резерви формування навчально-пізнавальної мотивації [4; 5].

Полімотивованість пізнавальної діяльності не виключає наявності одночасно і зовнішньої, і внутрішньої мотивації, які взаємопов'язані між собою. Аналізуючи особливості мотиваційної сфери в навчальній діяльності Л. Божович, М. Неймарк дійшли висновку, що існує домінуюча система мотивів, де провідні мотиви підпорядковують собі всі інші, чим і визначають ієрархічну побудову мотиваційної сфери. Як свідчить Л. Божович, в навчально-пізнавальній діяльності домінантними можуть бути або внутрішні мотиви, які пов'язані із змістом цієї діяльності, або ж широкі соціальні мотиви, які пов'язані з необхідністю дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

Досліджуючи мотиваційні детермінанти, які спрямовують пошукову діяльність особистості, О. Леонтьєв зазначає, що мотивація має дві основні функції – спонукаючу і смислоутворюючу, тобто з одного боку вона стимулює самостійність, ініціативність і цілеспрямованість пізнавальної діяльності, а з іншого, – породжує інтерес до діяльності, задоволення від отриманого результату, здійснення розумових та вольових зусиль.

В своїх дослідженнях Л. Божович, О. Запорожець, Л. Венгер, М. Матюхіна, Т.Сак, Л. Славіна, О. Чувалова стверджують, що мотивація формуються на основі базових потреб дитини в пізнанні, спілкуванні, творчій самореалізації, які задовольняються в навчально-пізнавальній діяльності. Автори підкреслюють залежність продуктивності діяльності від рівня розумового розвитку, відношення до навчання і домінуючих мотивів в мотиваційній сфері [3; 6].

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених представлені експериментальні дані щодо особливостей когнітивних порушень дітей з особливими освітніми потребами (О. Лурія, Л. Прохоренко, Т. Сак, C. Chandler, J. Connell, R. Ryan та ін.). До основних порушень когнітивного розвитку вчені відносять незрілість мозку коркових відділів, що часто поєднуються з локальними ураженнями мозкових структур й характеризуються неоднорідністю та поліморфністю порушень емоційно-вольової та пізнавальної сфер. Так, на основі аналізу цих комбінацій Л. Прохоренко виокремлює узагальнені класифікаційні ознаки, які притаманні тій чи іншій групі дітей, у яких спостерігаються порушення когнітивного розвитку: наявне поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності з низьким рівнем пізнавальної активності, затримка психічного розвитку, розлади аутистичного спектру (РАС), гіперактивні розлади з дефіцитом уваги (ГРДУ) [5].

Досліджуючи проблему мотиваційного компоненту у дітей, у яких спостерігається поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності з низьким рівнем пізнавальної активності Н. Богдан, Н. Кузьміна, М. Лузік, М. Могильна, Ж. Шиф, свідчать про невміння формулювати, уточнювати і конкретизувати цілі діяльності; низький рівень отриманого досвіду і пізнавальних можливостей; відзначають тенденцію відхилення від поставленої задачі з опорою на найближчі мотиви діяльності (мотиви, які пов'язані з даною конкретною ситуацією, або мотиви, які викликані необхідністю так чи інакше виконати вимогу дорослого). Мотиваційні фактори, такі як потреба, пов'язана з

результатом діяльності, наявність вмінь і навичок, необхідних для успішного її виконання, вміння переборювати труднощі на шляху до досягнення мети, а також адекватне оцінювання результатів діяльності, тобто ті утворення, які сприяють формуванню мотиваційного компоненту, не сформовані.

В дослідженнях, проведених в полі затримки психічного розвитку, зазначено, що низький розвиток когнітивних процесів дітей спричиняє несформованіть цілепокладання, навчальної мотивації, самоконтролю, самооцінки, що негативно відбивається на пізнавальній діяльності. Так, І. Мартиненко, Л. Прохоренко виявили певні особливості сформованості основних (зовнішні, внутрішні і проміжні) мотивів у дітей із ЗПР. Як стверджують автори, у них в групі внутрішніх мотивів домінують ігрові та мотиви уникнення невдач, в той час як у їх однолітків з нормальним психічним розвитком – пізнавальні (пов'язані з прагненням до здійснення інтелектуальної активності, до оволодіння новими знаннями і вміннями) та широкі соціальні. Дослідниці зазначають, що мотиваційна сфера цих дітей, втім як і психічна сфера, дисгармонійна з точки зору реального рівня розвитку і потенційних можливостей. Це виявляється і в розбіжності між значущими і реально діючими мотивами. Найбільше ці відмінності спостерігаються на етапі початкового навчання [4; 5].

Інші вчені зазначають, що однією із проблем розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є відсутність мотивації, що спостерігається як під час засвоєння нових знань так і, загалом, до участі у їх соціальному та шкільному середовищі. На думку A. Egel, R. Koegel, недостатність мотивації може виражатися у спалахах гніву, плачу, непокорі, відсутності уваги, поряд з цим наявні млявість, стурбованість, спроби залишити ситуацію коли дитина навчається. Таких дітей важко зацікавити до виконання тих чи інших завдань, це пов'язано з тим, що, оскільки вони часто зазнають поразки, то просто навчилися не пробувати. Розв'язуючи проблему підвищення рівня мотивації у дітей з РАС, у 1987 році A. Egel, R. Koegel розробили програму, що включає методи стимулювання та функціонального використання мовлення дитини, що позитивно вплинуло на мотивацію навчання, так як основною метою цих методів є поліпшення ключової поведінки на основі мотивації. В результаті дослідження, було зроблено висновки, що вмотивована дитина, намагається більш відповідально виконувати завдання, вправи (працює з більшою рішучістю), стає зацікавленою процесом навчання [6].

Вивчаючи дітей з когнітивними порушеннями, численні вчені надавали увагу проблемі навчання дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) (Т. Бондаренко, Г. Леві, О. Романчук та ін.). Як визначають автори, головною проблемою дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю є зниження мотивації, продуктивності навчальної діяльності, низький рівень академічних досягнень. У своїх працях вчені серед таких дітей умовно виділяють такі групи: діти з розвиненими візуальними, але зниженими слуховими навичками; діти, у яких знижені візуальні, але розвинені слухові навички; діти зі зниженням обох навичок. Симптоми СДУГ можуть виявлятися і посилюватися при збільшенні навантажень на нервову систему, в результаті чого відбувається розбалансування психічних процесів, що негативно відбивається на процесі навчання. Перебуваючи в комфортних для нього умовах, дитина швидше адаптується до шкільного життя, і за період навчання в початковій школі при відповідному режимі навчання (без перевтоми) робота мозку повністю нормалізується. В іншому випадку інтелектуальні та фізичні перевантаження тільки посилять симптоматику СДУГ, і дитина, навіть володіючи великим потенціалом, не зможе ефективно включатися в процес шкільного навчання.

Дослідники наголошують, що на початкових етапах навчання у таких дітей відсутньою є навчальна мотивація, оскільки мотиваційний рівень навчання забезпечується лобовими частками кори головного мозку, які формуються у дітей цієї.

категорії пізніше, ніж у їхніх однолітків. Тому одним з найважливіших напрямків роботи з учнями з СДУГ є формування навчальної мотивації [1; 2; 3; 6].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми сформованості мотивації у дітей з когнітивними порушеннями дозволяє стверджувати про недостатність мотиваційного розвитку таких дітей через незрілість коркових структур, неоднорідність та поліморфність порушень емоційно-вольової та пізнавальної сфер. У дітей з когнітивними порушеннями дисгармонійною є мотиваційна сфера у порівнянні з типовим рівнем розвитку дитини, особливості якої виявляються у порушенні цілеспрямованості (неправильне орієнтування в пізнавальному завданні, помилкове і часткове виконання), неадекватному ставленні до труднощів та некритичному оцінюванні отриманого результату

На підставі проведеного теоретичного аналізу спеціальної літератури з проблеми мотивації навчання були окреслені завдання нашого дослідження, одним з яких є з'ясування мотиваційних детермінантів навчальної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку, а саме: мотиву, потреби, наміру, цілі і спонуки, що прияє усвідомленню дітьми об'єкта та способу пізнавальної діяльності.

Відтак, вивчення мотиваційної готовності до шкільного навчання дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку представляють значний науковий інтерес, а результати дослідження матимуть вагоме практичне значення. Одержані дані стануть підґрунтям для розроблення системи заходів, спрямованих на успішну адаптацію цих дітей до школи, подоланню кризового переходу до навчальної діяльності та сприятиме ефективному опануванню знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., Изд-во «Мысль», 1976. – 158с.

2. Бужинецька К.Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку / К.Б. Бужинецька // Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації : Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції 15 червня 2017р. – Київ : ТОВ «Задруга», 2017. – 112с.

3. Матюхина М.В. Мотивация младших школьников. – Автореферат на соиск…д-ра психолог. наук.- М.: 1986.-30с.

4. Прохоренко Л.І., Бужинецька К.Б. Психологічні аспекти пізнавальної мотивації дітей з порушеннями когнітивного розвитку / Л.І. Прохоренко, К.Б. Бужинецька // Тези доповідей Міжнародної науково-практична конференція "Інклюзивне навчання в Новій українській школі" (26-27 березня 2018 року). – Теребовля : Інтерсервіс, 2018. – С. 184– 187.

5. Прохоренко Л.І. Дитина із труднощами у навчанні / Л.І. Прохоренко. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 48 с. – (Інклюзивне навчання за нозологіями).

6. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. – К.: Актуальна освіта, 2005.-246с.

7. Koegel R.L., Egel A.L. (1979). Motivating Autistic Children. Journal of Abnormal Psychology, 88, 4118-4126.

REFERENCES:

1. Aseev, V.G. (1976). *Motivaciia povedeniia i formirovaniia lychnosti* [Motivation of behavior and personality formation]. Moscow: Mysl.

2. Buzhinetska K.B. (2017). Motyvaciina gotovnist do gry u doshkilnykiv z porushenniamy kognityvnogo rozvytku [Motivational readiness for a game with preschool children with violations of cognitive development]. In K.B. Buzhinetska (Eds.), *Pedagogika ta*

psykhologiia: strategiii, tekhnologiii, innovatsiii: Zbirnik materialiv vseukrayinskoi naukovo-praktychnoi konferentsiii 15 chervnia 2017r. [Pedagogy and Psychology: Strategies, Technologies, Innovations: Collection of Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference June 15, 2017]. Proceeding of Conference (pp/ 21-24). Kyiv : TOV «Zadruga»,

3. Matiukhina, M.V. (1986). *Motyvaciia mladshyh shkolnikov* [Motivation of younger students] (Dissertation Abstract, Moscow).

4. Prokhorenko L.I., Buzhinetska K.B. (2018). Psykhologichni aspekty piznavalnoi motyvatsii ditei z porushenniamy kognityvnogo rozvytku [Psychological aspects of cognitive motivation of children with disorders of cognitive development]. In L.I. Prokhorenko, K.B. Buzhinetska (Eds.), *Inklyuzyvne navchannia v Novii ukrayinskii shkoli* [Inclusive education in a new Ukrainian school]. Proceedings of Conference (pp. 184-187). Terebovlia: Interservis.

5. Prokhorenko, L.I. (2018). *Dytyna iz trudnoshchamy u navchanni* [Child with learning difficulties]. Kharkiv: Ranok».

6. Sak, T.V. (2005). *Psykholoho-pedahohichni osnovy upravlinnia uchbovoiu diialnisty uchchniv iz zatrymkoiu psykhichnogo rozvytku u shkoli intensyvnoi pedagogichnoi korektsii* [Psychological and pedagogical foundations of the management of the schoolchildren of the psychiatric development of the psychiatric development of the school and intensively pedagogical correctional school]. Kyiv: Aktualna osvita.

7. Koegel, R.L., Egel, A.L. (1979). Motivating Autistic Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 4118-4126.

Kseniia Buzhinetska Motivation determinants of development of primary schools with cognitive dispatches

The article attempts in general to outline the main motivational factors for the development of children with cognitive impairment (children with mental retardation, autistic spectrum disorders, hyperactive disorder with attention deficit). On the basis of theoretical data, the author summarizes data on the features of violations of cognitive development, which are characterized by heterogeneity and polymorphism of violations of emotional-volitional and cognitive spheres. The basic theoretical and experimental achievements of scientific researches concerning aspects of the problem of motivation of activity, training and development of the personality of children with cognitive impairments are outlined.

Keywords: *motivational activity, cognitive impairment, children with mental retardation, children with autistic spectrum disorders (PACs), children with hyperactive disorder with attention deficit (GRDU).*

УДК 376.091.279.7-056.263:612.825.2(045)

Анна Івахненко
Запорізький національний технічний університет
orcid.org/0000-0002-4133-5400
Ірина Пущина
Запорізький національний технічний університет
orcid.org/0000-0002-8070-8863

ОЦІНЮВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРИКИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ

У статті поданні результати дослідження показників розвитку психомоторики глухих дітей 7-10 років і з'ясовані характерні особливості їх прояву порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. Встановлено, що у глухих дітей 7-10 років розвиток

психомоторної функції відбувається більш повільно порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Так, у дослідженні виявлено відставання показників психомоторної функції глухих дітей 7-10 років (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) в середньому від 14,6% до 60,6%.

Ключові слова: *діти, глухота, психомоторика, розвиток, рівновага, координованість, рухова пам'ять.*

Постановка проблеми. Сучасне реформування освітнього простору в інклюзивному напрямку забезпечується низкою законодавчих змін у правовому полі України, зокрема законом України«Про освіту»статті 19 («Освіта осіб з особливими потребами») та 20 («Інклюзивне навчання»), законом України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», постановами Кабміну «Про внесення змін щодо організації інклюзивного навчання» та «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» та ін. Це зумовлює необхідність нових наукових досліджень особливостей розвитку дітей з особливими потребами з метою оновлення та впровадження нових підходів, форм і методів їх навчання та виховання, що буде сприяти їх максимальній психофізичній реабілітації, соціалізації та інтеграції в суспільство.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці К. Платонов, Е. Сурков, P. Mussen, В. Озеров, Л. Роговик визначають психомоторику як основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних та емоційномоторних реакціях і актах [14, 8]; об'єктивне сприйняття людиною всіх форм психічного відображення дійсності, починаючи з чуття і завершуючи складними формами інтелектуальної активності [17, 12; 20]; здібність людини відображати об'єктивну інформацію про свою рухову активність, точно контролювати свої рухи й ефективно керувати ними [13, 6]; об'єктивізація всіх форм психічного відображення, що визначаються відповідними рухами [15, 5]. В усіх визначеннях підкреслюється дуалістична природа психомоторних реакцій, їхня сполучна функція, що об'єднує в єдину цілісну систему дію вищих психічних процесів і рухову діяльність людини. Отже, психомоторика – це об'єктивізація в рухових діях усіх форм психічного відображення. Розвиток психомоторної функції глухих дітей – це закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери глухих дітей під впливом природного і цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу.

Доведено, що особливості розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлюються стійким порушенням слуху, яке призводить до недостатнього розвитку мовленнєвої функції, функціонального порушення деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна і дихальна системи), зниженням рухової активності і недостатнім моторним досвідом. Ураження слуху спричиняє в дітей молодшого шкільного віку відставання в розвитку таких психічних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, пізнання, увага, уява, формування усного мовлення [7, 19].

Специфіка розвитку моторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку, в основному, виявляється в порушенні координації і точності рухів [1, 6; 11, 8; 12; 18, 10], здібності до збереження рівноваги [2, 7; 5, 12; 9], орієнтуванні у просторі [16, 8] швидкості та швидкісно-силових якостях [3, 11; 10], уповільненні оволодіння руховими вміннями, навичками і зниженні швидкості виконання окремих рухів та всього темпу рухової діяльності в цілому [7].

Незважаючи на значущість вирішення проблем корекції психофізичних вад розвитку глухих дітей, їх соціальної реабілітації, вони й досі залишаються недостатньо вирішеними в теорії та практиці сучасної корекційної освіти.

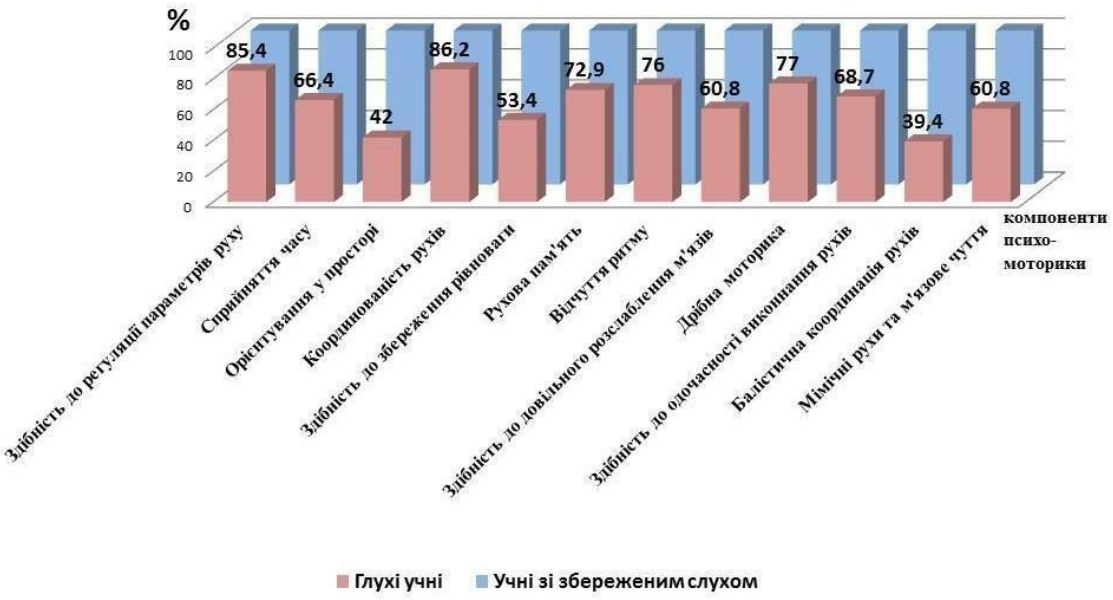
Мета статті. Метою нашого дослідження є оцінювання особливостей розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років у порівнянні з їх однолітками зі збереженим слухом.

Методи дослідження. Для визначення стану психомоторного розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку та їхніх однолітків зі збереженим слухом було проведено діагностування за такими показниками: здібність до оцінки і регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів (за тестами «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі» Л. Сергієнка, «Оцінка відчуття часу» за методикою Б. Сермеєва, «На прицільність» та «Ловля м'яча» за метричною шкалою М. Озерецького); орієнтування у просторі (за тестом «Ходьба по прямій із закритими очима» Л. Сергієнка); стійкість рівноваги (за метричною шкалою М. Озерецького та тестом «Виконання поворотів на гімнастичній лаві» за методикою В. Ляха); координованість рухів (за тестом «Переступання гімнастичної палиці» за методикою Д. Павлик і «Тестами-вправами для визначення рухової пам'яті» за Л. Сергієнка); відчуття ритму (за тестом «Ритмічна координація» М. Озерецького); здібність до розслаблення м'язів (за методикою Л. Сергієнка та тестом «Дослідження мімічних рухів і м'язового чуття» за метричною шкалою М. Озерецького); дрібна моторика (за тестом «Спритність та координованість мікрорухів руки та пальців»); здібність до одночасного виконання рухів (за тестом «Стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук»); швидкісно-силові параметри рухів, точність та амплітуда (із застосуванням уніфікованого тесту для оцінки балістичної координації рухів).

Для проведення дослідження були сформовані: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7-10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7-10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) й експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї ж вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз результатів діагностування психомоторної функції в КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку виявив відсутність між ними суттєвих розбіжностей ($t_p<t_\alpha$, при $\alpha=0,05$). Значні достовірні відмінності в тестуванні показників психомоторної функції були виявлені між чуючими дітьми КГ2 та глухими дітьми ЕГ 7-10 років ($P<0,05$). Було констатовано відставання глухих дітей від однолітків без порушень слуху в розвитку психомоторної функції за такими показниками: здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів – на 14,6%; сприйняття часу – на 33,6%; орієнтування у просторі – на 58%; координованість рухів – на 13,8%; здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги – на 46,6%; рухова пам'ять – на 27,1%; відчуття ритму – на 24%; здібність до довільного розслаблення м'язів – на 39,2%; координованість мікрорухів руки та пальців – на 23%; здатність до одночасності виконання рухів – на 31,3%; балістична координація рухів – на 60,6%; мімічні рухи та м'язове чуття – на 39,2% (рис.1).

Проте аналіз результатів тестових завдань за ознакою статі досліджуваних не виявив суттєвої різниці між показниками розвитку психомоторної функції у глухих хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Крім того, було встановлено поступовий віковий приріст показників психомоторних здібностей глухих дітей від 7 до 10 років.



(0-100 – показники розвитку компонентів психомоторики у %)

Рис.1. Різниця показників основних компонентів психомоторики між глухими дітьми молодшого шкільного віку (ЕГ та КГ1) та їх однолітками зі збереженим слухом (КГ2): % – показники розвитку компонентів психомоторики (всі показники КГ2 представлені для порівняння з показниками ЕГ та КГ1 як 100%), KG2 – контрольна група дітей зі збереженим слухом, KG1, EG – контрольна та експериментальна групи глухих дітей, components of psychomotor,

a – здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, b – сприйняття часу, c – орієнтування у просторі, d – координованість рухів, e – здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги, f – рухова пам'ять, g – відчуття ритму, h– здібність до довільного розслаблення м'язів, i – координованість мікрорухів руки та пальців, j – здатність до одночасності виконання рухів, k – балістична координація рухів,l – мімічні рухи та м'язове чуття.

Проведена робота дозволила виявити специфічні особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку. Так, при тестуванні здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів для глухих дітей відзначені труднощі щодо сприйняття й аналізу запропонованих у завданнях рухів; наявність нечітких образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин; зниження оперативного контролю за параметрами рухів, які виконуються. Глухі діти молодшого шкільного віку мали утруднення у формуванні плану і конкретного способу вирішення відповідного рухового завдання. За оцінкою заданих часових інтервалів у глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ величина помилок складала в середньому 1,9 с, у дітей зі збереженим слухом – 1,1 с. Крім того, часові уявлення глухих дітей відрізнялися від уявлень про час дітей зі збереженим слухом: вони погано уявляють відносини між одиницями вимірів часу (секунда, хвилина, година), часову послідовність, «наповнюваність» відрізків часу.

Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, одержуваної глухими дітьми внаслідок ураження слуху, позначаються на правильності сприйняття проміжків часу у процесі виконання рухових дій і, як наслідок, уповільнюється їх часова структура.

При діагностуванні здібності до орієнтування у просторі глухих дітей молодшого шкільного віку було відзначено, що їм складно оперативно оцінювати ситуацію щодо просторових умов (просторова дезорієнтація), яка складається під час виконання рухових завдань, і реагувати на неї раціональними руховими діями.

При виконанні контрольних завдань для визначення показників статичної рівноваги у глухих дітей найчастіше спостерігалися такі помилки: сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; балансування; опускання п’ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання на динамічну рівновагу було відзначено, що увага глухих дітей зосереджена не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів, що виявлялось у їх виконанні в повільному темпі. Переважна більшість учнів постійно шукала підтримки з боку вчителя (діти трималися за руку); були непоодинокі випадки невиконання завдання.

Під час визначення особливостей розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7-10 років було виявлено, що для дітей зазначеної категорії характерним є нераціональний прояв фізичних якостей під час виконання рухових завдань, недостатній розвиток рухової пам’яті (труднощі в засвоєні нових рухів), незначний запас рухових умінь і навичок. Результати дослідження відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку показали, що відсутність слуху і недоліки розвитку моторної сфери негативно впливають на сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій: під час виконання тестових завдань спостерігалось або прискорення ритму рухових дій, або його уповільнення, незважаючи на те, що запропоновані в тестах рухові дії були прості для виконання.

При діагностуванні здібності до довільного розслаблення м’язів у глухих дітей молодшого шкільного віку відзначалася підвищена напруженість м'язів, що істотно знижувала координованість рухів. Крім того, під час виконання мімічних вправ у глухих дітей спостерігалася відсутність контролю за розслабленням м’язів обличчя і тіла.

Отримані результати тестування координованості мікрорухів руки і пальців свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є низький рівень розвитку точності, швидкості рухів рук, малої диференціації рухів кистей рук, низький рівень зорово-рухової координації, порушення й уповільнення темпу рухової діяльності.

Результати дослідження особливостей виконання тестового випробовування на балістичну координацію рухів свідчать про те, що на погіршення результатів цього тесту у глухих дітей 7-10 років, в першу чергу, впливає зниження швидкості виконання завдання. Глухі діти часто затримувались у вихідному положенні та проявляли уповільненість рухів упродовж виконання всього тесту. Швидкість виконання була знижена в середньому на 13,6 с порівняно з однолітками, які не мають порушень слуху. Варто також вказати, що переважна кількість глухих дітей молодшого шкільного віку не володіє достатнім рівнем техніки виконання стрибків, що вплинуло на загальний результат випробування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вихідні результати тестування засвідчили значне відставання глухих дітей 7-10 років від їхніх однолітків без порушення слухової функції в показниках, що характеризують психомоторну функцію (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і

динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) в середньому від 14,6% до 60,6%. Таким чином, усе вищезазначене дозволяє зробити висновки про те, що, розвиток психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу та подальшого наукового пошуку ефективних засобів для реалізації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Абилова Эльмира Кабиевна ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1992. – 18 с.
2. Бабенкова Р. Д. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальних детей / Р. Д. Бабенкова // Пятая научная сессия по дефектологии, 27-30 марта 1967 г. : тезисы докладов / Научно-исследовательский институт дефектологии. – М. : Просвещение, 1967. – С. 361–362.
3. Бабій І. М. Корекція рухової сфери глухих підлітків швидкісно-силовими вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Іван Миколайович Бабій ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2002. – 17 с.
4. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха : учебн. пособие / Нина Григорьевна Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с.
5. Бессарабов Н. С. Возрастные изменения психомоторных функций у глухих школьников / Н. С. Бессарабов // Проблемы физического воспитания аномальних детей : материалы конф., 4-5 июня 1986 г., г. Горький. – М., 1987. – С. 12-14.
6. Выготский Л. С. Основы дефектологии : монография / Лев Семенович Выготский. – СПб. и др. : Лань : С.-Петербургское психологическое о-во, 2003. – 656 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
7. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / Александра Петровна Гозова. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
8. Засенко В.В. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Зб. матеріалів І Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні.- К., 2001. – С. 43-49.
9. Івахненко А. А. Корекція та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор: монографія / А. А. Івахненко. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2014. – 214 с.
10. Костанян А. О. Особенности скоростных качеств и их развитие с помощью физических упражнений у глухих школьников: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / А. О. Костанян. – М., 1963. – 151 с.
11. Лещій Н. П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис… канд. пед. наук : 13.00.03 / Лещій Наталія Петрівна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2004. – 220 с.
12. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и олигофренопедагогика и логопедия)» / И. Н. Ляхова. – М., 1992. – 26 с.

13. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / Виктор Петрович Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 316, [3] с.

14. Платонов К. К. Психология : учебник для высших учебных заведений / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.

15. Роговик Л. Психомоторика дитини / Людмила Роговик. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).

16. Романенко А. В. Влияние внеклассных занятий по спортивному ориентированию на коррекцию познавательной деятельности и двигательной сферы глухих детей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Александр Владимирович Романенко ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1997. – 165 с.

17. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Евгений Николаевич Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с. – (Наука – спорту).

18. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ольга Іванівна Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.

19. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення дітей зі зниженим слухом шестирічного віку // Науково-методичні рекомендації / Укл. М. К. Шеремет. - К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.

20. Mussen P. H. Child development personality / Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston. – 7th ed. – New York : Harper & Row Limited, 1990. – 688 с.

REFERENCES:

1. Abilova, E. N. (1992) Sovershenstvovanie dvigatelnoj sfery gluxix detej mladshego shkolnogo vozrasta na muzykalno-ritmicheskix zanyatiyax [Improvement of the motor sphere of deaf children of primary school age in rhythmic music classes]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow.

2. Babenkova, R. D. (1967) Korrekcionno-kompensatornaya napravlennost fizicheskogo vospitaniya anomalnix detej [Correction-compensatory orientation of physical education for abnormal children]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow.

3. Babij, I. M. (2002) Correction of the motor sphere of deaf adolescents by speed- strength exercises [Korektsiya rukhovoa sphery deaf pidlitkiv svidkino-silovimi right]. Extended abstract of candidate's thesis. Kiev.

4. Baikina, N. G. (2003) Diagnostika i korrekciya dvigatelnoj sfery u lic s narusheniem sluxa [Diagnosis and correction of the motor sphere in persons with hearing impairment]. Zaporozhye: ZSU.

5. Bessarabov, N. S. (1987) Vozrastnye izmeneniya psixomotornyx funkcij u gluxix shkolnikov [Age-related changes of psychomotor functions in deaf schoolchildren]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow.

6. Vygotsky, L. S. (2003) Osnovy defektologii : monografiya [Fundamentals of defectology: monograph]. Saint Petersburg: St. Petersburg Psychological Society.

7. Gozova, A.P. (1979) Psixologiya trudovogo obucheniya gluxix [Psychology of deaf labor training]. Moscow: Pedagogy.

8. Zasenko, V.V. (2001) Suchasna sistema osviti dlya osib z vadami sluxu: stan, problemi, perspektivi [An important osvit system for osib zvadami hearing: the camp, problems, prospects]. Kyiv.

9. Ivakhnenko, A. A. (2014) Korekciya ta rozvitok psixomotornoї funkciї gluxix ditej molodshogo shkilnogo viku zasobami ruxlivix igor: monografiya [Correction and the development of the psychomotor functions of the deaf children of the young school, with the active games: monographs]. Zaporizhzhya: ZNTU.

10. Kostanyan, A. O. (1963) Osobennosti skorostnyx kachestv i ix razvitie s pomoshhyu fizicheskix uprazhnenij u gluxix shkolnikov [Features of speed qualities and their development through exercise in deaf schoolchildren]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow.

11. Leshchiy, N. P. (2004) Rozvitok koordinaciï ruxiv u gluxix pidlitkiv na urokax fizichnoï kulturi [Development of coordination of movements in deaf adolescents at physical education lessons]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa.

12. Lyakhova, I. N. (1992) Korrekcionnoe znachenie gimnastiki v uchebno-pedagogicheskom processe po fizicheskomu vospitaniyu gluxix shkolnikov mladshix klassov [Correctional importance of gymnastics in the educational process for the physical education of deaf primary school children]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow.

13. Ozerov, V. P. (2002) Psixomotornye sposobnosti cheloveka [Psychomotor abilities of a person]. Dubna: Phoenix.

14. Platonov, K. K. (1977) psixologiya : uchebnik dlya vysshix uchebnyx zavedenij [Psychology: a textbook for higher education]. Moscow: High School.

15. Rogovik, L. (2005) Psychomotorika ditini [Child's psychomotor]. Kiev: Glavnik.

16. Romanenko, A.V. (1997) Vliyanie vneklassnyx zanyatij po sportivnomu orientirovaniyu na korrekciyu poznavatelnoj deyatelnosti i dvigatelnoj sfery gluxix detej [The influence of extracurricular activities in orienteering on the correction of cognitive activity and the motor sphere of deaf children]. Extended abstract of candidate's thesis. Zaporizhzhya.

17. Surkov, E.N. (1984) Psixomotorika sportsmena [Psychomotor of athlete]. Moscow: Physical Culture and Sport.

18. Forostyan, O. I. (2001) Rozvitok tochnosti ruxiv u gluxix shkolyariv zasobami fizichnogo vixovannya [Development of precision movements in deaf students through physical education]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa.

19. Sheremet, M. K. (1997) Osoblivosti stanu movlennya ditej zi znizhenim sluxom shestirichnogo viku [Features of the state of speech of children with reduced hearing of six years of age]. Kiev: IZMN.

20. Mussen, P. H. (1990) Razvitie lichnosti rebenka [Child development personality]. New York : Harper & Row Limited.

Anna Ivakhnenko, Iryna Pushchyna Assessment of the peculiarities of the development of psychomotory of deaf children 7-10 years

The experimental correction methodology of developing psychomotor function of junior pupils with poor hearing by means of active games which embraces three consecutive stages (propaedeutic, correction-developing, final) has been theoretically substantiated and practically elaborated. The methodological recommendations for its realization have been developed. The scientific methodological approaches to developing psychomotor function of junior pupils with poor hearing have been analysed. The indicators of developing psychomotor function and emotional well-being of the deaf children aged 7-10 have been defined and compared with the indicators of the same-age children but without hearing problems. The study involved 242 children 7-10 years, 128 of them deaf. Defined indicators of coordination of movement of deaf children 7-10 years and a comparative analysis with indicators of their peers with healthy hearing.The peculiarities of display of different components of psychomotor function of junior pupils with poor hearing have been characterized. The content of the correction methodology of developing psychomotor function of the deaf children aged 7-10 by means of active games in the process of physical training has been elaborated. The effectiveness of the correction-developing influence of the active games on thepsychomotorfunction of junior pupilswith poor hearinghasbeen verified and confirmed in the course of experimental teaching. The content of the notions "psychomotorics", "developing psychomotor function of the deaf children" has been specified. The theory and methodology of correction-pedagogical work on developing psychomotor function of the deaf children by means of physical training have been further elaborated.

Key words: *children, deafness, psychomotor, development, balance, co-ordination, motor memory.*

УДК 159.922.72-053.6

Тамара Ілляшенко
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України
orcid.org/0000-0002-5954-6177

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюються результати апробації добірки завдань для диференційної психолого-педагогічної діагностики нормативного інтелектуального розвитку та порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня у дітей підліткового віку. Запропонована діагностична методика побудована на засадах навчального експерименту і передбачає якісний аналіз виконання завдань обстежуваними. Основним критерієм оцінки інтелектуального розвитку є навчуваність, особливості якої дозволяють більш чи менш успішно використовувати обстежуваними допомогу для успішного виконання завдання.

Ключові слова: *психолого-педагогічна діагностика, діти підліткового віку (підлітки), інклюзивно-ресурсний центр, навчально-діагностичний експеримент, навчуваність, діагностичне завдання, нормативний інтелектуальний розвиток, порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня.*

Проблема діагностики інтелектуального розвитку дітей різного віку досі залишається **актуальною**. Поряд із застосуванням тестових діагностичних методик використовуються методики, побудовані на основі навчального експерименту, які передбачають розгорнутий якісний аналіз інтелектуальної діяльності дитини у процесі виконання діагностичних завдань. Порівняльні психологічні дослідження, здійснені на контингенті переважно молодших школярів і старших дошкільників [4; 6; 8], показали, що для диференційної діагностики інтелектуального розвитку дітей буває не достатньо психометричних тестів і виникає потреба розгорнутого вивченняінтелектуальноїдіяльностідитини із застосуваннямнавчальногоекспериментy[1].

Очевидно, що в умовах запровадження інклюзивного навчання, яке передбачає поглиблення індивідуалізації педагогічної роботи з дитиною на основі розробленого для неї індивідуального навчального плану, виникатиме потреба у таких методах вивчення інтелектуальної діяльності дітей.

Метою цієї статті є виклад методичних засад та результатів апробації добірки завданьдля диференційної психолого-педагогічної діагностики інтелектуального розвитку дітей підліткововоговіку.

Методичне забезпечення психолого-педагогічного вивчення інтелектуального розвитку підлітків досі забезпечене не достатньо. Певною мірою це пояснюється тим, що потреба корекційного втручання розв’язується переважно у дошкільному і молодшому шкільному віці.

Перше звернення до психолого-педагогічного обстеження інтелектуального розвитку дітей підліткового віку (після закінчення початкової школи) завжди розглядалося як запізніле, коли дитина протягом тривалого часу не отримувала необхідної їй психолого-педагогічної допомоги у навчанні і розвитку. Тимчасом практично майже щодня доводиться консультувати хоч одного підлітка з проблемами інтелектуального розвитку. Психологічне вивчення цих обстежуваних дуже часто виявляє легкі мовленнєві порушення, які вчасно не були діагностовані та скориговані, а також не кориговану затримку психічного розвитку, соціально-педагогічну занедбаність.

Здебільшого приводом звернення до консультації у таких випадках бувають не труднощі у навчанні, а відхилення у поведінці цих підлітків як вторинне порушення на тлі хронічної неуспішності навчання [2]. Усе це свідчить про те, що значний контингент дітей з особливими освітніми потребами досі залишається поза межами необхідної їм педагогічної допомоги.

Обґрунтовуючи **методичні засади** та добираючи конкретний діагностичний інструментарій для вивчення особливостей інтелектуального розвитку підлітків, ми виходили із усталених уявлень про характерні для підліткового віку досягнення у сформованості мисленнєвої діяльності, насамперед поглиблення розвитку словесно-логічного мислення. У цей віковий період мислення із конкретно-понятійного стає абстрактно-понятійним, мисленнєві операції стають більш формалізованими, узагальненими, взаємопов'язаними та взаємозворотніми [3, 5, 7].

Здатність оперувати поняттями без опори на сприймання конкретних предметів чи їх зображень, а також абстрактними поняттями, міркувати, робити умовиводи стає ознакою, яка відрізняє мислення підлітка від мислення дітей молодшого віку. У зв'язку з цим у добірці діагностичних завдань, які пропонуються для вивчення пізнавальної сфери підлітків, чотири такі, що передбачають оперування словесно-логічним матеріалом, і одне на наочному матеріалі, проте його виконання потребує високого рівня абстрагування і узагальнення ознак, а також гнучкості мисленнєвихдій.

Методика психолого-педагогічного вивчення інтелектуального розвитку підлітків, яка тут пропонується, побудована на засадах навчального експерименту. Тому в ній визначальним критерієм оцінки інтелектуальногорозвитку обстежуваного є навчуваність [1; 5; 6; 7] – здатність поліпшувати результати виконання завдання під впливом педагогічної допомоги: повторне прочитання психологом інструкції та зосередження уваги обстежуваного на поставленому завданні, актуалізація необхідних знань під впливом навідних запитань чи повідомлення знань, яких бракує обстежуваному для виконання завдання. Особливого значення для оцінки навчуваності обстежуваного набуває вироблення способу дії у процесі спільного з психологом виконання окремих суттєвих фрагментів завдання та ефективність його застосування обстежуваним до виконанняаналогічнихзавдань, чи повторноговиконаннятогосамого.

Завданнями для вивчення інтелектуального розвитку підлітків були:

1) Розуміння оповідань з підтекстом різної складності (всього п'ять), які надрукованими на аркушах паперу послідовно пред'являються обстежуваному. Останній за власним вибором читає вголос чи про себе. Якщо техніка читання виявляється не достатньою, текст може прочитати психолог. До тексту з власної ініціативи чи за пропозицією психолога обстежуваний можезвертатисяу мірупотребипідчаспобудовивідповіді на поставленізапитання.

2) Встановлення зв'язку між поняттями, аналогічного наведеному у зразку (вісім завдань). Виконання цього завдання потребує виявлення щораз іншого змістового зв'язку між двома поняттями, даних якзразок.

3) Побудовадедуктивнихумовиводів(Двастверджувальні, тризаперечніумовиводи).

4) Визначення взаємозворотніх відношень між даними величинами та розміщенням предметівупросторі(П'ятьзавдань).

5) Класифікація геометричних фігур (Поділ трьома способами квадратів і кругів двох кольорів).

Діагностичні завдання для вивчення пізнавальної діяльності підлітків, які тут пропонуються, не є цілісним комплексом, який необхідно виконувати обов'язково весь, дотримуючись певної послідовності. Успішність їх виконання підлітком не передбачає кількісної оцінки і оцінюється тільки за якісними критеріями, які будуть розглянуті далі. Важливим показником інтелектуальних можливостей обстежуваного є використання

ним допомоги у разі виникнення труднощів і виявлення таким чином навчуваності, що розкриває співвідношення між актуальним інтелектуальним розвитком і потенційними можливостями його розвитку.

Діагностичні завдання апробувались на учнях п'ятих, шостих, сьомих і восьмих класів загальноосвітніх шкіл, які мали строкатий контингент учнів щодо успішності, умов сімейного виховання. Серед обстежуваних дітей було чимало таких, які виховуються у сім'ях з низьким соціальним статусом, часто неблагополучних, де вихованню дітей не приділяється належної уваги. Багато дітей мало досить низькі навчальні досягнення. Саме такий контингент підлітків був наближений до того, який приходить на консультацію для психолого-педагогічного діагностичного обстеження через різні проблеми, пов'язані з низькою успішністю та порушенням поведінки. Це дало можливість виявити особливості розв'язання завдань підлітками з низькою нормою інтелектуального розвитку, з ознаками педагогічної занедбаності, невисокою загальною обізнаністю та успішністю у навчанні і порівняти їхнє виконання завдань з виконанням тих самих завдань дітьми із встановленою легкою розумовою відсталістю. Такими були учні шостих, сьомих і восьмих класів, у яких встановлено і підтверджено тривалим вивченням назване порушеннярозвитку.

Далі зупинимося на **результатах** застосування названих діагностичних завдань. За складністю вони відповідають меті дослідження ідиференціюють якість їх виконання підлітками: від успішного самостійного до проявів різних труднощів, які долаються різною мірою і з різнимобсягомдопомоги.

У цілому труднощі обстежуваних під час виконання завдань виявилися більшими, ніж можна було очікувати. Тільки порівняно невелика частина підлітків з високим рівнем інтелектуального розвитку, який здебільшого виявляється й у високих навчальних досягненнях, виконує усі завдання рівномірно успішно і самостійно. Більша частина підлітків стикається з різної міри труднощами і потребує допомоги для їх подолання. Значні труднощі під час виконання усіх завдань терплять підлітки з невисокими навчальними досягненнями, зумовленими різними причинами: мікросоціальною і педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку різного ґенезу, окремими специфічними порушеннями формування шкільних навичок, а в окремих випадках – не виявленим вчасно порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня. Тому важливого діагностичного значення набуває саме диференціація труднощів у виконанні завдань та успішності їх подолання завдяки використанню допомоги.

Великі труднощі складає для обстежуваних підлітків розуміння оповідань з підтекстом. Це дуже складний процес, який потребує участі широкого діапазону психологічних особливостей обстежуваного: загальної обізнаності, сформованості мислення і мовлення, уяви і уявлення, інтересів і системи ставлень особистості, включаючи моральні. Саме з включеністю у процес розуміння оповідання багатьох аспектів психічного розвитку пов'язаний у цілому досить низький рівень виконання цього завдання учнями загальноосвітньої школи з невисоким загальним розвитком, соціально-педагогічною занедбаністю, яка негативно позначається на формуваннішкільнихнавичокі загальногопсихічногорозвитку.

Розуміння підтексту оповідань на високому рівні узагальнення властиве підліткам зі сформованим відповідно віку словесно-логічним мисленням, широкою обізнаністю, досить високими шкільними знаннями і навичками. Більша частина підлітків з числа тих, що мають низькі навчальні досягнення і ознаки педагогічної занедбаності, під час розуміння підтексту оповідань терпить значні труднощі і потребує більшої чи меншої допомоги. Головним чином вона полягає у послідовній постановці запитань по тексту, зокрема й таких, що дозволяють виправити помилкові судження, звернутися до доказових міркувань. При цьому не зафіксовано суттєвих відмінностей у труднощах

розуміння підтексту оповідань підлітками у віковому діапазоні 10-11 років і 12-13 років і старших.

Суттєве значення для розуміння оповідання має друге і навіть третє прочитання тексту. Тому найпершою допомогою є пропозиція прочитати текст ще раз, що часто дозволяє підлітку самостійно зрозуміти його зміст. З огляду на це виправданою є можливість обстежуваного у міру потреби звертатися до тексту, який увесь час знаходиться перед ним. Це дозволяє у процесі обстеження виключити похибки, пов'язані з увагою і запам'ятовуванням, і зосередитись на здатності підлітка скористатися своїми мисленнєвими можливостями, обізнаністю.

Значна частина підлітків з низькою успішністю у навчанні і ознаками педагогічної занедбаності виявляє низьку техніку читання, що суттєво перешкоджає зрозуміти зміст прочитаного. У таких випадках для з'ясування справжньої здатності обстежуваного зрозуміти зображену в оповіданні ситуацію текст читав чи переказував психолог.

Велика варіативність у розумінні оповідань підлітками, форми необхідної їм допомоги дає багатийматеріалдлядиференціаціїїхньогоінтелектуальногорозвиткуу межахнорми.

Для диференціації нормативного (хоч і з ознаками низької норми, не коригованої затримки психічного розвитку) інтелектуального розвитку і його порушення легкого ступеня потрібно орієнтуватися на якість використання обстежуваним допомоги, а не на самостійне розуміння підтексту.

Для підлітків з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня, насамперед, характерні дуже обмежені можливості використання наданої допомоги. Навіть у тих випадках, коли навідні запитання актуалізують суттєву деталь у тексті, вона не стає засобом для подальшого просування у розумінні його змісту і не дає можливості підвести підлітка до висновку.

Важливою ознакою порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня є привнесення обстежуваним власного досвіду, несуттєвого для розуміння змісту оповідання, замість аналізу конкретного змісту. Часті грубі спотворення уявлень про персонажів.

Для підлітків з легкою розумовою відсталістю характерна зосередженість на техніці читання, яка часом буває надзвичайно високою, проте вона демонструє читання заради читання, а не розуміння змісту читаного. У більшості випадків про нерозуміння змісту тексту свідчать довільно розставлені паузи, а не в кінці речення, неправильні наголоси тощо.

Насамкінець зазначимо, що тільки ретельний якісний аналіз розуміння оповідань дозволяє провести диференціацію низької норми і порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня. Диференціація проходить не за критерієм «виконання-невиконання», а за можливістю привести обстежуваного до завершення виконання завдання з використанням різних форм допомоги.

Завдання «Аналогії», добре диференціює якісно різні варіанти інтелектуального розвитку підлітків у межах норми та порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня. Так само, як і під час оцінкирозуміння підтекстуоповідань, найсуттєвішим є аналіз труднощів, які виникаютьу обстежуваних, та можливості їх подолання з різнимивидамидопомоги.

Підлітки з різним рівнем інтелектуального розвитку у межах норми адекватно приймають поставлене перед ними завдання. Спостерігаються деякі відмінності в узагальненості й усвідомленості способу дії між молодшими і старшими підлітками. Старші підлітки навіть вироблений з допомогою під час аналізу зразка спосіб виконання завдання застосовують для знаходження аналогій між наступними парами понять. При цьому не виключені окремі помилки, які порівняно легко усуваються після пропозиції звернути увагу на відношення між парою понять узразку.

У молодших підлітків спосіб дії часто залишається менш усвідомленим і узагальненим. Тому вони менш самостійні у виконанні завдання і потребують періодичної актуалізації способу подальших дій. Підлітки зі значними труднощами виконання завдання часто не розуміють значення деяких понять, що є проявом низької загальної обізнаності, зокрема, бідності словника.

На відміну від педагогічно занедбаних підлітки з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня неспроможні усвідомити спосіб дії, яких вимагає виконання цього завдання. Тому навіть розкритийзмістовий зв'язок між поняттями у зразку не є для них дієвою допомогою. У переважній більшості випадків обстежуваний називає нову пару слів не за аналогією, а за найбільшвідомимз побутузв'язком(«зуби– лікувати»,«зуби– щітка» і т. ін.).

Завдання на побудову умовиводів виявилось досить складним для підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми і не доступним для підлітків з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Усвідомлено побудовані умовиводи свідчать про високий рівень інтелектуального розвитку підлітка. Як правило, такі підлітки успішно навчаються за винятками конфлікту інтересів, девіацій поведінки, які перешкоджають реалізації інтелектуальних здібностей у процесінавчання.

У переважної більшості молодших підлітків (10-11 років) під час виконання завдання спостерігається процес становлення здатності логічно міркувати як вищої форми словесно-логічного мислення, завдяки якій виникає можливість відкривати нові знання. Такі діти успішно використовують допомогу у формі зразка розгорнутого міркування, продемонстрованого психологом. Не достатньо узагальнений і усвідомлений спосіб дії проявляється у потребі допомоги під час переходу від стверджувального до заперечного висновку.

Старші підлітки частіше демонструють більшу узагальненість і усвідомленість побудови логічного міркування, виконуючи завдання самостійно або у разі виникнення труднощів, з допомогою рекомендації скористатися способом попереднього міркування.

Проте, як серед молодших підлітків, так і серед старших значна частина терпить чималі труднощі під час побудови умовиводів. Як правило, це учні з низькими навчальними досягненнями та ознаками своєчасно не коригованих затримки психічного розвитку чи окремих порушень формування шкільних навичок, тривалої педагогічної занедбаності. Саме стан інтелектуального розвитку таких підлітків потребує диференціації з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня. У таких випадках слід орієнтуватися хоча б на елементарні прояви використання розгорнутої допомоги аж до пропозиції вибору із двох запропонованих відповідей, сформульованих психологом. Не типовим для порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня є навіть вибір правильної відповіді із двох запропонованих та правильне її пояснення, яке виявляє розуміння змісту висловленого міркування. Зауважимо, що відсутність жодного правильного висновку з усіх п'яти суджень навіть з використанням різною мірою розгорнутої допомоги завжди свідчить про суттєве відставання підлітка в інтелектуальному розвитку. Воно може бути спричинене своєчасно не коригованою затримкою психічного розвитку різного ґенезу, не коригованими порушеннями розвитку мовлення тощо.

Добре диференціює нормативний інтелектуальний розвиток та його порушення легкого ступеня виконання підлітками завдання на встановлення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

У підлітків, як молодших, так і старших, поняття про взаємозворотність відношень сформоване. Переважна більшість із них виконує завдання без труднощів. Не залежно від віку недоліки виконання завдання виявляють підлітки зі стійкими труднощами у навчанні, пов'язаними з соціально-педагогічною занедбаністю, часто обтяженою

різними хворобливими станами дитини, специфічними порушеннями формування шкільних навичок, найчастіше зумовленими логопедичними проблемами. Саме інтелектуальний розвиток цієї категорії підлітків потребує диференціації з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня. У перших поняття зворотності відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі у цілому сформоване, а недоліки виконання завдання проявляються у не достатній диференційованості називання відношень «довший – коротший», «важчий – легший», «нижчий – вищий» і заміна їх більш загальним поняттям «більший – менший». Цей недолік, на нашу думку, зумовлений мовленнєвими проблемами підлітків, а саме – вкрай збідненим словником, у якому не достатньо точних понять, що негативно позначається і на формуванні словесно-логічного мислення. Можливі окремі помилки у визначенні просторового відношення, які підліток здатен виправити, скориставшись допомогою.

У підлітків з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня виразно виступає не сформованість поняття відносності величин і взаємного розміщення предметів у просторі. Пояснення визначень, які дають підлітки цієї категорії з достатнім розвитком мовлення, свідчать про те, що обстежувані оперують конкретними уявленнями, а не поняттям відносності.

Класифікація геометричних фігур трьома способами становить значні труднощі для підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми. Повністю виконують завдання тільки діти з високим інтелектуальним розвитком, який здебільшого відповідає і високим навчальним досягненням. Більшість підлітків терпить різні труднощі, які долає з різними видами допомоги. Достатньо успішним можна вважати самостійний поділ фігур двома способами і ефективне використання допомоги під час третього поділу.

Труднощі найчастіше проявляються у поділі фігур на чотири групи замість двох, що пов'язано із труднощами оперування трьома ознаками і абстрагування та узагальнення однієї з них. Натомість обстежувані зупиняються на порівнянні за однією ознакою. Труднощі класифікації зростають з кожним наступним поділом, що свідчить про певну ригідність мисленнєвих процесів і не достатню усвідомленість способу дії.

Недоліки того ж самого змісту властиві й кращим зразкам класифікації геометричних фігур підлітками з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня. Відрізняються вони яскравішою вираженістю і стійкістю, яка виявляється у дуже обмежених можливостях використання допомоги. Тому у більшості випадків завдання не достатньо усвідомлюється, а практичні дії обмежуються поділом фігур на чотири групи, що за умови не достатнього використання допомоги виключає інші способи поділу. Іноді вдається поділ фігур за однією ознакою без пояснення. Значна частина підлітків з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня змісту завдання не розуміє зовсім і обмежується довільним розкладанням фігур, утворенням з них візерунків тощо.

Успішність виконання різних завдань окремими обстежуваними не однакова, оскільки вони різні за складністю і торкаються різних сторін пізнавальної діяльності. Тому більш-менш вичерпну картину інтелектуального розвитку обстежуваного може дати тільки використання ряду як однотипних, так і різноспрямованих завдань.

Порівняльний аналіз розв'язання завдань, побудованих на основі навчального експерименту, дозволяє отримати розгорнуту картину інтелектуальної діяльності і розвитку різних пізнавальних функцій обстежуваного та дати рекомендації щодо подальшої педагогічної роботи з ним, зокрема, побудови індивідуального навчального плану.

Виявлені у дослідженні особливості інтелектуальної діяльності підлітків з педагогічною занедбаністю та не діагностованими вчасно порушеннями формування

шкільних навичок, що призводять до хронічної неуспішності у навчанні, свідчать про виразне гальмування розвитку вищих форм їхньої мисленнєвої діяльності, які залишаються недорозвиненими. Набуваючи певного життєвого досвіду, такі підлітки щодо можливостей логічного мислення залишаються у межах низької норми. Відмінності між виконанням інтелектуальних завдань цими підлітками і тими, що мають легку розумову відсталість, часто вдається виявити завдяки якісному аналізу виконання цілого ряду завдань на основі навчального експерименту та з'ясування особливостей навчуваності. Використання тільки психометричних методів діагностики щодо цих дітей дає великий ризик отримати показники, які лежать за межами норми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. Москва : МГУ, 1976. 98 с.
2. Ілляшенко Т. Д. Проблема девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічної консультації. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. Електрон. дані. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск(CD-ROM), 12 см. С. 298-327.
3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1988.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей. Москва : Педагогика, 1989. 104с.
5. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогогика. 1989.
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореферат канд. дисерт. Київ, 1998. 19 с.
7. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития). Под ред. З. И. Калмыковой и И. Ю. Кулагиной. М. : Педагогика, 1986.
8. Шаумаров Г. Б. К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Дефектология. 1979. №6.

REFERENCES:

1. Ivanova, A. Ya. (1976). Learning as a principle to assess the mental development of children. MGU.
2. Ilyashenko, T. D. (2013). The problem of deviant behavior in children with special needs in psychological, medical and educational counseling. Panok, V. H. & Tsushko, I. I. Organizational and scientific and methodical knowledge of psychological services and PMPK. Kiev: Ukrainian scientific and methodical Center of Practical Psychology and Social Work.
3. Kostiuk, H. S. (1988). Selected psychological works. M.: Pedagogy.
4. Lubovskiy, V. I. (1989). Psychological problems of abnormal development of children. Moscow: Pedagogy.
5. Menchinskaya, N. A (1989). Problems of learning and mental development of the student. M.: Pedagogy.
6. Obukhivska, A. H. (1998). Academicity as a diagnostic indicator of mental development of preschoolers. Candidate's dissertation.
7. Kalmyikova, Z. I. & Kulagina, I. Yu. (1985). Lacking in school students (problems of mental development). M.: Pedagogy.
8. Shaumarov, G. B. (1979). On the evaluation of the value of intellectual tests in the diagnosis and study of the development of children with intellectual disabilities. Defectology, 6.

Tamara Illiashenko Method of psychological and pedagogical investigation of teenagers intellectual development

The purpose of this article is to describe the methodological principles and approbation results of collection of tasks for differential psychological and pedagogical diagnostics of teenagers intellectual development.

The proposed method of psychological and pedagogical investigation of teenagers intellectual development is based on the principles of an educational experiment. The determining criterion for evaluating the intellectual development of the individualis learning – ability to improve results of the task in fluenced by pedagogical assistance.

The collection of tasks consisted of the understanding of short stories with undertone, the establishment of a connection between concepts similar to those given in the sample, building of deductive conclusions, the determination of reciprocal relations between these values and the placement of objects in space, the classification of geometric figures.

Diagnostic tasks were tested on the teenagers contingent of a general secondary school, mainly with persistent difficulties in learning and teenagers with a determined mild degree disruption of intellectual development.

A comparative analysis of the tasks performed by the individuals allowed to get a detailed picture of their intellectual activity.

The findings of the study reveal the peculiarities of intellectual activity of teenagers with pedagogical neglectandunderdiagnoseddisruption of the school skills formationthatlead to chronic failure in education, which show a marked inhibition of the development of higher forms of their mental activity, which remain undeveloped.

Differences between the performance of intellectual tasks by these teenagers and those whose disruption of intellectual development of a mild degree can be detected by qualitative analysis of the implementation of a number of tasks based on a learning experiment and figuring outpeculiarities of learningabilities. Usingonlypsychometricdiagnosticmethodsfor these children couldlead to a higher risk of gettingindicatorsbeyondthenormallimits.

Key words: *psychological and pedagogical diagnostics, adolescents (teenagers), inclusive-resource center, educational-diagnostic experiment, nudity, diagnostic task, normative intellectual development, disruption of intellectual development of the mild degree.*

УДК 159.9.072

Тетяна Калініна
Комунальний заклад«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена особливостям формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних інтернатних закладів. Висвітлені основні питання, які пов'язані з вивченням специфіки формування життєвої компетентності у вихованців з особливими освітніми потребами Представлено розробку моделі формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів, яка складається з цільового, змістовно-процесуального та критеріально-оціночного компонентів. Проаналізовано зміст, основні завдання, структуру блоків виділених в моделі формування життєвої компетентності. Визначеноосновні напрями роботи на вирішення завдань.

Ключові слова: *життєва компетентність, діти з особливими освітніми потребами, навчально-виховний комплекс, соціалізація, науково-дослідна робота, модель, компоненти, реабілітація.*

Постановка проблеми. Соціально-політична нестабільність, економічні труднощі у державі змушують змінюватись всі системи, в тому числі і освітню. Випускник загальноосвітнього навчального закладу має бути конкурентноспроможним, усебічно розвиненим, здатним адаптуватися до постійних змін у соціумі. Існуюча дійсність вимагає від учня бути не лише освіченим, а й компетентним для успішної самореалізації у соціумі.

Актуальною як для суспільства, так і для спеціальної освіти як науки є проблема адаптації дітей та підлітків з особливими освітніми потребами до активного суспільного життя та підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі, продуктивної взаємодії з соціальним оточенням, що передбачає її автономність та компетентність. Саме компетентнісний підхід, поряд із особистісно орієнтованим, розглядається останнім часом як важлива концептуальна основа, яка визначаєсучаснуметодологіюоновленнязмістуосвіти в цілому, та спеціальноїосвіти – зокрема.

Актуальність і розробленість проблеми. Поняття життєвої компетентності особистості є одним із тих, що засвідчує складне і багатоаспектне явище у системі соціалізації людини, її освіти, навчання та виховання. Життєва компетентність охоплює у собі такі надбання особистості, як знання, вміння, навички, способи діяльності, розвинені можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних та духовних цінностей суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (М. Гонтар, О. Демчик, І. Єрмаков, В. Нищета, Л. Сохань, М. Степаненко та ін.), свідчить, що життєва компетентність – поняття не нове. Дослідження означеної проблеми здійснювалось на межі наук про суспільство і освіту. У зв'язку з цим аналіз філософсько-соціологічної літератури дозволяє констатувати часткову розробку загальнотеоретичних аспектів дослідження проблеми формування життєвої компетентності особистості. Це праці В.Афанасьєва, І. Блауберг, Р. Гурова, Л. Когана, М. Нугаєва, В. Садовського та ін. Психологічне підґрунтя досліджуваної проблеми складають роботи з психології особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.).

Мета статті полягає у обґрунтуванні сутності, змісту та визначення моделі формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-виховного комплексу.

Виклад основного матеріалу.

Перспективність компетентнісного підходу полягає у високій готовності учнів до успішної діяльності в різних сферах. Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатностідіятив конкретнихумовахі мотивівдосягтирезультату.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач: уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.; користуватись певними предметами та ін.

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

Ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодою людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливусередовищатощо[5, 12].

Ключових компетентностей потребує кожен учень для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань.

Важливим результатом якості освітнього процесу має бути формування життєвої компетентності у процесі навчання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Посилення компетентнісної спрямованості, яка зазначається у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, створює передумови для здатності дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації. [1,8].

Л. В. Сохань запропонував науково-педагогічне бачення життєвої компетентності як системи: знання, уміння і навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід: індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений), досвід інших людей (творче використання, наслідування), життєві досягнення: особисте щастя, соціальний статус, самореалізація[3, 123].

Психологічний підхід Ю. М. Швалба до розкриття структури життєвої компетентності ґрунтується на психологічній структурі здатності особистості:*психологічної готовності* (психологічному стані індивіда): мотивація, емоційне ставлення, вольове напруження; *психологічної оснащеності* (наявності в нього необхідних психологічних ресурсів): психологічна функція організації та управління діяльністю; психічні процеси і функції; психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності [8, 111].

Одним із пріоритетних завдань системи спеціальної освіти є забезпечення необхідного рівня соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Загальновідомо, що соціалізація є складним і тривалим процесом придбання дитиною з психофізичними порушеннями соціального статусу суспільного індивіда, всебічного формування його особистості, адаптації до навколишнього середовища та громадського життя.

Економічні, соціальні, психологічні проблеми, з якими стикається така дитина, впливають на формування її життєвих орієнтирів, деформують соціальні установки, ускладнюють процеси пристосування до життя у соціумі, оскільки в неї відсутні навички самостійного життя, уміння побутового самообслуговування, позитивні стереотипи сімейних стосунків. Як наслідок, молода людина, якою опікувалися в інтернатному закладі, виявляється неготовою до самостійного життя із настанням повноліття.

Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності, і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів (Г. Бевз, І. Єрмаков, І. Дубровіна, Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Піскун, І .Пєша, А. Рузська та ін.)

Таким чином, для здійснення повноцінної самостійної життєдіяльності в соціумі після виходу з інтернатного закладу вихованцям необхідно оволодіти різними видами діяльності в різних сферах, де для них представляється проблематичним виконання конкретної соціальної ролі, тобто оволодіння конкретними видами соціального досвіду.

Невідповідність умов життєдіяльності в інтернатному закладі і після випуску з нього призводить до того, що вихованці виявляються непідготовленими до самостійного життя в соціумі.

Низький рівень адаптації випускників інтернатних закладів в соціумі пояснюється несформованістю сукупності їх життєвої компетентності, зумовленої умовами життя в інтернатних закладах, психофізичними особливостями вихованців, слабким соціальним досвідом [7, 18].

Тому повноцінна соціалізація вихованців спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів супроводжується такою організацією корекційно-педагогічного процесу, що забезпечує розвиток в учнів самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання [2, 56].

Розширюються функція навчального закладу: не тільки навчання та виховання, але і формування життєвої компетентності, розвиток соціально значимих якостей вихованців з особливими освітніми потребами з метою їх ефективної соціалізації.

Відповідно до наказу Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації від 26.01.2016 № 22 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Комунального закладу «Богодухівський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради і надання йому статусу експериментального навчального закладу регіонального рівня» на базі вищезазначеного спеціального навчального закладу проводилася дослідно-експериментальна робота за темою «Проектування багаторівневого освітнього середовища навчально-виховного комплексу як умова формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами» на 2016 – 2018 рр.

Отже, з початку 2016 року робота колективу Комунального закладу «Богодухівський спеціальний навчально-виховний комплекс» була підпорядкована реалізації експериментальної роботи регіонального рівня Надання організаційної та науково-методичної допомоги педагогічному колективу навчального закладу здійснювалось Комунальним вищим навчальним закладом «Харківська академія неперервної освіти» секцією спеціальної та інклюзивної освіти.

Метою експерименту була розробка науково обґрунтованої та практично апробованої моделі формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-виховного комплексу.

За гіпотезою дослідно-експериментального дослідження, проектування багаторівневого профільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на базі спеціального навчально-виховного комплексу з урахуванням індивідуальних особливостей їх психічного розвитку буде сприяти формуванню компонентів життєдіяльності особистості, яка необхідна для успішної адаптації та самореалізації в соціумі.

Тому основними завданнями дослідження є:

спроектувати та науково обґрунтувати модель формування життєвої компетентності особистості вихованців з особливими освітніми потребами;

експериментально апробувати означену модель в умовах навчально-виховного комплексу, проаналізувати та узагальнити результати експериментальної роботи.

Сутність нашої науково-дослідної роботи полягає в розробленні науково обґрунтованої моделі формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами, що реалізується в системі багаторівневого освітнього середовища за умови оптимальної професійної самореалізації таких дітей, інтеграції їх у суспільство та апробації розробленої моделі в практиці діяльностіосвітньогозакладузазначеноїкатегорії.

Особливого значення набуває цілеспрямована робота педагогічного колективу щодо формування життєвої компетентності школяра, його особистості, соціально-психологічної реабілітації, трудової адаптації, успішної соціалізації в суспільстві, яка відповідала б існуючим інноваціям та сприяла осучасненню традиційних підходів у підготовці учнів до самостійного життя. Виходячи із зазначеного було вирішено запровадити експериментальне багаторівневе навчання спеціального закладу, в якому учні здобувають базову (підготовчий – 9 класи) та професійно-технічну освіту.

На нашу думку, модель, як засіб формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів, складається з цільового, змістовно-процесуального та критеріально-оціночного компонентів.

Цільовий компонент моделі формування життєвої компетентності передбачає оволодіння вихованцями соціальним досвідом, що становить життєву компетентність,

необхідну в самостійному житті, для реалізації своїх життєвих планів у всіх сутнісних людських сферах з опорою на внутрішніресурси.

Змістовно-процесуальний компонент моделі формування життєвої компетентності реалізується як діяльнісна основа засвоєння соціального досвіду, що забезпечує взаємозв'язок вихованців з соціумом, який обумовлен сукупністю компонентів життєдіяльності особистості (соціально-побутової, соціально-культурної, соціально-трудової, соціально-економічної, соціально-правової) і змістом інтерактивної діяльності в процесі формування соціального досвіду.

Критеріями оцінки рівня сформованості життєвої компетентності у вихованців інтернатних закладів - критеріально-оціночний компонент - виступають «засвоєння знань про проблеми», «оволодіння вміннями щодо вирішення проблеми», «застосування знань і умінь в нових умовах». Оцінка ефективності сформованої життєвої компетентності здійснюється двома суб'єктами - учасниками процесу формуванняжиттєвої компетентності - педагогом - виконавцем програми і самою дитиною за допомогою єдиної для всіх критеріально-оціночною основою, що включаєякіснийі кількіснийкомпоненти.

В інтернатних закладах оцінка рівня життєвої компетентності педагогом і самим вихованцем здійснюється за критеріями «засвоєння знань про проблеми», «оволодіння вміннями щодо вирішення проблеми», які відображають вимоги змістовно-процесуального компонента моделі формування життєвоїкомпетентності.

Стратегічною метою моделі формування життєвої компетентності у вихованців інтернатних закладів є оволодіння соціальним досвідом, становлення і розвиток якого формує життєву компетентність, необхідну вихованцю для реалізації своїх планів у всіх сутнісних сферах з опорою на внутрішні ресурси та вирішування особистісне значущих проблем в самостійній життєдіяльності.

У зв’язку з цим, нами виділено п’ять сутнісних компонентів життєдіяльності особистості, в яких вона реалізує різноманітні соціальні ролі протягом усього свого життя, що представляють проблему для вихованців інтернатних закладів: соціально-побутовий; соціально-трудової; соціально-економічний; соціально-культурний; соціально-правовий, які взаємовизначають і взаємодоповнюють один одного [4, 321].

Соціально-побутовий блок моделі спрямований на формування життєвої компетентності в соціально-побутової області життєдіяльності особистості, що дозволяє їй організувати свій побут. Соціально-культурний блок орієнтований на формування поведінкових навичок та ціннісних відносин, адекватних соціально-культурних умов суспільства. Соціально-економічний блок спрямований на формування економічної грамотності, що дозволяє вихованцю успішно взаємодіяти в соціально-економічних відносинах в соціумі. Соціально-трудовий блок орієнтований на формуванні трудових знань, умінь і способів діяльності, що забезпечують вихованцям інтернатних закладів адаптацію в соціумі. Соціально-правовий блок спрямований на формування життєвої компетентності в області соціально-правової сфери, що дозволяє особистості успішно реалізувати соціальні ролі у відповідності зі своїми правами та обов’язками.

Стратегічні напрями даної моделі обумовлені сукупністю компонентів життєдіяльності особистості, якими необхідно опанувати для успішноїадаптації і самореалізації в соціуміі систему формування професійної компетентності, що дозволило виділити в моделі формування життєвої компетентності наступні компоненти: аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, операційний, аналітико-рефлексивний іиндивідуально-творчий компоненти.

Аксіологічний компонент полягає в усвідомленні дитиною значущості повноцінного самостійного життя в соціумі, усвідомлення цінності необхідних життєвих знань, визнання пріоритетності особистісної реалізації в дорослому житті.

Мотиваційний компонент передбачає готовність і інтерес вихованця до повноцінного життя в суспільстві, постановку і усвідомлення цілей у самостійному житті, наявність мотивів досягнення цілей.

Когнітивний компонент відображає наявність необхідного мінімуму знань, умінь, навичок і здатності застосовувати їх в нових умовах, вміння класифікувати і систематизувати життєві явища, вміння виділяти життєві проблеми, аналізувати, оцінювати і приймати рішення.

Операційний компонент полягає в ефективності і продуктивності діяльності при вирішенні життєвих проблем різного характеру, в оволодінні практичними уміннями і навичками для вирішення життєвих проблем, в самостійному оволодінні новими методами і способами вирішення нових життєвих проблем в умовах, що змінилися, в плануванні власного подальшого самостійного життя за межами інтернатного закладу, в реалізації планів, можливихв рамкахінтернатногозакладу, що впливаютьна подальшужиттєдіяльністьвихованця.

Аналітико-рефлексивний компонент передбачає оволодіння аналітичними і оціночно-інформаційними уміннями, рефлексія, самокритичність вихованця інтернатних установ, самоконтроль, самооцінка.

Індивідуально-творчий компонент відображає гнучкість і варіативність мислення, усвідомлення наявності у себе здібностей для вирішення життєвих проблем, зростаюча динаміка активності в своїй життєдіяльності, планування свого життя та поступова реалізація життєвих планів, дослідницький підхід до будь-якої діяльності, готовність до життєвих труднощів і їх подолання.

Сукупність компонентів життєдіяльності особистості визначає групи завдань: адаптації, автономізації та активізації особистості. Соціальна адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов соціального середовища, реалізація сукупності настанов на себе, стійкість в поведінці і відносинах, яка відповідає уявленню особистості про себе, її самооцінку - є автономізація. Активізація особистості передбачає сформовану готовність особистості до соціальної дії [6, 125].

Таким чином, використання компетентнісного підходу та формування життєвої компетентності у вихованців інтернатних закладів спрямоване на вирішення завдань, висунутих сучасними концепціями виховання дітей в інтернатних установах.

1. Формування соціальної грамотності, тобто комплексу політичних, економічних, психологічних знань і умінь, що забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносині реалізаціюфункційсоціальногосамозахисту.

2. Виховання сім'янина. Формування необхідних здібностей для побудови власної сім'ї, в якійреалізуєтьсязрілеподружжя, на основіусвідомленоїматеринської та батьківськоїпозиції.

3. Виховання готовності до трудової діяльності: розвиток різноманітних здібностей вихованців, підготовка їх до вибору професії; економічна підготовка, що дозволяє їм самостійно реалізувати свої життєвіплани.

4. Формування конкурентоспроможної особистості, тобто оволодіння молодою людиною певними способами поведінки в реалізації своїх домагань за право зайняти більш значуще для всьогомісцев суспільстві.

5. Громадянське виховання, яке формує у вихованців усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних почуттів, готовності до участі в управлінні суспільством і державою.

6. Формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовністьдо наданнядопомогилюдям та іншимморальнимвчинкам.

7. Виховання готовності до здорового способу життя, який пропонує раціональне виховання, регулярні заняття фізичною культурою і спортом, культуру сімейних відносин, стійке негативнеставлення до шкідливихзвичок.

Висновки. Виходячи з цього, можна сказати, що завдання формування життєвої компетентності вихованців спеціальних закладів обумовлює необхідність організації цілеспрямованої навчально-виховної роботи, спрямованої на набуття вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя та формування компонентів життєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607
2. Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. №30. С.54-59.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен К.: Богдана, 2003. 520 с.
4. Калініна Т.С, Гніда Т.Б. Теоретичні основи формування життєвої компетентності у вихованців інтернатного закладу Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції Педагогіка здоров'я (7-8 квітня 2017 р.) Т.2 Збірник наукових праць. Чернігів. 2017 С.320-323
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. / Под ред. В.С. Мухиной. М.: Прометей, 1992. 200 с.
7. Толстых Н. Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Просвещение, 1982. С. 15 - 23.
8. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищий школі України: матеріали методологічного семінару. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 105 – 113.

REFERENCES:

1. Derzhavniy standart pochatkovoї zagalnoї osviti dlya ditey z osoblivimi osvitnimi potrebami (2013) / Postanova Kabinetu Ministriv Ukraïni vid 21 serpnya. Issue 607
2. Dmitrієva I.V., Odinchenko L.K. (2015) Rozvitok samostiynosti uchniv spetsialnoї shkoli yak faktoru ïkhnoї sotsializatsiї. Naukoviy chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 19. Pedagogika ta spetsialna psikhologiya. Zbirnik naukovikh prats. K.: NPU imeni M.P.Dragomanova №30. S.54-59.
3. Zhittєva kompetentnist osobistosti (2003): Naukovo-metodichniy posibnik / Za red. L.V. Sokhan, I. G. Єrmakova, G. M. Nesen K.: Bogdana. 520 s.
4. Kalinina T.S, Gnida T.B. (2017) Teoretichni osnovi formuvannya zhittєvoї kompetentnosti u vikhovantsiv internatnogo zakladu Materiali VII Vseukraïnskoї naukovo-praktichnoї konferentsiї Pedagogika zdorov'ya (7-8 kvitnya 2017 r.) T.2 Zbirnik naukovikh prats. Chernigiv. S.320-323
5. Nova ukraïnska shkola: poradnik dlya vchitelya (2017) / Pid zag. red. Bibik N. M. K.: TOV «Vidavnichiy dim «Pleyadi». 206 s.
6. Psikhologicheskiy status lichnosti v razlichnykh sotsialnykh usloviyakh: razvitie, diagnostika i korrektsiya (1992) / Pod red. B.C. Mukhinoy. M.: Prometey. 200 s.
7. Tolstykh N. N. (1982) Sravnitelnoe izuchenie otnosheniya k budushchemu u podrostkov, vospityvayushchikhsya v seme i vne semi // Vozrastnye osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey. M.: Prosveshchenie. S. 15 - 23.

8. Shvalb Yu. M. (2009) Psikhologichni aspekti kompetentnisnogo pidkhodu v osviti / Realizatsiya єvropeyskogo dosvidu kompetentnisnogo pidkhodu u vishchiy shkoli Ukraïni: materiali metodologichnogo seminaru. K.: Pedagogichna dumka. S. 105 – 113.

Tetiana Kalinina Theoretical model of life competence formation for pupils with special needs

This article is dedicated to the formation of life competence among children with special educational needs in boarding schools. Providing the necessary level of socialization for pupils with special educational needs is one of the priority tasks for the system of special education.

The article updates the concept of competence, competence approach, key competencies, their features and definitions. The concept of life competence of a person is one of those that testifies to the complicated and multidimensional phenomenon in the system of children socialization, education, training and upbringing. Formation of life competence in the process of training and rehabilitation of children with special educational needs is an important result of the quality educational process.

The article also highlights the main issues connectedwith the specific formation of life competence in pupils with special educational needs. The article describes research and scientific work implemented by Bogodukhiv Special Educational Complex of Kharkiv Regional Council named "Designing a Multilevel Environment of an Educational Complex as a Condition for the Formation of Life Competency Among Pupils with Special Educational Needs". Theessence of this research is to developa scientifically groundedmodelfor theformation of life competenceamongpupilswithspecialeducationalneeds in an educationalcomplex.

This research also develops a model for the formation of life competence in boarding schools, which consists of the target, substantive procedural and criterion estimating components. There are five essential componentswhichareimplemented in a variety of social roles throughoutthe life of an individual, andwhich representa significantissueforchildrenboardedout.

This article analyzes the content, main tasks and blocks allocated in the model for the formation of life competence: social domestic, cultural, economic, labor and legal. It identifies the main directions in the formation of life competence among pupils of boarding schools to solve issues put forward by modern educational concepts.

Keywords: *life competence, children with special educational needs, educational complex, socialization, research and scientific work, model, components, rehabilitation.*

УДК 37.015.3 – 376.352: 456

Вадим Кобильченко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0002-7717-5090

БАЗОВІ ОСОБИСТІСНІ ПОТРЕБИ ДИТИНИ ТА ЇХ ДЕПРИВАЦІЯ

Метою статті є уточнення поняття «базові потреби особистості» та визначення причин виникнення, механізмів і характерних особливостей їхньої депривації. Були використані теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для уточнення поняття «базові потреби особистості» та визначення причин виникнення, механізмів і характерних особливостей їхньої депривації. Розкрито сутність базових потреб особистості та видів їхньої депривації. Встановлено, що у випадках незадоволення базових потреб особистості страждає її психологічне здоров'я.

Ключові слова: *потреби, дитина з особливими потребами, базові потреби особистості, депривація.*

Постановка проблеми. Значущими для розвитку спеціальної психології є досягнення психологічної науки останніх років, обумовлені усе зростаючим впливом гуманістичної парадигми на уявлення про предмет і методологію психологічних досліджень.

Якщо природничо-наукова парадигма пропонує знаходити засоби виключення суб'єкта пізнання зі структури самого одержуваного знання (вимога об'єктивності), то гуманістична парадигма орієнтує на розуміння й розвиток самої особистості, її активності [8, 9, 10].

На сьогодні державна політика в галузі освіти сформувала актуальний запит на забезпечення психологічних умов навчання дітей, опираючись на поняття «особливі освітні потреби». Як нормативні, так і ненормативні психологічні властивості особистості закономірно проявляються в діяльності дитини, логіка якої поглиблює її взаємостосунки зі світом, одночасно породжуючи і нові потреби, і нові способи їхнього задоволення.

Будучи споконвічно співвіднесено з порушеннями розвитку й інвалідністю, надалі поняття «особливі потреби» обговорювалося у світовій практиці в більш широкому значенні, що дозволило відійти від медичної моделі інвалідності, на якій довгий час будувалися концепції визначення норми й відхилень від неї.

Новий підхід до дитини з особливими потребами розглядає в якості фактора інвалідності не сам діагноз, а соціальні відносини між такою дитиною й суспільством, таким чином, представляючи обмежені можливості індивіда породженням суспільства і його проблемою.

На думку В. Лубовського, Т. Розанової, Л. Солнцевої та інших авторів [15], у зв'язку з розвитком інтегрованого підходу до навчання дітей з фізичними і психічними недоліками й прагненням уникати «навішування ярликів» у США та деяких інших країнах у середовищі неспеціалістів, у засобах масової інформації стали застосовувати поняття «діти з особливими потребами» або «діти з особливими освітніми потребами», що, на думку вказаних авторів, є неточним терміном, оскільки охоплює й дітей обдарованих. Ця позиція дійсно має сенс, оскільки категорія «дітей з особливими освітніми потребами» є занадто широкою і охоплює не лише дітей зпорушеннями психофізичного розвитку.

Ми також певним чином поділяємо дану позицію, оскільки вважаємо, що цей термін дійсно є контраверсійним і дискусійним, оскільки на сьогодні й досі не існує наукових класифікацій ані «особливих потреб», ані «особливих навчальних потреб».

Натомість відомо, що розвиток дітей з певними порушеннями (зору, слуху, опорно-рухового апарату і т.д.) відбувається за тими ж загальними закономірностями, що і в нормі, і в основі його лежать одні й ті самі людські потреби [9, 12–22].

Аналіз актуальних досліджень. Як зазначає С. Максименко [12], основний (і єдиний!) спосіб буття особистості – розвиток, який відображає сутнісну потребу людини як універсальної істоти – «постійно виходити за власні межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності». Особистість являє собою утворення, яке просто не існує поза розвитком. Біосоціальна єдність, якою є організм людини, вважає С. Максименко, не детермінує розвиток особистості, а навпаки – сама детермінується цим розвитком, змінюється, варіює, в тому числі, змінюючи і «соціальну спадковість». Процес обумовлення полягає в іншому: одні біосоціальні тенденції (генотип, потреба) зустрічаються з іншими такими ж біосоціальними тенденціями (природний і соціальний світ) і, опосередковуючись одне одним, визначають розвиток цієї цілісності, якою є особистість людини.

Таким чином, потреба – це такий особистісний стан, при якому виявляється залежність суб'єктів від певних ситуацій або умов існування. Особистісна активність проявляється тільки в процесі задоволення її потреб, які формуються під час виховання індивіда, прилучення його до культури.

У своєму первинному біологічному прояві потребою є не що інше, як певний стан організму, що виражає свою об'єктивну потребу в чому-небудь. Таким чином, система потреб особистості безпосередньо залежить від способу життя індивіда, взаємодії між навколишнім середовищем і сферою її використання.

У сучасній психологічній літературі термін «потреба» має кілька значень. У найзагальнішому значенні потреба – це стан людини, який виникає на основі суперечності між наявним і необхідним, і спонукає її до діяльності щодо усунення даної суперечності. Потреби поєднують у собі два компоненти: об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивна сторона потреби зумовлена властивостями зовнішнього світу і людського організму, а суб'єктивна сторона визначається самою людиною, яка усвідомлює об'єктивно існуючу, незалежну від її волі реальність.

Більш розгорнуте значення цієї категорії пов'язане з конкретизацією уявлень про суб'єкта діяльності, тобто носія потреб. Потреби можуть бути класифіковані за різними критеріями. За першочерговістю їх задоволення: потреби вітальні, особистісні, економічні, політичні і культурні. Залежно від засобу їх задоволення: потреби, які можуть бути задоволенні лише засобами суспільства, та потреби, які можуть бути задоволені людиною самостійно.

У теорії індивідуальної мотивації дії людей пояснюється шляхом відсилки до їх потреб. Хоча існують певні фізіологічні потреби, які задовольняються з метою виживання (їжа, сон, житло), потреби в цілому формуються під впливом культури. Соціологи визнають наявність і нефізіологічних потреб (в спілкуванні, визнанні). Побутує думка, що соціальні інститути функціонують саме для задоволення людських потреб.

У сучасній науці застосовують різні класифікації потреб:

1) за сферамидіяльності(потребапраці, пізнання, спілкування, відпочинку);

2) за об'єктом(потребиматеріальніідуховні, етичніі естетичніі т.д.);

3) за їх функціональними ролями (домінуючі і другорядні, центральні і периферійні, стійкі і ситуативні);

4) за суб'єктом(потребиіндивідуальні, колективні,групові, суспільні).

Найчастіше потреби поділяються за походженням на біогенні (первинні) і соціальні (вторинні). До числа первинних відносяться потреби в самозбереженні, тобто їжі, воді, відпочинку, сні, теплі, збереженні здоров'я та ін. До вторинних потреб належать потреби в самоствердженні, спілкуванні, різних досягненнях, дружбі, коханні, знаннях, саморозвитку, творчості, самовираженні. Всі потреби людини носять соціальний характер, форми їх прояву залежать від рівня розвитку культури, суспільства. Саме «народження» різних потреб людини відбувається в процесі суспільно-історичного розвитку. Чим різноманітніша діяльність людини, тим багатші її потребиі тим складніша системацінностей, адже саме потреби людини є основами формування їїцінностей.

За іншою класифікацією потреби поділяються на матеріальні (біологічні), духовні (ідеальні) і соціальні. Реалізація матеріальних або біологічних потреб пов'язана з індивідуально-видовим існуванням індивіда. До них відносяться – потреба в їжі, уві сні, одязі, безпеки тощо. Духовні чи ідеальні потреби виражаються в пізнанні світу, в сенсі існування, самореалізації і самоповазі. Бажання особистості належати до певної соціальної групи, а також потреба в людському визнанні, лідерстві, домінуванні, самоствердженні, прихильності оточуючих, в любові і повазі віддзеркалюється в соціальних потребах.

У науковій літературі виділяють також два види соціальних потреб особистості – абсолютних (особистих) і відносних (спільних), що розрізняються також спрямованістю і неоднаковим ступенем збігу з суспільною необхідністю. Спільні потреби виражають залежність від інших в умовах спільної з ними життєдіяльності і однаково необхідні як для особистості, так і для суспільства в цілому.

Суб'єктом цих потреб виступає особистість з іншими людьми, колективом, суспільством. Таким чином, спільні потреби особистості безпосередньо випливають із суспільної необхідності та збігаються з нею. Навпаки, особистісні соціальні потреби безпосередньо пов'язані з необхідністю самозбереження, самоствердження особистості в соціальному середовищі і можуть не співпадати з суспільною необхідністю. Вони висловлюють індивідуальність, творчі здібності свого носія і відтворюють тільки його життєдіяльність в конкретному соціумі. Задоволення останніх не несе будь-яких соціальних наслідків для суспільства.

Існують певні пріоритети соціальних потреб в залежності від тієї чи іншої вікової групи.

Так, для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку типові наступні з них: потреба в покорі – це прийняття обставин і людей, визнання власної неповноцінності; потреба в грі – бажання нових відчуттів; потреба в задоволенні егоїзму. Для підліткового віку характерні такі потреби: бути як усі; звільнитися від обмежень, батьківської опіки; шукати відповіді на вічні питання буття; схильність до роздумів і узагальнень. Для юнацького віку притаманні такі соціальні потреби, як бажання висловлювати власні погляди; бути почутим і впливати на хід соціальнихподій, ситуацій; прагнення до самореалізаціїв соціальномусередовищій т.д.

С. Максименко [12] також окремо виділяє психологічні потреби індивіда, до яких зазвичай відносять потреби в афіліації, спілкуванні та ін. «Нужда» в спілкуванні у дітей – це не вроджена потреба. Вона формується за допомогою активності оточуючих дорослих осіб. Зазвичай активно починає проявлятися до двох місяців життя. Підлітки ж мають переконаність, що їх потреба в спілкуванні приносить їм можливість активно використовувати дорослих. На дорослих людей недостатнє задоволення потреби в спілкуванні впливає згубно. Вони занурюються в негативні емоції. Потреба в прийнятті полягає в бажанні індивіда бути прийнятим іншою особою групою осіб або суспільством в цілому. Така потреба нерідко підштовхує людину до порушення загальноприйнятих норм і може призводити до асоціальної поведінки.

Серед психологічних потреб розрізняють базові потреби особистості. Це такі потреби, при незадоволенні яких діти не зможуть отримати повноцінний розвиток. Вони як би зупиняються в своєму розвитку і стають більш схильними до деяких захворювань, ніж їх однолітки, у яких такі потреби задоволені. Так, наприклад, якщо малюк регулярно отримує годування, але зростає без належного спілкування з батьками, його розвиток може затримуватися. Базові потреби особистості психологічного характеру поділяються на 4 групи: автономія – потреба в самостійності, незалежності; потреба в компетентності; потреба в значущих для індивіда міжособистісних взаєминах; потреба бути членом соціальної групи, відчувати себе потрібним. Сюди також відноситься і почуття власної значущості, і потребу у визнання іншими.

У випадках незадоволення базових фізіологічних потреб страждає фізичне здоров'я індивіда, а у випадках незадоволення базових психологічних потреб страждає дух (психологічне здоров'я) [7, 65-73; 12].

Останнім часом у психології, зокрема і в спеціальній, зростає науковий інтерес до такого феномена, як «депривація». Феномен депривації набуває усе більшої ваги, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як психологічне явище, що впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людинив певнихжиттєвоважливихпотребахупродовжпевногочасу.

Як зазначає О. Алексєєнкова [1], для повноцінного психічного розвитку й функціонування людині необхідний приплив різних стимулів: сенсорних, емоційних, когнітивних й т.ін. Їхній дефіцит приводить до несприятливих наслідків для психіки.

Психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, почутті глибокої незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям, втраті життєвої активності, в стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії. У той же час, у кожному окремому випадку ступінь депривaційного негативізму особистості різний. Вирішальне значення при цьому належить вияву та взаємодії двох основних факторів: рівня стійкості конкретної особистості, її депривaційного досвіду, здатності протистояти впливу ситуації; ступеня жорсткості, модифікаційної потужності і міри мультиаспектності депривaційного впливу.

Таким чином, у кожному окремому випадку ступінь депривaційного «ураження» особистості різна. Вирішальне значення тут мають виразність і співвіднесеність двох основних груп факторів: рівень стійкості конкретної особистості, її депривaційний досвід, здатність протистояти впливу ситуації; ступінь жорсткості, модифікаційної потужності й міра мультиаспектності депривaційного впливу.

Часткове обмеження можливостей задоволення якоїсь однієї із потреб, особливо у випадку тимчасової депривaційної ситуації, за своїми наслідками принципово є менш небезпечним для особистості порівняно з випадками, коли вона потрапляє в умови тривалої й практично повної неможливості задоволення цієї потреби.

Мета статті. Метою є уточнення поняття «базові потреби особистості» та визначення причин виникнення, механізмів і характерних особливостей їхньої депривації.

Методи дослідження. Теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для уточнення поняття «базові потреби особистості» та визначення причин виникнення, механізмів і характерних особливостей їхньої депривації.

Виклад основного матеріалу. У цілому «депривація» – поняття багатогранне і багаторівневе. У спробах його трактування на даний момент єдності між науковцями не спостерігається. Крім того, поняття «депривація» є близьким, але не тотожним поняттю «фрустрація». На думку Н. Звєрєвої [5], депривація – більш важкий, хворобливий, іноді – особистісно руйнівний стан, що відрізняється високим рівнем жорсткості і стійкості порівняно з фрустраційною реакцією.

О. Алєксєєнкова [1] зазначає, що мова йде передусім не про фізичні обмеження, а про недостатнє задоволення саме психічних потреб (психічна депривація).

Важливо відзначити, що термін «психічна депривація» багатьма авторами використовується амбівалентно: з одного боку, для позначення реального обмеження умов життя і функціонування, а з іншого, – для позначення психічного стану, що виникає в результаті подібних обмежень.

Крім цього, важливим уточненням у визначенні значення поняття «депривація» є також проведене деякими дослідниками розрізнення між ситуацією, коли людина з самого народження позбавлена певних стимулів, в результаті чого деякі значущі потреби взагалі не виникають, та ситуацією, коли потреба вже виникла, а потім предмет потреби став недоступний. Першу ситуаціюіноді називають «привацією» тобто відділенням, а другувласнедепривацією[12].

Як зазначає О. Алєксєєнкова [1], слово «депривація» (від англ. deprivation) означає позбавлення, втрату. В основі його лежить латинський корінь privare, що значить «відокремлювати». Префікс de в англійському слові передає посилення значення кореня.

За Й. Лангмейєром і З. Матейчеком [11], психічна депривація є психічним станом, який виник у результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливість для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою і протягом достатньо тривалого часу.

У різних обставинах депривованими можуть бути різні потреби людини. При цьому до числа «основних (життєвих)» потреб вказані автори включають:

1) потребуу певнійкількості, мінливості та виді(модальності) стимулів;

2) потребув основнихумовахдляпродуктивногонавчання;

3) потребу в первинних суспільних зв'язках (особливо з материнською особою), які забезпечуютьможливістьдієвоїінтеграціїособистості;

4) потребу суспільної самореалізації, яка надає можливість оволодіння різними суспільнимиролями та ціннісними цілями.

Позитивом є те, що депривацiйний вплив на одну із потреб, яким би жорстким не був, часом може бути ослаблений завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб даної особистості [5].

Так зокрема, А. Маслоу виділяв два різновиди депривації: депривацію не базових потреб і загрозливу депривацією. Перша легко заміщається й не викликає серйозних наслідків для організму. Друга розглядається як загроза особистості, тобто як депривація, що загрожує життєвим цілям індивіда, його самооцінці, перешкоджає самоактуалізації – словом, перешкоджає задоволенню базових потреб.

Вияви психічної депривації можуть охоплювати широкий діапазон змін особистості – від легких, що зовсім не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих уражень розвитку інтелекту й характеру. Психічна депривація може виявляти певну картину невропатичних ознак, а іноді – виражені соматичні особливості.

На думку М. Варій [3], різні форми психічної депривації в житті трапляються одночасно. Ізольовано виявити їх можна лише експериментально.

Існує декілька класифікацій видів депривації. Наприклад, Й. Лангмейєр і З. Матейчек [11] розглядають чотири види депривації:

1) стимульна (сенсорна) депривація: знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість імодальність;

2) депривація значень (когнітивна): мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування і сенсу, яка не дає можливості розуміти, передбачати і регулювати те, що відбуваєтьсязовні;

3) депривація емоційного ставлення (емоційна): недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розрив подібного емоційногозв'язку, якщотакий уже бувстворений;

4) депривація ідентичності (соціальна): обмежена можливість для засвоєння автономної соціальноїролі.

Якщо розглянути види депривації більш детально, то сенсорна депривація – це наслідок «сенсорного голоду», тобто психічний стан, викликаний неможливістю задовольнити найважливішу для будь-якого індивіда потребу у враженнях через обмеження зорових, слухових та інших стимулів. Депривацiйна ситуація тут може породжуватися, з одного боку, певними індивідуальними фізичними недоліками (порушення зору, слуху), а з іншого боку – комплексом екстремальних обставин життєдіяльності суб'єкта, що перешкоджають адекватному «сенсорному насиченню». У психології подібні умови описуються за допомогою терміна «збіднене середовище».

Відповідно, сенсорна депривація – це знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість і модальність, що призводить до інформаційної (когнітивної) депривації, яка перешкоджає створенню адекватних моделей навколишнього світу. Якщо немає необхідної інформації, уявлень про зв'язки між предметами і явищами, дитина створює «уявні зв'язки», які часто є помилковими.

Останнім часом у психології інтенсивно досліджується також емоційна депривація – недостатня можливість для встановлення інтимних емоційних відносин з ким-небудь або розпад емоційного зв'язку, якщо такий вже був створений.

Яскравим прикладом може слугувати материнська депривація, яка найчастіше є результатом ізоляції дитини від матері й проявляється у позбавленні дитини материнської турботи, уваги, любові й ніжності. Вона породжує розлади, передусім, в емоційно-вольовій сфері дитини, призводить до зниження контактності дитини тощо [6, 72–79].

Існує також й прихована материнська депривація, яка може виникати у дитини, навіть якщо вона буде виховуватися в родині. Але, якщо мати постійно працює й не приділяє дитині часу, то вона теж буде мати гостру потребу в турботі й увазі. Також це трапляється в родинах, де після першої дитини народжується наступна дитина, або діти. Увесь час у матері іде на молодших дітей, тому старший потрапляєв материнськудепривацією.

Крім того, виділяють також і патеріальну (батьківську) депривацію. В дитячому віці вона також несе серйозну погрозу нормальному розвитку дитини, але вона торкається дещо інших аспектів і позначається більше на формуванні рольових життєвих установок і диспозицій. Ризик патеріальної депривації для дитини особливо великий у ситуаціях:

- неповноїродини, колибатьковідсутнійзовсім;
- коливідношеннябатька до дитинизовсімвідчужене;
- коли батько у своєму відношенні реалізує аж ніяк не батьківські інтенції (наприклад, компенсуючи на дитині свої нереалізовані в іншому місці (на роботі, із дружиною) владні амбіції й т.ін.);
- у родинах, де спостерігаються різного роду деформації самої сімейної структури й порушеністатево-рольовівідносиниміжбатьками.

Отже, саме родина стає для дитини тим простором, що може або, підсилювати депривaційні ризики, ускладнюватиі подовжувати їх, а то й зовсім – породжувати й множити, або навпроти,амортизувати(пом'якшувати) і компенсуватиіснуючідепривaційнівпливи.

Психічний стан, який проявляється в обмеженні можливості відігравати соціальну роль, перебувати в суспільстві й бути визнаним ним, традиційно позначуваний поняттям «соціальна депривація», є наслідком порушень контактів індивіда із соціумом, що відбулися з тих чи інших причин. Такі порушення завжди поєднуються з фактом соціальної ізоляції, ступінь жорсткості якої може бути різним, що у свою чергу визначає силу депривaційної ситуації. Соціальна депривація властива також людям похилого віку, які через проблеми зі здоров'ям (зниження або втрата внаслідок хвороб або травм зорових, слухових, рухових, когнітивних та інших функцій) воліють не виходити з будинку й перебувають на самоті.

Форми соціальної депривації різні не тільки за ступенем її жорсткості, але й за тим, хто є її ініціатором, хто саме задає депривaційний характер відносин групи із соціумом – вона сама або ж суспільство, цілеспрямовано створюючи для вирішення певних завдань закрите, певним чином, від інших людських співтовариств об'єднання людей (наприклад, спеціальні школи-інтернати).

Депривація може бути також наслідком незнання соціальних ролей. Така депривація впливає на перебіг соціалізації: депривований суб'єкт не підготовлений до відповідного виконання низки ролей, яких очікуватимуть від нього в суспільстві.

Люди з відхиленнями в поведінці зазнають серйозних труднощів у різних життєвих ситуаціях. Ці соціальні ситуації впливають на виникнення соціальної депривації. До таких життєвих ситуацій можна віднести: призупинення з різних причин уже створеного зв'язку між суб'єктом і його соціальним середовищем. Наприклад, дитину віддають до дошкільного навчального закладу, перехід суб'єкта з одного закладу до іншого, зміна персоналу, розлучення батьків тощо.

Високий рівень депривації наявний, коли ізоляція людини досягла повної замкнутості, тобто цілковито відсутня взаємодія її внутрішнього психічного із зовнішнім психічним відповідного характеру; середній – коли взаємодія людини із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється рідко, час від часу та в малому обсязі; низький – коли взаємодія із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється систематично, хоча й не в повному обсязі та не активно [3].

Режим багатоманітних обмежень діє окремо й сукупно, тому, як справедливо відзначають Г. Прихожан та Н. Толстих [13], у чистому вигляді кожен із цих видів депривації

можна виокремити тільки у спеціальних експериментах. У житті вони існують у достатньо складному переплетенні. Безперечно, вважають Г. Бевз і О. Дорошенко [2, 25–34], є всі підстави говорити про полімодальнийхарактердепривації та її різновидовуорганізованість.

Хочемо зазначити, що діти й дорослі з психофізичними порушеннями усіх категорій перебувають в умовах явної й довготривалої депривації, яка у кожному конкретному випадку відрізняється за своєю природою і своїм змістом, й практично не існує ізольовано від інших видів депривації й, переважно, маєструктуруй характермультидепривації[6, 72–79].

Наша думка корелює з позицією В. Сорокіна [14], який стверджує, що депривація може виступати одночасно і як причина, і як наслідок дизонтогенезу. Разом з тим, наголошує автор, слід відзначити, що дитина, яка проявляє ознаки порушеного розвитку, зазнає на собі впливу декількох видів депривації. Насамперед, це вихідна депривaційна ситуація, пов'язана з основним порушенням. Крім цього для більшості дітей із проблемами в розвитку, особливо в дошкільному дитинстві, властива ситуація комунікативної депривації. Дуже часто раннє дитинство подібних дітей протікає в замкнутому сімейному колі, обмеженому контактами з найближчими родичами, що досить згубно позначається на характері психічного розвитку дитини, позбавленого спілкування з однолітками в процесі спільної ігрової діяльності. До перерахованого варто додати й нерідкі ситуації емоційної депривації, обумовлені своєрідними особистісними реакціями батьків на факт виявлених у дитини відхилень. Розпач, безнадійність, безсилля іноді супроводжуються емоційним відторгненням дитини з боку одного або відразу двох батьків. Дитина сприймається як джерело незаслужених страждань, а тому внутрішньо ними не приймається. Відторгнення може бути як неусвідомлюваним, так і ретельно приховуваним. І в одному, і в іншому випадку дитина стає лише об'єктом уникання, але не любові й виховання. Емоційна черствість батьків являє собою додатковий негативний фактор, що ускладнює й без того важку ситуацію розвитку дитячої психіки. При цьому переважна більшість навчальних установ для таких дітей – заклади інтернатного типу, які породжують соціальну депривацію; нерідко діти з відхиленнями в розвитку з метою додаткової діагностики й лікування потребують госпіталізації, якатакожпевнимчиномізолює їх відродинии т.д.

Отже, будь-яка тривала депривація базових особистісних потреб дитини, яка має певні порушення (зору, слуху, опорно-рухового апарату й т.д.), в цілому уповільнює та затримує її психічний та соціальний розвиток, й негативно позначається на особистості в цілому [6, 72–79; 7, 65–73; 9, 12–22].

Не зважаючи на розмаїтість видів депривації, їхні прояви в психологічному плані змістовно схожі. Нерідко людина вдається до механізмів психологічного захисту, таких як заперечення або витіснення проблем, відхід у фантазії замість реальних дій, знецінення інтересів замість їх відстоювання і т.д. Захисні механізми дозволяють зняти на якийсь час емоційну напруженість, але їх часте використання призводить до дезадаптивних ефектів.

При наявності ряду індивідуально-особистісних якостей у людини можливий й інший спосіб реагування – пошукова активність. Вона змушує конструктивно діяти в ситуації, намагатися її змінити, навіть якщо попередній досвід не підтверджує впевненості у позитивних результатах такої поведінки.

Однак, якщо, наприклад, стрес підвищує активацію (особливо на початкових етапах його розвитку), депривація може викликати підвищення активності лише в разі короткочасного впливу, викликавши певне відчуття «голоду» і, відповідно, готовність шукати задоволення потреби. Тривала ж депривація, як правило, не стимулює до підвищенняенергійності, а навпаки – викликає зниження життєдіяльності, пасивність,

апатію, песимізм. У цьому плані спроби постійного подолання одних і тих же непереборних труднощів можна розглядати скоріше як виняток, ніж як правило.

Тобто, депривація може впливати на організм і психіку людини деструктивно, аж до виникнення незворотних порушень. Зазначимо також, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідкам ні чим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічніаномалії, якіє прямимнаслідкомхворобиаботравми[6, 72–79].

Як резюмує Я. Гошовський [4], депривація – соціально-екзистенційний факт надзвичайної важливості, адже набуває ознак перманентної особистісної кризи і дисфункції та сутнісно завжди є викликом нормальній еволюції й онтогенезу людини як психосоціальної істоти. Своєю глибиною і потужністю вона загрожує повноцінному розвитку особистості на всіх рівнях, призводячи до своєрідної інволюції – соціального аутсайдерства, ускладненого численними девіантними психологічними особливостями.

Ми поділяємо думку В. Сорокіна [14], що на сьогодні не існує єдиної теорії депривацийних явищ і загальної їхньої класифікації. Найпоширеніша емпірична класифікація, зазначає він, базується на виділенні декількох видів позбавлень залежно від характеру заблокованої потреби: сенсорно-перцептивна депривація, комунікативна, кінестетична, емоційна й т.ін. У визначенні депривації говориться про процес блокування потреб, до числа яких, насамперед, належать потреби в руховій активності, у нових враженнях. Особливе значення в житті людини також мають потреби в спілкуванні, емоційній підтримці, самореалізації, повазі, безпеці, творчості, ідентичності, інтимності й т.ін. Неможливість реалізовувати їх тривалий час, як правило, приводить до серйозних дисфункцій свідомості. По своїй суті, депривацийні феномени являють собою різноманітні змінені стани свідомості, а також різні варіанти порушень нормального ходу вікового психічного розвитку внаслідок блокування значимих психофізіологічних потреб людини. Крім того, не слід плутати депривацийні явища з депривацийною ситуацією. Остання являє собою зовнішні об'єктивні умови, що перешкоджають реалізації тієї або іншої потреби людини. Перші ж суть явища суб'єктивні, внутрішні, властиві свідомості. І те й інше перебуває в причинно-наслідкових відносинах, але єдність не означає їхньої тотожності. Сказане передбачає, що різні люди індивідуально реагують на депривацийні ситуації. Людина досить довго може перебувати в подібних умовах, але при цьому не проявляти ніяких виражених ознак депривацийних феноменів, і навпаки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного теоретичного аналізу таких складних і неоднозначних психологічних феноменів як «базові потреби особистості» та їх «депривація», їхніх видів та особливостей, можемо ствердно сказати, що саме депривація може розглядатися в якості тієї глобальної психологічної першопричини деформації особистості, яка обмежує або позбавляє особистість задоволення тієї або іншої актуальної потреби, що слугує джерелом її активності й розвитку. Зазначимо також, що оскільки депривація рідко зустрічаються в ізольованому вигляді, й зазвичай у своїй сукупності різні види депривації утворюють складну ієрархічну структуру, можна говорити саме про депривацію особистості, оскільки редукуються або блокуються базові потреби особистості, необхідні для її повноцінного психосоціального розвитку.

Основою наукового пошуку повинні стати не окремі характеристики (здатності), властиві певнійдитині, які легкой спонтанно проявляютьсяв лабораторнихекспериментальнихумовах, а потенційно доступні суб'єкту властивості (якості), стани й умови, у тому числі властивості середовища й інших людей, які дитина може використати під час освітнього процесу й поза ним, а такожпсихологічнізасобиреалізаціїцихпотенціалів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации. Питер, 2009. 96 с.
2. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив депривaційних чинників на психічний розвиток дитини. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2003. Т.V. ч.5. С. 25–34.
3. Варій М.Й. Психологія особистості. К., Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
4. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
5. Звєрєва І. Д. Оцінка потреб дитини. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. К.: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 163–165.
6. Кобильченко В.В. Поліфакторна депривація особистісного розвитку дітей з порушеннями зору. Особистість як суб'єкт подолання кризових станів [Електронний ресурс]: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року). За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. К., 2016. С. 72–79. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704987/
7. Кобильченко В.В. Психологічне здоров'я та благополуччя дітей з порушеннями психофізичного розвитку як актуальна проблема спеціальної психології. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Вип. 5. Ч. 1. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 65–73.
8. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
9. Кобильченко В.В. Рушійні сили психосоціального розвитку як проблема психологічної теорії особистості. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Вип. 4. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 12–22.
10. Кобыльченко В.В Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 540 с.
11. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
12. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: КММ, 2006. 240 с.
13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
14. Сорокин В. М. Специальная психология. СПб.: Речь, 2003. 216 с.
15. Специальная психология: под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.
16. Krystyna Janicka and Jerzyna Słomczyńska. Deprivation of Basic Needs and Social Inequality. International Journal of Sociology. Vol. 32, No. 3, 2002, pp. 7–24.
17. The Impact of Parental Deprivation on the Development of Children Left Behind by Moldovan Migrants. United Nations Children's Fund (UNICEF), Policy, Advocacy and Knowledge Management (PAKM), Division of Policy and Practice, New York, 2008. 112 p.

REFERENCES:

1. Alekseenkova, E.G. (2009). *Lichnost' v uslovijah psihicheskoj deprivacii. Uchebnoe posobie*. [Personality in terms of mental deprivation. Tutorial]. Piter. 96 s.
2. Bevz, H.; Doroshenko, O. (2003). *Vplyv depryvatsiinykh chynnykiv na psykhichnyi rozvytok dytyny*. [Influence of deprivation factors on the child's mental development]. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. K. T.V. ch.5. S. 25–34.
3. Varii, M.I. (2008). *Psykholohiia osobystosti*. [Psychology of personality]. K., Tsentr uchbovoi literatury. 592 s.

4. Hoshovskyi, Ya. (2008). *Resotsializatsiia depryvovanoi osobystosti: монohrafiia*. [Resocialization of the deprived personality: monograph]. Drohobych: Kolo. 480 s.

5. Zvierieva, I.D. (2008). *Otsinka potreb dytyny*. [Assessment of the needs of the child]. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia. K.: Tsentr navch. lit-ry. S. 163–165.

6. Kobylchenko, V.V. (2016). *Polifaktorna depryvatsiia osobystisnoho rozvytku ditei z porushenniamy zoru*. [Polifactorial deprivation of the personal development of children with visual impairment]. Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh staniv [Elektronnyi resurs]: Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy (24 bereznia 2016 roku). Za red. akademika NAPN Ukrainy S.D. Maksymenka. K. S. 72–79. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704987/

7. Kobylchenko, V.V. (2014). *Psykholohichne zdorovia ta blahopoluchchia ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku yak aktualna problema spetsialnoi psykholohii*. [Psychological health and well-being of children with disorders of psychophysical development as an actual problem of special psychology]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb. nauk. prats. Vyp. 5. Ch. 1. Kirovohrad: Imeks-LTD. S. 65–73.

8. Kobylchenko, V.V. (2015). *Psykholohichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru: monohrafiia*. [Psychological support for children of preschool age with visual impairment: monograph]. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». 205 s.

9. Kobylchenko, V.V. (2013). *Rushiini syly psykhosotsialnoho rozvytku yak problema psykholohichnoi teorii osobystosti*. [The driving forces of psychosocial development as a problem of psychological theory of personality]. Dytyna iz sensornymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, vykhovannia. Vyp. 4. Kirovohrad: Imeks-LTD. S. 12–22.

10. Kobylchenko, V.V (2015). *Stanovlenie lichnosti doshkol'nika v norme i pri narushenijah zrenija: monografija*. [The formation of a preschooler's personality in health and in visual impairment: monograph]. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 540 s.

11. Langmejer, J.; Matejchek, Z. (1984). *Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste*. [Mental deprivation in childhood]. Praga: Avicenum. 334 s.

12. Maksymenko, S.D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti*. [Genesis of personality]. K.: KMM. 240 s.

13. Prihozhan, A.M.; Tolstyh, N.N. (1990). *Deti bez sem'i*. [Kids without family]. M.: Pedagogika. 160 s.

14. Sorokin, V.M. (2003). *Special'naja psihologija*. [Special psychology]. SPb.: Rech'. 216 s.

15. *Special'naja psihologija* (2005). [Special psychology]: pod red. V.I. Lubovskogo. 2-e izd., ispr. M.: Izd. centr «Akademija». 464 s.

Vadym Kobylchenko. Basic personal needs of children and their deprivation

The purpose of the article is to clarify the concept of «basic needs of the person» and determine the causes of it, the mechanisms and characteristics of their deprivation. The theoretical methods were used: logical-semantic and structural-logical methods for clarifying the concept «basic needs of the person» and determining the causes of occurrence, mechanisms and characteristic peculiarities of their deprivation. Established that among the psychological needs distinguish basic needs of the person. These are the needs, in whichdissatisfaction children will not be able to get full development. Theyseem to stop in their development andbecomemoreprone to some diseasesthan their peers, in whichsuchneedsare satisfied. It was foundout that the basic needs of a person of a psychological nature are divided into four groups: autonomy – the need for independence, independence; need for competence; the need for meaningful interpersonal relationships for the individual; the need to be a member of a social group, to feel fit. This also includes the feeling of self-importance, and the need for recognition by others. It is established that in cases of dissatisfaction with the basic needs of an individual, her psychological health suffers. It has been established that in recent years in psychology, in particular in the special, scientific interest in a phenomenon such as «deprivation» is growing. The phenomenon of deprivation becomesmore andmore important, as it acts as a powerful inhibitor for the full development of personality. This approach is a key assertion of many studies that define

deprivation as a psychological phenomenon that affects different aspects of the human person and means the deprivation or restriction of a person in certain vital needs over a certain period of time. It has been established that the partial restriction of the possibilities of satisfying one of the needs, especially in the case of a temporary deprivation situation, in its consequences is in principle less dangerous for the individual than the cases when it falls into the conditions of a long and virtually complete inability to meet this need. It has been theoretically proved that deprivation can be regarded as the global psychological root cause of personality deformation, which restricts or deprives a person of satisfaction of one or another actual need, which serves as a source of itsactivityanddevelopment.

Key words: *needs, a child with special needs, basic needs of the person, deprivation.*

УДК 376,1:159.955:16

Оксана Мякушко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/ 0000-0002-7675-7523

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПЕРЕДУМОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В статті представлено спробу вирішення методологічних і методичних проблем формування навчально-пізнавальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами в напрямку створення теорії навчально-пізнавальної компетентності учнів, яка є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань, зокрема, виявлення умов ефективного формування окремих компетентностей у навчанні, розробки відповідних технологій та методик. На підставі аналізу та узагальнення запропонованих у науковій літературі визначень навчально- пізнавальних компетентностей та різних комбінацій їх компонентів виділено сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності. З метою подолання труднощів їх інтеграції в рамках єдиної концептуальної моделі, синтезовано цілісну модель структурної організації пізнавальної діяльності людини, базуючись на результатах досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці. На її основі розроблено і запропоновано модель структури навчально-пізнавальних компетентностей.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, навчально-пізнавальні компетентності (далі НПК), модель структурної організації пізнавальної діяльності людини, модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, діти з особливими потребами.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток природничих наук упродовж минулого століття поглибив процеси диференціації знання, що спричинило труднощі його осмислення науковцями. Труднощі узагальнення і осмислення накопиченого наукового і культурного досвіду вплинули на сучасну епоху (постмодернізм) суспільного життя й культури, знайшовши відображенняу стані хаосу концепцій, підходівітипіврефлексій.

Вирішальна роль в подоланні сучасної епістомологічної кризи через взяття відповідальності за своє «самоспасіння» належить особистості. Відповідно, в сучасній освіті провідною є концепція саме особистісноорієнтованої освіти (І.Д.Бєх, Ю.К.Корсак, С.І.Подмазін). І оскільки у стрімко змінюваному світі виникає потреба в особистості, здатної до успішної діяльності в різних сферах завдяки вмінню співпрацювати з іншими людьми та вчитися впродовж всього життя, важливим компонентом особистісно-орієнтованої парадигми освіти визнається формування в учнів ключових компетенцій (А.Хуторський). Тому через всі навчальні предмети наскрізною лінією проходить компетентнісний зміст освіти, який характеризується зміщенням акценту з накопичення суми знань до опанування учнями способами діяльності (І.В.Бургун, В.В.Лазарчук). Однією з ключових компетентностей в нормативних документах визнається компетентність «уміння вчитися» (В.Д.Шарко).

Переорієнтації змісту освіти у напрямі формування навчальної діяльності, підвищення ролі вміння учнів добувати й переробляти інформацію сприяли досягнення когнітивної психології та когнітивної психофізіології в експериментальному вивченні закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини (А.Н.Лебедев, Р.Л.Солсо та ін.), які активно асимілюються педагогікою. Про це свідчить активний розвиток когнітивної парадигми освіти та підвищення інтересу до когнітивного підходу під час розробки різних навчальних методик. Тенденції розвитку сучасної спеціальній педагогіки та психології також характеризуються наданням пріоритетної ролі формуванню в учнів з особливими освітніми потребами прийомів навчальної діяльності та їх усвідомленості, що зумовлює актуальність врахування когнітивного підходу.

Основна проблема когнітивної методики, за Н.Д.Кучугуровою, полягає у створенні системи дій з оволодіння методів наукового пізнання в цілісній педагогічній діяльності. Тобто, важливо знати не лише «Що вивчати?», але й знайти відповідь на питання «Як вивчати?», що і знайшло відображення у понятті компетентності. Втім, створенню подібної системи дій в навчальному процесі дітей зі спеціальними освітніми потребами досі не приділяється достатньої уваги. Все це обумовлює актуальність розроблення навчально-методичного забезпечення як формування й розвитку в учнів, зокрема, з особливими потребами, навчально-пізнавальної компетентності в цілому і при вивченні окремих предметів, так і теоретичної й практичної підготовки вчителів з цього питання (щоб зробить можливим перехід від компетентного вчителя до компетентного учня).

Аналіз наукових досліджень. Пізнавальна компетентність є відносно новою проблемою для наукових досліджень і предметом інтересу різноманітних галузей. Найбільш розробленими її аспектами є педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний. Однак, як зауважує О.Е.Лєбєдєв [цит. за 4], через те, що філософсько-рефлективне поле компетентності особистості формується і розвивається за рахунок дослідження її окремих різновидів (комунікативної компетентності, професійної, інформаційної, соціальної тощо), які розглядаються переважно відокремлено, нагальною залишається вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях.

Це відображається й в розмаїтті трактовок поняття навчально-пізнавальної компетентності в науковій літературі, яке розуміється як: ключова компетентність (О.Хуторський, В.Шарко), одна зі складових освітньої компетентності (Т.Осенчукова), сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності (М.Галатюк, В.Лазарчук, В.Тищук), володіння комплексною процедурою (С.Воровщиков), інтегрована якість особистості (І.Петрова). Відповідно, певні розбіжності спостерігаються також у виділенні різними авторами компонентів НПК. Передусім, розглядаючи НПК в якості однієї з ключових компетентностей, в ній виділяють інваріативний компонент (загальнонавчальні вміння як головний компонентом НПК) та варіативний компонент (спеціальні навчально-пізнавальні вміння, обумовлені специфікою окремої навчальноїдисципліни).

В останні роки з'являються спроби створити цілісну методологічну, теоретичну, понятійно-термінологічну та методичну бази компетентнісного підходу (І.В.Бургун [1], М.Ю.Галатюк [3], В.Шарко [5]). Разом з тим, існуючи моделі зводяться до виділення у контексті діяльнісного підходу чотирьох - п'яти важливих складових компонентів навчально-пізнавальної компетентності, не надаючи базової основи для їх інтеграції в єдиній моделі.

Інтеграція накопичених знань та створення теорії навчально-пізнавальної компетентності учнів є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань, зокрема, виявлення умов ефективного формування окремих компетентностей у навчанні, розробки відповідних технологій та методик для різних вікових ступенів навчання, різних навчальних предметів і освітніх галузей, а такожрізнихкатегорійдітей.

Мета статті. Необхідність інтеграції накопичених знань з проблеми навчально-пізнавальної компетентності в рамках єдиної концептуальної системи обумовила мету статті:

узагальнити запропоновані в науковій літературі компоненти НПК, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності, та створити цілісну модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, орієнтуючись (в якості інтегративної бази) на структурну організацію пізнавальної діяльності людини.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

Аналіз та узагальнення запропонованих різними дослідниками визначень НПК та різних комбінацій їх компонентів дозволило нам виділити ***сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності***.

Встановлено, що не зважаючи на розбіжності у називанні авторами компонентів загальнонавчальних вмінь, вони (Ю.Бабанський, І.В.Бургун, С.Воровщиков, М.Ю.Галатюк, В.Тищук, А.Усова, В.Шарко) виділяють схожі три групи вмінь в їх структурі:

- *Організаційний компонент* (або, по-іншому, рефлексивно-організаційний, навчально-організаційні чи навчально-управлінські вміння) – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю (формулювати цілі й задачу, планувати необхідні для її виконання дії, здійснювати самоконтроль, аналізувати та самооцінку власних дій, наслідків та результатів діяльності);
- *Інформаційний компонент* (або інформаційно-когнітивний, навчально-інформаційні або пізнавальні вміння) – вміння працювати з різними джерелами інформації (письмові та усні тексти, реальні об'єкти) та видами інформації з різними формами її представлення (текстова, числова, графічна або зображувальна, звукова і відео), наявність організованих певним чином знань предметного змісту (факти, явища, закони, поняття, основи теорій) та знань методологічного характеру (методів емпіричного і теоретичного рівнів пізнання, способів і прийомів наукового пізнання);
- *Операційний компонент* (або операційно-діяльнісний, навчально-логічні або навчально-інтелектуальні вміння) – вміння опрацьовувати інформацію (тобто, здійснювати мисленнєві операції: структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо).

Окрім наведених вище загальнонавчальних вмінь, інші автори вважають за потрібне виділити також такі компоненти НПК, як:

- *комунікативний компонент* – здатність учня до спілкування у процесі навчально-пізнавальної діяльності з учителем, однокласниками та іншими людьми (людина як джерело інформації) з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань (В.Шарко);
- *мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності (І.В.Бургун, М.Ю.Галатюк, Дж.Равен);
- *продуктивний компонент* (компетентнісний досвід, навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми (І.В.Бургун, М.Ю.Галатюк, Дж.Равен);
- *вольовий компонент* – якості особистості, необхідні для здійснення активної пізнавальної діяльності (активність в постановці та пошуку розв'язання пізнавальних задач), виконання навчально-пізнавальної діяльності як праці, що вимагає великої напруги, виховання сили волі та уміння долати труднощі (В.В.Лазарчук, Т.Осенчукова, І.Петрова, Дж.Равен).

Втім інтеграція цих семи компонентів НПК, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності, в рамках єдиної концептуальної моделі пов'язана із труднощами, обумовленими невирішеністю ***проблеми розробки цілісної моделі структурної організації пізнавальної діяльності людини***. Так, за свідченням В.П.Зінченко і А.І.Назарова, на сьогодні у психології тріада пізнання (надбання знань – їх структурування – оперування ними) досліджена лише частково. Накопичена значна кількість даних про структуру пізнавальної діяльності стосовно окремих компонентів процесу пізнання

(сенсорних, перцептивних, мисленнєвих і мнемічних (О.М.Матюшкін, О.К.Тихомиров, М.С.Шехтер та ін.), однак цілісної його моделі не розроблено. Це обумовило необхідність спроби синтезувати таку модель, для чого нами здійснено аналіз і узагальнення результатів досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці.

Однією з можливих причин труднощів узагальнення і осмислення накопиченого наукового досвіду щодо пізнавальної діяльності людини є органічний й нерозривний зв'язок різних стадій мисленнєвого процесу, що утруднює їхній розгляд як окремих елементів множини (А.В.Брушлинський, Б.М.Величковський).

Наявні в науковій літературі дані свідчать, що існують два підходи до створення моделі структури пізнавальної діяльності у психології. Один із них полягає у *визначенні моделі загальної структури інтелекту* на підставі виділення й характеристики когнітивних елементів як факторів інтелектуальних здібностей (Г.Ю.Айзенк, Е.Боно , В.М..Дружинін, Р.Д.Стернберг, М.О. Холодна, R.B.Cattell., J.P.Guilford та ін.). Однак вирішення цієї проблеми ускладнюється фактом багатогранності інтелекту, оскільки надмірне подрібнення інтелекту на чисельні складові (Дж.Гілфорд виділяє до 150 базових факторів) заважає розумінню його цілісності (Р.Л.Солсо).

Іншим підходом до розуміння пізнавальної діяльності є *якісний розгляд здібностей як загальних умов успішного виконання різноманітних форм діяльності* (Г.С.Костюк, О.М.Леонтьев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Тарасун, Б.М.Тєплов). Однак якісне розуміння здібностей як індивідуально-психологічних особливостей є дуже широким, що обумовлює проблематичність визначення індивідуальних відмінностей в структурі загальних і спеціальних здібностей, що також пов'язано зі складною системною будовою вищих психічних функцій людини та складною структурою особистості, уявлення про які закладені в цілому ряді досліджень (Б.Г.Ананьев, П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, Л.С.Виготський,О.М.Леонтьев, О.Р.Лурія, В.Д.Нєбиліцин,С.Л.Рубинштейн таін.).

Відповідно, здібності розглядають як взаємодію двох компонентів, виділяючи їх в різних аспектах – біологічної та соціальної природи здібностей (Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлін); індивідуально-типологічних та вікових особливостей, що зумовлюють продуктивність пізнавальних процесів (Е.О.Голубєва, Н.С.Лейтес); мотиваційної та інструментальної компоненти в процесі розвитку здібностей (Е.О.Голубєва); загальної та особистісної сторони розвитку здібностей (Е.О.Голубєва, Б.М. Тєплов). В аспекті розвитку здібності в психології пов'язують також із задатками (анатомо-фізіологічними й функціональними особливостями людини, тобто механізмами регуляції мозку, діяльністю аналізаторних зон мозку, властивостями нервової системи) (В.М.Мясіщєв, В.Д. Нєбиліцин, Б.М.Тєплов та ін.), схильностями й мотиваційними якостями людини (Е.О.Голубєва, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, В.М.Мясіщєв).

Подальші дослідження природних передумов здібностей показали їх складну природу та необхідність досліджувати їх на різних рівнях – психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному. Виходячи з культурно-історичної теорії (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтєв) та діяльнісного підходу О.М.Леонтьєва, мислення є соціально обумовленим. Це обумовлює те, що особистість належить до різних ієрархічних рівнів організації високоорганізованої матерії (в великій системі людина – суспільство): з одного боку, особистість виступає як індивід (тобто, суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності), а з іншого – являє собою системну якість індивіда (що формується в спільній діяльності й спілкуванні). Виникнення останньої обумовлено тим, що індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює світ і за допомогою цієї зміни перетворює й себе (О.М.Леонтєв).

В більш сучасних моделях структури здібностей зроблена спроба реалізувати закладене у їх визначенні поєднання характеристик людини як індивіду, суб'єкту діяльності та особистості. Зауважимо, що в рамках культурно-історичної теорії та

діяльнісного підходу було здійснено ряд спроб представити структуру особистості (А.Г.Ковальов, В.С.Мерлін, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, А.І.Щербаков). Однак в якості найбільш обґрунтованого і розгорнутого зразка реалізації ідей структурного підходу до розуміння особистості людини визнається запропонована К.К.Платоновим динамічна функціональна структура особистості, яка розглядає її як динамічну систему (тобто систему, що розвивається в часі й змінює склад елементів, які в неї входять, та зв'язки між ними при збереженні її функції).

Аналіз сучасних моделей структури здібностей (В.В.Тарасун, V.Dočkal) дозволив зробити висновок, що вони більш повною мірою охоплюють функціональну структуру особистості і психіки. Так, В.В.Тарасун, виходячи із запропонованої Е.О.Голубєвою структури індивідуальності, виділяє три підструктури здібностей, які мають відношення до трьох з чотирьох виділених К.К.Платоновим структурних компонентів особистості: функціональні механізми здібностей (загальні властивості нервової системи та функціональні властивості мозкових аналізаторів) відповідають біологічно обумовленій підструктурі особистості; операційні механізми (пізнавальні процеси, що входять до структури загальних розумових здібностей) – підструктурі форм відображення (психологічній); мотиваційні механізми (характеристики людини як індивіда та особистості) – підструктурі спрямованості. V.Dočkal також виділяє ці механізми в структурі обдарованості (характеристик особи, що регулюють її активність), однак дещо по-іншому.

Крім цього, за такого підходу враховані всі компоненти функціональної структури психіки, що виділені в нейропсихології. Так, співставлення структури здібностей з моделлю трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А.М.Волкова, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцевої [2], яка розвиває уявлення О.Р.Лурія про три функціональних блоки мозку показало, що функціональні механізми здібностей мають відношення до двох компонентів психіки: властивості нервової системи (які, згідно Б.М.Теплову та В.Д.Небиліцину, визначають якості уваги) – до ресурсного компоненту (І блок мозку), функціональні властивості мозкових аналізаторів (беручи участь у переробці інформації) – до когнітивного компонента (ІІ блок мозку). Операційні механізми здібностей мають відношення до когнітивної складової когнітивного компонента психіки; мотиваційні механізми – до інтенційної складової регулятивного компонента (ІІІ блок мозку).

Таким чином, в сучасних моделях структури загальних здібностей пізнавальна діяльність розглядається (в рамках діяльнісного підходу) як функціональна система, що будується з психологічних елементів і охоплює всі структури психіки. Співставлення моделі будови функціональної структури психіки А.М.Волкова, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцевої, структури здібностей В.Тарасун, гносеологічної моделі пізнавальної діяльності П.В.Алексєєва і О.В.Паніна дало можливість визначити психологічний зміст компонентів психіки відповідно складовим пізнавальної діяльності (див. табл. 1).

У більш поширеному розумінні в гносеології, психології та когнітивній психології пізнавальну діяльність, пов'язуючи зі сприйманням і упорядкуванням потоку інформації у більш-менш чіткій системі (П.В.Алексєєв, Д.І.Дубровський, Р.Л. Солсо та ін.), обмежують рамками функціонування когнітивного компоненту психіки. Загальні здібності більшість науковців також пов'язують з успішністю пізнавальної діяльності з обробки інформації, що забезпечується властивостями інтелекту, які характеризуються в літературі по-різному: 1) як особливості розумової діяльності, або операційні механізми здібностей (загальні розумові здібності, які розуміються як окремі пізнавальні процеси – відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять) (Г.С.Костюк, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Тарасун, В.Е.Чудновський); 2) як особливості (в когнітивній психології) гіпотетичних ментальних структур (В.М.Дружинін, Р.Д. Стернберг та ін.].

Таблиця 1.

Психологічний зміст компонентів функціональної структури психіки відповідно складовим пізнавальної діяльності

<table>
<tr><th colspan="2">Складові пізнавальної діяльності</th><th colspan="3">Трьохкомпонентна і трьохрівнева будова функціональної структури психіки</th></tr>
<tr><td colspan="2">Функціональнаактивні стьЦНС</td><td colspan="3">Ресурсний компонент (І блок мозку – регуляція тонусу)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Пізнавальні процеси</td><td colspan="3">Когнітивний компонент (ІІ блок мозку - прийом, переробка і зберігання інформації)</td></tr>
<tr><td>Рівні пізнання в гносеології</td><td>Пізнавальні здібності</td><td>Рівні компоненту</td><td>Когнітивна складова</td><td>Складова досвіу</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Емпіричне</td><td rowspan="2">Чуттєво-сенситивна</td><td>Сенсорний</td><td>Модальне відображення сенсорних характеристик (аналіз виділених ознак стимулів)</td><td>Сенсорна пам’ять (іконічна та екоїчна)</td></tr>
<tr><td>Перцептивний</td><td>Модально-специфічне відображення цілісного предметного образу, перцепту (синтез ознак стимулу в функціональне ціле)</td><td>Короткочасна пам’ять</td></tr>
<tr><td>Теоретичне</td><td>Абстрактно-мисленнєва</td><td rowspan="2">Мовленнєво-мисленнєвий</td><td rowspan="2">Узагальнене опосередковане психічне відображення у формі понять, уявлень, логічних відношень цілісної картини взаємозв’язків явищ та об’єктів зовнішнього світу (міжаналізаторні синтези – наочно-просторові і квазіпросторові; сукцесивні та симультанні синтези)</td><td rowspan="2">Довготривала пам’ять</td></tr>
<tr><td>Мета-теоретичне</td><td>Інтуїція</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="6">Мотивація і когнітивні схеми (що дозволяють учню цілеспрямовано та усвідомлено формувати й регулювати навчальну діяльність – правила перетворення інформації, плани дій у проблемній ситуації)</td><td colspan="3">Регулятивний компонент (ІІІ блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності)</td></tr>
<tr><td>Рівні компоненту</td><td colspan="2">Інтенційний компонент (мотив, ціль, завдання) | Операціональний компонент (план, стратегія, тактика)</td></tr>
<tr><td>Первинні зони</td><td colspan="2">Є «вихідними воротами» рухових імпульсів, які відповідають за кінетичну структуру рухового акту</td></tr>
<tr><td>Вторинні зони</td><td colspan="2">Беруть участь в підготовці рухових програм</td></tr>
<tr><td>Третинні зони</td><td colspan="2">Пов’язані з формуванням намірів і планів складних форм діяльності</td></tr>
</table>

Виходячи з цих позицій, при розробці моделі структури НПК ми вважаємо доречним розглядати пізнавальну діяльність в рамках інформаційного підходу та базуючись на нейропсихологічній моделі будови функціональної структури психіки як природної основи процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі).

З точки зору інформаційного підходу, пізнавальна діяльність проходить від дослідження предметного світу до систематизації уявлень про світ в цілісній картині світу. Відповідно, її ефективність залежить від можливостей учня до внутрішньої репрезентації реальності (прийому, переробки та зберігання інформації), тобто особливостей функціонування когнітивного компоненту психіки (ІІ блоку мозку), який забезпечує: прийом подразнень із різних рецепторних систем, виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій).

Щодо інших компонентів психіки зазначимо, що ресурсний компонент (І блок мозку), не має власного психічного змісту і виступає як зовнішня детермінанта функціональної системи психіки, регулюючи, перш за все, такі якісні характеристики уваги, як вибіркова спрямованість і зосередженість пізнавальної діяльності. Регулятивний компонент (ІІІ блок мозку) виступає як інструмент, за допомогою якого формуються плани і програми активної, свідомої, цілеспрямованої діяльності, регуляції поведінки, контролю за збігом результату дій з наміром. Він складається з двох складових: інтенціональна складова містить мотив, мету та завдання, тобто відповідає мотиваційним механізмам у структурі здібностей (Г.С.Костюк, В.В.Тарасун); операціональну – становлять плани, стратегії й тактики, що реалізуються на підставі знань, умінь та навичок, зафіксованих у пам'яті людини.

Стосовно операціональної складової регулятивного компонента психіки окрему увагу слід приділити питанню співвідношення інтелектуальних здібностей і знань, вирішення якого неможливе без з'ясування механізму їх зв'язку. Існують дві точки зору на співвідношення знань і здібностей – включення узагальнених знань до структури здібностей (Ю.З.Гільбух, П.Я.Гальперін, Е.О.Голубєва, R.B.Cattell, N.J.Capozzoli) та їх розрізнення (В.А.Крутецький, Я.А.Пономарьов, Б.М. Теплов), хоча в обох випадках визнається вплив наявних знань на швидкість набування нових.

С.В.Поліщук робить висновок про інформаційно-діяльнісну структуру знань. J.Gallagher зазначає, що обдаровані учні мають багатші й складніші структури знань і, що більш важливо, метатеоретичні вміння, необхідні для продовження побудови цих структур знань. За В.В.Тарасун, систематизовані знання стають компонентами здібностей, виступаючи як засіб орієнтування у нових ситуаціях, розуміння, групування та класифікації нових об'єктів. В такому розумінні узагальнені знання, набуваючи характеру операцій одержання нових знань, виступають, з точки зору когнітивної психології на внутрішню репрезентацію реальності, як когнітивні структури (фрейми, сценарії, різні типи схем тощо), що задають спосіб структурування та інтерпретації певного аспекту дійсності. Оскільки узагальнені знання починають виконувати функцію регуляції процесу переробки інформації (як, зокрема, картина світу), їх можна розглядати як план, стратегії і тактики навчально-пізнавальної діяльності, що складають операціональну складову регулятивного компоненту психіки. Отже, зауважимо, що метатеоретичний рівень знання (картина світу) має відношення до двох компонентів психіки: когнітивного (як результат пізнання – інтегровані зафіксовані в індивідуальному досвіді знання про світ) та регулятивного (як вихідний пункт пізнання – когнітивна схема переробки інформації).

Узагальнення вищевикладених результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, а також даних щодо НПК та їх компонентів дозволило розробити ***модель структури навчально-пізнавальних компетентностей***, в основу якої покладено культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності (табл. 2).

Таблиця2.

Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності)

І. Біологічно обумовлений аспект навчально-пізнавальної діяльності	
Компоненти функціональної структури психіки[2]	*Складові НПК та їх компоненти*
Ресурсна складова НПК	
Регуляція тонусу (І блок мозку): внутрішня детермінанта функціональної системи психіки, що сприяє активізації діяльності, та її зовнішня детермінанта, що передусім регулює якісні характеристики уваги (вибіркову спрямованість і зосередженість навчально-пізнавальної діяльності)	*Ресурсний компонент* – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення працездатності та зниження втомлюваності дітей на заняттях
Когнітивна складова НПК (прийом, переробка і зберігання інформації на сенсорному, перцептивному, мовленнєво-мисленнєвому та інтуїтивному рівнях)	
Когнітивна складова і складова досвіду (ІІ блок мозку – прийом, переробка і зберігання інформації) забезпечують внутрішню репрезентацію реальності: прийом подразнень із різних рецепторних систем та виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій)	*Інформаційний компонент* – вміння працювати з різними джерелами та видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру
	Операційний компонент – вміння здійснювати мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо)
	Продуктивний компонент (навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми
Регулятивна складова НПК (програмування, контроль і регуляція навчально-пізнавальної діяльності)	
Регулятивнаскладова (ІІІ блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності) включає:	*Мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності
Інтенційний компонент (мотив, ціль, завдання) *Операціональний компонент (план, стратегія, тактика) – когнітивні схеми, які дозволяють цілеспрямовано і усвідомлено формувати й регулювати навчально-пізнавальну діяльність*	*Організаційний компонент* – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю

[2] Згідно моделі трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А.Волкова, Ю.Мікадзе і Г.Сонцевої.

II. Суспільно обумовлений соціальний аспект навчально-пізнавальної діяльності	
Складові НПК	*Компоненти НПК*
Ресурсна складова (рівень тонічної регуляції) – почуття безпеки і довіри	*Ресурсний компонент* – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, тобто (в якості рівня психічного реагування цілого організму) цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіри до нього, вписування особистості в середовище спілкування та його активізацію
Когнітивна складова (прийом, передача і обмін інформації під час спілкування)	*Комунікативний компонент* – здатність учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань
Регулятивна складова – (програмування, контроль і регуляція спільної діяльності і спілкування з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства)	*Компонент досвіду соціалізації* – досвід успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень (що забезпечується оволодінням на практиці основ соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці).

Висновок. Таким чином, на підставі аналізу результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, а також даних щодо НПК та необхідних для здійснення пізнавальної діяльності їх компонентів, нами розроблено модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, в основу якої покладено культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, а також інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності, які дозволили інтегрувати НПК в єдиній моделі на підставі природної організації процесупізнання.

Враховуючи, що особистість одночасно проявляється на різних ієрархічних рівнях організації в великій системі людина – суспільство, в моделі НПК, відповідно, виділено такі *два аспекти пізнавальної компетентності*, як: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект. В обох аспектах НПК виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображенняу виділеннійого 3 функціональнихблоків).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бургун, І.В. Модель розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів / І.В.Бургун // Научныетруды Sword– 2013. – т.14, №2.– С.66-74..
2. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция / А.М.Волков, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцева.– М.: Изд–во МГУ, 1987.– 215 с.
3. Галатюк, М. Ю. Модель навчально-пізнавальної компетентності у контексті вивчення природничих предметів / М. Ю. Галатюк // Наукові записки. Вип. 98. – Серія: Педагогічнінауки.– Кіровоград: РВВКДПУім. В. Винниченка, 2011.– С. 21 – 26.
4. Лазарчук В.В. Пізнавальна компетентність як методичний компонент при вивченні фізики / В.В.Лазарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічнінауки.– 2015.- № 127.– С. 102 – 105.
5. Шарко, В.Д., Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізики як методична проблема / В. Д. Шарко, О. В. Ліскович // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.– Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 32. – С. 250 – 257.

REFERENCES:

1. Burgun I.V. (2013) Model rozvytku navchalno-piznavalnyh kompetencii uchniv. Vol. 14, #2. – p. 66-74.
2. Volkov A.M.(1987) Deyatelnost: strukturai regulyacyia. Moscow: MGU.
3. Galatyuk M. Yu. (2011) Model navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti u konteksti vyvchennya pryrodnychyh predmetiv. Kirovograd: RVVKDPU im. V. Vynnychenka.
4. Lazarchuk V.V. (2015) Piznavalna kompetentnist yak metodychnyi komponent pry vyvchenni fizyky. Chernigiv.
5. Sharko V.D., (2012) Formuvannya navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoii shkoly u procesi vyvchennya fizyky yak metodychna problema / *Naukovyi chasopys Nacionalnogo pedagogichnogouniversytetuimeni M.P.Dragomanova*. Seriya 5. Vol. 32. p. 250 – 257.

Oksana Miakushko Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs

The article presents an attempt to solve the methodological and methodical problems in forming the educational-cognitive competence of students with special educational needs in the direction of creating the theory of pupils' educational-cognitive competence, which is a necessary step for solvinga variety of practical issues, in particular, in order to revealtheconditionsfor effective formation of separate competencies in teaching and to develop the appropriate technologies and techniques. Basing on analysis and generalization of the educational-cognitive competences definitions and various combinations of their components which proposed in the scientific literature, seven components are identified that are required for realization of cognitive activity. For the purpose to overcome the difficulties of their integration within the framework of a only one conceptual model, an integrated model of the cognitive activity structural organization is synthesized, which is based on the results of cognitive activity research in psychology, epistemology, neurophysiology, and psycholinguistics. Basing on it's, the model of educational-cognitive competenciesstructurewasdevelopedandproposed.

Keywords: competency approach, educational and cognitive competencies, model of the cognitive activity structural organization, model of educational-cognitive competences structure, students with special educational needs.

УДК 159.922.6/7-053.4

Антоніна Обухівська
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України
orcid.org/0000-0002-2868-8834

ВІКОВІ ОСОЛИВОСТІ ПЕРЦЕПТИВНОГО УЗАГАЛЬНЕННЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОЦІНКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлюються результати порівняльного аналізу вікових особливостей розвитку перцептивного узагальнення дошкільників з різним станом інтелектуального розвитку. Предметом дослідження виступали особливості процесу виконання експериментальних завдань на класифікацію геометричних фігур під впливом планомірного надання допомоги. Основу виконання таких завдань складали перцептивні дії інтелектуального типу:ідентифікація, співвіднесення фігур за кольором, формою, розміром та перцептивне моделювання. Виявлені вікові відмінності у розвитку узагальнення підтверджують їх істотне значення для диференційної психолого-педагогічної оцінки інтелектуального розвитку у дошкільників.

Ключові слова: *вікові особливості розвитку,діти з особливими освітніми потребами,оцінка розвитку дитини, психолого-педагогічне вивчення,вікові навчальні компетентності, загальні здатності до засвоєння знань і умінь, навчуваність, перцептивне узагальнення, нормативний розвиток, затримка психічного розвитку, інтелектуальне порушення легкого ступеня.*

Постановка проблеми. Уведення в дію нового Закону України «Про освіту» радикально і системно врегульовує питання здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами шляхом створення інклюзивних та/або спеціальних груп і класів в єдиному освітньому просторі [2]. Названим законом унормовуються також вивірені часом основні принципи спеціальної освіти. Провідним серед них є визначення, що персональний шлях реалізації особистісного потенціалу таких дітей передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, врахування їхніх специфічних і вікових особливостей розвитку, сформованих навчальних компетентностей, визначення першочергових освітніх потреб та потенційних можливостей освітньо-суспільної реалізації.

Освітній процес дітей з особливими освітніми потребами може бути продуктивним лише за умови ретельного вивчення індивідуальних особливостей кожного учня/вихованця і адекватного застосування освітньої і корекційно-розвиткової допомоги. За інших обставин досягнення належних освітніх результатів такими дітьми не відбувається.

У цьому сенсі ключове значення має професійна готовність педагогів до здійснення освітньої діяльності в інклюзивних умовах.

Важлива роль у провадженні інклюзивного навчання належить практичному психологу закладу (дошкільної чи загальної середньої) освіти та інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Особливості здійснення ним освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання розкриваються в низці нормативно-правових документів, які визначають його активну участь у комплексній оцінці розвитку дітей, у команді психолого-педагогічного супроводу як найбільш компетентного фахівця щодо психологічного вивчення когнітивних і особистіснихособливостейдитини[7; 8].

Одним із найбільш відповідальних завдань в комплексній оцінці розвитку дитини є отримання достовірної інформації про збереженість її інтелектуальних функцій, які лежать в основі засвоєння знань, набуття навчальних умінь та навичок. Такої інформації потребує насамперед педагог, який провадить освітню діяльність в умовах інклюзивного навчання. Він має бути переконаним у правильності застосування своїх педагогічних зусиль, у виборі прийомів, обсягу і складності навчальних завдань тощо. У зв'язку з цим завданням практичного психолога є необхідність надати максимально розгорнуту і деталізовану психолого-педагогічну характеристику загальних навчальних здатностей дитини, набутих вікових компетентностей, яка потрібна, з одного боку,для відмежування справжнього порушення інтелектуальної діяльності від схожих станів, зокрема, затримки психічного розвитку церебрального ґенезу та інших варіантів відставання на тлі збережених передумов нормального розвитку, а з іншого – для означення індивідуальних освітніх потреб, планування освітнього процесу, складання індивідуальної програми розвитку, здійснення належнихадаптацій чи модифікацій.

Актуальність цієї статті зумовлена необхідністю методичного забезпечення освітньої діяльності практичного психолога в аспекті психолого-педагогічного вивчення вікових особливостей недостатнього інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. В спеціальному порівняльному дослідженні вивчались можливості перцептивного узагальнення дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР), із порушенням інтелекту легкого ступеня у зіставленні з дітьми з нормативним розвитком. Всі досліджувані із ЗПР та порушенням інтелекту відвідували дошкільні заклади. Це були

діти шостого і сьомого років життя. Діти старшого дошкільного віку з нормативним розвитком теж відвідували дошкільний заклад освіти. В цілях забезпечення чистоти експерименту до нього була залучена група дітей сьомого року життя, які проходили психолого-педагогічне вивчення впсихолого-медико-педагогічній консультації.

Перцептивне узагальнення є провідною мисленнєвою операцією, що забезпечує здатність до засвоєння знань, умінь, способу дії тобто ядром навчуваності і інтенсивно розвивається в дошкільний період розвитку дитини.

В спеціальній психології доведено, що найбільш достовірно значущим показником для диференціації дітей із відхиленнями в інтелектуальному розвитку є навчуваність, тобто здатність дитини до засвоєння нових знань і умінь (Л. С. Виготський, А. Я. Іванова, В. І. Лубовський, Н. М. Стадненко, А. Г. Обухівська)[1; 3; 4; 6; 11; 12].

Вивчення здійснювалось на матеріалі класифікації геометричних фігур, побудованого на засадах діагностичного навчального експерименту. Виконання такого завдання залежало від збереженості зору у дітей і сформованості основних перцептивних дій: ідентифікації, співвіднесення фігур за кольором, формою розміром та перцептивного моделювання (об'єднання в групи на підставі спільності однієї з ознак). Процес навчання полягав у поетапному наданні досліджуваним строго регламентованої допомоги (від найменш до найбільшрозгорнутої її міри) ікеруванніпроцесомвиконаннязавдання.

Методика складалась з двох завдань на класифікацію восьми геометричних фігур, які були різними за використанням дидактичного матеріалу. У першому завданні це були прямокутники і трикутники синього та жовтого кольору, великі і маленькі за розміром. У другому – такого ж розміру кружки і квадрати червоного і зеленого кольору. Однак за змістом здійснення узагальнень ці завдання були аналогічними. Сутність їх полягала у зміні вибору підстави групування, що забезпечувало три різні способи класифікації: за кольором, формою і розміром. В структурі виконання цих завдань способи класифікації складали три окремі завдання. При цьому порядок актуалізованої ознаки, покладеної в основу класифікації фігур, значення не мав. Завдання вважалось виконаним повністю лише тоді, коли дитина здійснювала всі три способи класифікації. Процес обстеження здійснювався таким чином: дитині пропонувались фігури із завданням поділити їх на дві групи так, щоб в кожній були чимось однакові. Якщо дитина розкладала фігури за якоюсь ознакою (перший спосіб класифікації), її заохочували схвальною оцінкою і пропонували знову всі фігури поділити на дві групи, але вже іншим способом (другий спосіб класифікації). При правильному поділі (самостійно чи з допомогою) їй надавалося завдання поділити ці ж фігури ще раз, спонукаючи до пошуку третього, нового способу класифікації.

Експериментатор включався в роботу одразу, як тільки дитина зазнавала труднощів і не могла знайти підставу для класифікації або припускалися помилок. З цією метою розроблені дозовані за мірою втручання у процес здійснення узагальнення види допомоги. При оцінці виконання враховувався внесок кожного з них у процес здійснення мислення. Допомога досліджуваним пропонувалась від менш до більш розгорнутої, а саме: 1) порівняння фігур для актуалізації спільної ознаки; 2) зразок способу дії (дві фігури, що позначали очікувані групи фігур); 3) своєрідні еталони ознак, які виразніше вказували на спільну ознаку (2 полоски картону відповідних кольорів, 2 полоски картону різних за розміром, полоски із зображенням форм); повідомлення підстави для класифікації, наприклад: «Сюди поклади червоні, а сюди зелені». Завдяки розробленим мірам допомоги завдання поступово спрощувалось до того рівня, який виявлявся адекватним можливостям конкретної дитини. Таким чином у завданні 1 навчання здійснювалось для формування названих вище перцептивних дій інтелектуального типу. Такі дії у процесі виконання логічних завдань реалізувалися у відповідних навчальних компетенція дошкільників: умінні виділяти ознаки, бачити виділену ознаку

як спільну для інших, утворювати групи фігур на основі їх спільності, вербалізувати підставу класифікації.

Перевірка результатів навчання здійснювалась шляхом використання другого аналогічного завдання (завдання 2), яке надавалось дитині одразу після виконання ним першого. Виконуючи це завдання, діти повинні були скористатися тими способами дії, які щойно засвоїли. Під час виконання його фіксувалися ті зміни, які відбулися у дошкільників під впливом научіння (завдяки переносу засвоєного). В аналізі даних, в якому порівнювались способи здійснення класифікації після научіння дітей з різним інтелектуальним розвитком, враховувалося: кількість самостійних виконань кожним способом, характер труднощів, зміст допомоги, можливість пояснення способу дії. Завдання експериментатора полягало у тому, щоб домогтися правильного осмисленого групування. Усвідомленість дій дитини перевірялась поясненням, яке вона давала після закінчення практичних дій на прохання експериментатора. Це пояснення мало також на меті відтворення в пам'яті щойно виконанихразомз експериментаторомспособівгрупування.

Проведене в дослідженні короткочасне навчання, дало можливість виявити суттєві відмінності у розвитку дій перцептивного узагальнення та навчуваності дошкільників з різним станом розумового розвитку. Встановлено, що у віковий період 5–7 років самостійне здійснення узагальнення з багаторазовою зміною істотної ознаки навіть для дошкільників з нормативним розумовим розвитком є складним завданням. Проте перебіг процесу його виконання з допомогою, якість узагальнення, долання труднощів, з якими стикаються діти, зміни, які відбуваються у них під впливом научіння при виконанні аналогічного завдання, складають комплекс тих показників, які, відображаючи специфіку розвитку досліджуваних різних категорій, стають диференційно значущими в діагностичному процесі.

Проаналізовані дані свідчать, діти з нормативним інтелектуальним розвитком уже в завданні1 здатні самостійно встановити спільну ознаку і змінити підставу для класифікації другим способом, тим, які не спроможні були зробити це самостійно, достатніми виявились найменш розгорнуті міри допомоги. При цьому зразок для них був остаточною мірою допомоги, яка знімала у них всі труднощі узагальнення. Переважна більшість дошкільників з нормальним інтелектом усвідомлює власні практичні дії, здатна не лише пояснити одержаний результат, але й здійснити випереджувальне, допрактичне узагальнення. У зв'язку із сказаним більше половини дошкільників з нормативним інтелектуальним розвитком здійснюють перцептивне узагальнення на високих рівнях (I та II), решта – на середньому та низькому. Дітей з найнижчим, п'ятим рівнем узагальнення у них не виявлено. Значущим чинником розвитку дії перцептивного узагальнення у дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком виступає вік. У дітей шостого року життя спостерігаються, порівняно зі старшими, нижчі кількісні показники, які характеризують складові навчуваності. Крім цього для них характерні значні індивідуальні відмінності у рівнях здійснення узагальнення, тоді як діти 7 року життя відрізняються відносною однорідністю у рівні сформованості дій перцептивного узагальнення. Найчастіше це другий рівень. Цей рівень є високим і саме його можна визнати віковою нормою для дошкільників цього вікового періоду.

Порівняльний аналіз змін, які відбулися під впливом короткочасного навчання у дошкільників з нормальним розвитком інтелекту, виявляє високу здатність їх до навчування. Завдяки переносу умінь, сформованих під час виконання завдання 1, на виконання аналогічного завдання у багатьох із них: підвищилась самостійність вибору підстави класифікації, збільшилась доступність вибору більш згорнутих мір допомоги, покращилась усвідомленість суті завдання та власних практичних дій, які в сукупності зумовилисуттєвіпозитивні зміщенняв рівняхздійсненняузагальнення Слід

наголосити, що найбільш відчутні зрушення відбуваються в самостійності зміни підстави класифікації ,особливо другим способом. При цьому істотно скорочується потреба цих дітей у зразку і зростає чутливість до мінімальних прийомів допомоги, які стають домінуючими при подоланні труднощів узагальнення. Підвищення усвідомленості власних практичних дій виявилось у значної кількості цих дітей не лише в здатності дати правильне узагальнююче визначення одержаному результату класифікації, але й у підвищенні темпу виконання нового завдання. Саме такий ефект научіння виявляється у переважної більшості дітей з нормативним інтелектуальним розвитком. Оцінюючи його, слід сказати, що для нього характерна багатомірність, тобто прояви навчування спостерігаються впродовж виконання всіх способів класифікації і, одночасно за декількома складовими навчуваності. У зв'язку з цим продуктивність навчування дошкільників з нормальним розумовим розвитком виявляється високою: у них виникає здатність самостійно змінити підставу класифікації або скористатися менш розгорнутою мірою допомоги. Такий ефект научіння у частини дітей із збереженим інтелектом забезпечує стрибкоподібність розвитку дій узагальнення, завдяки чому вони переходили на два порядки вищий рівень узагальнення, наприклад з III (середнього) до I (найвищого). Основна ж кількість цих досліджуваних в результаті навчування перейшла з порівняно нижчого рівня узагальнення до суміжного вищого. Разом з тим, серед дітей, що розвиваються нормально виявлені також діти з незначним ефектом научіння. Позитивні зміни, які відбувалися у них під впливом короткочасного навчання, відобразилися лише у якісно кращому виконанні аналогічного завдання в межах доступного їм другого (високого) чи третього (середнього) рівня узагальнення. Аналіз вікових відмін в навчуваності дошкільників з нормативним розвитком показав, що, зберігаючись високою в обох вікових групах, у дітей шостого року життя вона проявлялась головним чином при другому способі класифікації. Саме на цьому етапі виконання у них зафіксовано значне зростання самостійності і чутливості до допомоги: при виконанні другого способу класифікації їм вистачало найменшої допомоги – порівняння фігур, частина дітей обмежуваласянеюі притретьомуспособікласифікації.

Дошкільники із затримкою психічного розвитку, у порівнянні із нормою, мають первісно нижчі можливості виконання діагностичного завдання на класифікацію. Це знайшло своє відображення у якісно-кількісних характеристиках всіх параметрів навчуваності. Порівняльний аналіз одержаних даних виявив також, що ця категорія досліджуваних представлена широкою різноманітністю результатів виконання цього завдання. При цьому частина з них діють подібно до норми і виявляють високі результати, інша частина за способами дій та низькими результатами виконання завдання подібні до дітей з порушенням інтелекту; подібно до норми, серед дошкільників із ЗПР частина їх здатна самостійно змінити підставу класифікації другим способом, хоча кількість таких майже в половину менша, ніж в нормі. Наряду з цим серед них зустрічаються діти, у яких серйозні труднощі узагальнення фігур виникають вже на першому етапі виконання завдання. При виконанні різних способів класифікації дошкільники цієї категорії користувались всіма мірами допомоги. Допомога, у вигляді порівняння фігур, що активізувала мисленнєві операції і допомагала актуалізації нової істотної ознаки, за нашими даними виявилась ефективною для невеликої кількості цих досліджуваних. Найбільш дієвою мірою допомоги для дошкільників із ЗПР була допомога у вигляді зразка. При опосередкуванні власних дій дошкільники із ЗПР проявляють ті ж особливості, які характерні для норми. Однак серед них значно менша кількість дітей, здатна здійснити допрактичне випереджувальне узагальнення або правильно пояснити результат щойно здійсненої класифікації. Для них типовим є частково правильний звіт про способи узагальнення. Розвиток дітей цієї категорії значною мірою зумовлений їх індивідуальними особливостями і не має тих вікових норм, котрі намічаються за сприятливих умов розвитку дитини. Широтою

індивідуальних відмін у якості здійснення узагальнення діти із ЗПР в цілому схожі з дітьми з нормативним розвитком шостого року життя . Однак у дітей із ЗПР якість виконання завдання у порівнянні з нормою значно більше представлена низькими рівнями сформованості перцептивного узагальнення. Експериментальні дані показали, що у дітей із ЗПР, так само, як і у норми, виявляються значними вікові відмінності між дітьми, але вони не такі контрастні, як це має місце в нормі, хоч чітко підтверджують основну тенденцію: всі складові навчуваності за основними характеристиками у старших за віком дітей із ЗПР вищі, ніжу молодших.

Порівняльний аналіз змін, які відбуваються у дітей із ЗПР під впливом научіння, показав, що подібно до норми, вони проходять за тими ж складовими навчуваності, однак як кількісний, так і якісний їх приріст завжди виявляється нижчим, ніж це мало місце в нормі. Так, навчання позитивно позначається на самостійності узагальнення, головним чином при другому способі класифікації дітей із ЗПР, проте виявлено це загалом у порівняно меншої кількості цих досліджуваних. Завдяки научінню підвищується чутливість дітей із ЗПР до менш розгорнутих мір допомоги. Але ці зміни не стають стабільними. На відміну від норми у дітей із ЗПР короткочасне навчання дало незначні, маловідчутні зміни в усвідомленості дій класифікації (вербалізації підстави класифікації). Обмежені результати експериментального навчання дітей із ЗПР зумовлені тим, що вплив цього процесу переважно позначається на самостійності узагальнення та чутливості до допомоги, в той час як усвідомленість дій зазнає найменших позитивних змін. Але разом з тим і у цієї категорії дітей спостерігається різна продуктивність навчування. У більшості з них завдяки формуванню нових умінь (здатність самостійно встановити суттєву ознаку та можливість скористатися менш розгорнутою мірою допомоги (порівнянням фігур та зразком), забезпечується перехід до вищого рівня узагальнення. Зрідка серед них навіть мав місце стрибкоподібний перехід на вищі рівні узагальнення. Серед досліджуваних із ЗПР є й такі, у яких позитивні зміни забезпечують лише якісні зрушення в межах доступного їм рівня здійснення узагальнення, за рахунок одержання вищої бальної оцінки за виконання аналогічного завдання. Названі особливості навчуваності обумовили зміщення в рівнях здійснення узагальнення. Подібно до норми, такі зміщення відмічено в межах кожного з рівнів, причому кількісно, вони навіть переважають відповідні характеристики в нормі. При цьому найбільші кількісні зрушення зафіксовані в межахвисокого та низькогорівнів. Однак на відмінувіднорми, і після навчання певна кількість дітей серед досліджуваних із ЗПР залишається на низькому, що було характерним для норми ще на актуальному рівні. Дослідженням виявлена значна кількість серед дітей із ЗПР, у яких в процесі навчання наступало зниження якісних показників виконання аналогічного завдання. Аналіз цих випадків показав, що причиною їх виступали не обмежені інтелектуальні можливості, а різке зниження працездатності, яке давалося взнаки при виконанні тяжкого завдання. Низька працездатність обумовлюється астенічним синдромом, який часто виявляється в структурі порушень при ЗПР. Значущою особливістю дітей із ЗПР являється залежність здатності до навчування від віку. Встановлено, що вікові відміни цих досліджуваних значно контрастніше виявились у здатності до навчування, ніж на рівні актуального рівня розвитку. З'ясовано, що дошкільники із ЗПР шостого року життя виявились більш індиферентними до короткочасного навчання. Позитивні зміни, які відбуваються під впливом научіння, виявляються у невеликої кількості цих дітей, в той час, як у старших вони зафіксовані у більш ніж половини досліджуваних. При цьому наявність ефекту научіння у них характеризується одномірністю і виявляється на одному з етапів виконаннязавдання.

Дошкільників з порушенням інтелекту з поміж інших категорій досліджуваних відрізняєзначний недорозвитокдій узагальнення, що знайшло своє відображення в низьких якісних характеристиках процесу виконання діагностичних завдань та

обмеженій здатності до навчування під час короткочасного навчання. Експеримент показав, що самостійність цих дітей навіть при виборі спільної ознаки для першого способу класифікації виявляється обмеженою. Лише третина з них змогла це зробити, решті необхідна була різна допомога.

Самостійна зміна підстави класифікації зустрічається у них лише зрідка і стосується виключно другого способу класифікації. Обмежені можливості дошкільників з порушенням інтелекту виявляються в нечутливості до мінімальних прийомів допомоги порівняння фігур). Встановлено, що значна кількість дошкільників цієї категорії мало продуктивна в роботі за розгорнутими мірами допомоги. Ці діти часто виявляли нерозуміння ролі зразка, еталону, не могли правильно завершити на їх підставі розпочате групування, збивалися на маніпулювання фігурами. Основними перешкодами при цьому виступає нестійкість мислення розумово відсталих дошкільників, схильність до втрати актуалізованої суттєвої ознаки, потреба в зовнішньому контролі їх власних практичних дій на фоні навіть найрозгорнутіших мір допомоги. Через несформованість передумов узагальнення (перцептивні образи не узагальнені, не закріплені у відповідних поняттях (назвах ознак)), у деяких з них утруднене групування навіть після повідомлення суттєвої ознаки: вербалізована загальна ознака у такому разі не виконує регулюючої функції і відповідно до неї дитина не може реалізувати доступні дії. Дошкільникам з порушенням інтелекту характерна неусвідомленість дій класифікації. Як правило, вони не здатні пояснити результат власних практичних дій, можливості правильного узагальнюючого означення результату класифікації у них вкрай обмежені. Найчастіше ці діти або нехтують завданням дати звіт про завершені практичні дії, або замість вербалізації суттєвої, називають всі властиві об'єктам ознаки, які актуалізуються в момент сприймання. Наведені вище особливості складових навчуваності відобразились у характерних для розумово відсталих рівнях узагальнення. Встановлено, що адекватними їх актуальному розвитку рівнями узагальнення являються низькі, IV та V, і лише незначна частина цих дітей здатна його здійснити на середньому рівні. Аналіз вікових відмін таких дошкільників показав, що в цієї категорії досліджуваних вони теж існують. Зіставлення відповідних даних виявило, що ці відміни за всіма виділеними нами складовими навчуваності незначні, вони лише намічають загальну тенденцію залежності розвитку дитини з інтелектуальним порушенням віку, але суттєвих змін у ньому не забезпечують.

Вивчення змін, які відбуваються при виконанні контрольного завдання, виявило обмежену здатність розумово відсталих дошкільників до навчуваності. Короткочасні умови навчання у переважної більшості цих досліджуваних мало сприяють формуванню нових умінь. Їх особливістю є те, що результати научіння у них виявлялись в найбільшій мірі при здійсненні класифікації першим способом. У невеликої кількості дошкільників із порушенням інтелекту під впливом навчання збільшилася самостійність у виборі підстави класифікації другим способом, зміна ж підстави класифікації третім способом для них виявиласянедоступною. Аналіззмін в чутливості до допомогипоказав, що завдяки научінню в окремих випадках їм стали доступними мінімальні підказки, до яких вони зовсім не були чутливі, виконуючи завдання 1. Проте в подальшій діяльності вони не ставали основою виконання групування. Крім цього намітилась тенденція до зменшення кількості дітей, які раніше користувалися масивними мірами допомоги (повним повідомленням підстави розподілу фігур). Найменш відчутними позитивні зміни у дітей з порушенням інтелекту виявились за таким показником як усвідомленість дій, можливості їх у цьому відношенні не покращуються. Аналіз особливостей перебігу виконання аналогічного завдання показав, що результатом короткочасного навчання у цих досліджуваних була помітна навчуваність у користуванні зразком. Ті з них, котрим зразок як допомога був доступним, в аналогічному завданні виявили більш чіткі та впевнені практичні дії, навчилися самостійно орієнтуватися на зразок(еталони), обходилисябезнагадувань, спонукань, не втрачалийого.

Отже, ті зміни, які відбуваються у дошкільників з порушенням інтелекту під впливом научіння, характеризуються, з одного боку, їх незначним кількісним приростом, а з іншого, більше стосуються закріплення уже сформованих у них умінь, ніж формування нових. У зв'язку з цим завдяки навчанню у них майже нічого не змінюється в рівнях здійснення узагальнення. Серед них з'являється незначна кількість дітей із високим та середнім рівнями, але основна кількість їх незмінно залишається на тих же низьких рівнях при певному кількісному скороченні найнижчого.

Узагальнення даних про зміни, які відбуваються у дошкільників із порушенням інтелекту при виконанні ними другого експериментального завдання показало, що вони характеризуються, по-перше, їх незначним кількісним приростом, тобто відбуваються лише у невеликої кількості цих дітей; по-друге, одноразовістю вияву та переважно за однією із складових навчуваності; по-третє, стосуються головним чином закріплення доступних уже їм умінь, а не формування нових. У зв'язку з цим результативність навчування дошкільників з порушенням інтелекту виявляється низькою. Завдяки охарактеризованим вище змінам особливихзміщеньу рівняхздійсненняузагальнення не відбувається. Середних з'являються діти з високим рівнем узагальнення, збільшується кількість дітей із середнім рівнем, але основна маса цих досліджуваних залишається на тих же низьких рівнях при певному кількісному скороченні найнижчого, п'ятого. Результатом навчуваності дошкільників з порушенням інтелекту найчастіше виступало лише якісно краще виконання завдання у межах доступного їм актуального рівня здійснення узагальнення, що відображалось у вищій (максимальній) оцінці за виконання аналогічного завдання в балах, у порівнянні з першим. На відміну від дітей із ЗПР навчуваність дошкільників з порушенням інтелекту не пов'язана з їх віком. Можливості узагальнення як молодших, так і старших дітей являються настільки несформованими, що під час короткочасного навчання не одержують подальшого розвитку. Якісні зрушення у формуванні дій класифікації, які відбуваються, у них незначні і не забезпечують більшості з них переходу на вищі рівні здійснення узагальнення. Рівень здійснення узагальнення переважної більшостіїх, незалежновідвіку залишається низьким.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л . С. Основы дефектологии. Собр. соч. Т 5. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка. М., 1983. С. 115-136.
2. Закон України «Про освіту» **від 05.09.2017 № 2145-VIII.** URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
3. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М. : МГУ, 1976. 98 с.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей. М. : Педагогика, 1989. 104 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників. Автореферат дисертації кандидата психологічних наук. Київ, 1998. 19 с.
7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник. За заг. ред. М. А. Порошенко та ін.. Київ, 2018. 252 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF.

10. Проблемы диагностики умственного развития учащихся : сб. науч. трудов / науч. ред. З. И. Калмыкова. М, 1975.

11. Стадненко Н. М., Илляшенко Т. Д., Обуховская А. Г., Жук Т. В. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. К.: Освита, 1991. 95 с.

12. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене. Кам´янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с : Дидактичний матеріал : комплект А і Б (45 арк.).

REFERENCES:

1. Vyigotskiy, L. S. (1983). Osnovyi defektologii [Fundamentals of defectology]. Moscow.

2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 05.09.2017 # 2145-VIII [The Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

3. Ivanova, A. Ya. (1976). Obuchaemost kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detey [Learning as a principle to assess the mental development of children]. Moscow: MGU

4. Lubovskiy, V. I. (1989). Psihologicheskie problemyi anomalnogo razvitiya detey [Psychological problems of abnormal development of children]. Moscow: Pedagogika.

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 08.06.2018 # 609 «Pro zatverdzhennya Prymirnogo polozhennya pro komandu psyhologo-pedagogichnogo suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zagalnoyi serednoyi ta doshkilnoyi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06.08.2018 № 609 "On Approval of the Partial Provision on a Team of Psychological and Pedagogical Support of a Child with Special Educational Needs at a General Secondary and Preschool Educational Establishment"]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18

6. Obuhivska, A. G. (1998). Nauchuvanist yak diagnostychnyi pokaznyk rozumovogo rozvytku doshkilnykiv [Academicity as a diagnostic indicator of mental development of preschoolers]. Extended abstract of candidates thesis. Kyiv

7. Poroshenko, M. A. (Eds.) (2018). Organizacijno-metody`chni zasady` diyal`nosti inklyuzy`vno-resursny`x centriv [Organizational-methodical principles of activity of inclusive-resource centers]. Kyiv

8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 12 lypnya 2017 r. # 545 «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro inklyuzyvno-resursnyi centr» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2017 No. 545 "On Approval of the Regulation on the Inclusive Resource Center"]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF

9. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 15 serpnya 2011 # 872 «Pro zatverdzhennya Poryadku organizaciyi inklyuzyvnogo navchannya u zagalnoosvitnix navchalnyh zakladax» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 15, 2011 No. 872 "On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Educational Institutions"]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF

10. Kalmyikova, Z. I. (Eds.) (1975). Problemyi diagnostiki umstvennogo razvitiya uchaschihsya [Problems of diagnosis of mental development of students]. Moscow.

11. Stadnenko, N. M., Illyashenko, T. D., Obuhovskaya, A. G., & Zhuk, T. V. (1991). Diagnostika otkloneniy v umstvennom razvitii uchaschihsya [Diagnosis of mental retardation in students]. Kiev: Osvita.

12. Stadnenko, N. M., Illyashenko, T. D., & Obuxivs`ka, A. G. (2006). Metody`ka diagnosty`ky` vidxy`len` v intelektual`nomu rozvy`tku molodshy`x shkolyariv [Methodology

of diagnostics of deviations in the intellectual development of junior pupils]. Kamianetc-Podilsky : PP Zvolejko, D. G.

Antonina Obukhivska Age peculiarities of perceptual generalization as a criterion for assessing the intellectual development of preschoolers.

The article describes the results of the comparative analysis of the age-old peculiarities of the development of perceptual generalization of pre-school children with a different evolvement of intellectual development. The research method was a diagnostic educational experiment. The evaluation of the experimental tasks conduction peculiarities of the individuals was carried out simultaneouslywithprovidingthem strictly limited assistance. Themethodconsisted of two tasks on the classification of geometric shapes. In the task #1, training was aimed to form perceptual actions of the intellectual type (identification, correlation of attributes, perceptual modeling).The mentioned actions were realized in the respective learning competences of preschool children: the ability to allocate signs, see the highlighted feature as common for other figures, form groups of figures based on their unity, call the basis of classification. In the task #2, an assessment of the results of learning – the ability to transfer gainedexperienceregardingthewayhowdidtheyactpreviously to performinga similartask.

It was established that pre-school children with normative development the independence of making a choice on the basis of classification, availability of more generalized measures of assistance, the ability to verbalize the basis of classification arose most significantly due to transferring the skills; pre-practical generalization of the methods of classification has been developed. At the same time, the age factor is a key criterion for assessing the quality of perceptual generalization and learning. In children with mental retardation the variability of differences in the performance of a similar task has diminished significantly due to increased autonomy in choosing the basis of classification under the influence of learning in general; the most significant changes are in sensitivity to the help, especially in understanding the value of the sample for changing the basis of classification, the ability to verbalize it. Age differences within this group of individuals are also significant for assessing of learning. Children witha disorder of intelligence of a milddegree do notacquirea significant improvement in thequalityof perceptual generalization under the influence of short-term training. Their level of performance of a similartaskandthelearningremain low regardlessof age.

Key words: *age peculiarities of development, children with special educational needs, assessment of child's development, psychological and pedagogical study, age educational competencies, general ability to gain knowledge and skills, learning, perceptual generalization, normative development, mental retardation, intellectual disorder of a mild degree.*

УДК 37.043.2-056.29-044.332(045)

Олена Проскурняк
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
orcid.org/0000-0002-8909-3834

АДАПТАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Визначено, що одним зі складників успішної адаптації таких дітей є розвиток комунікативності та комунікативних якостей. Результати констатувального етапу дослідження дозволили виявити й охарактеризувати рівні розвитку комунікативності таких дітей: низький, середній, високий, достатній. У більшості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату простежується недостатній

рівень розвитку комунікативної (низький та середній) та її компонентів, що проявляється у труднощах при налагодженні і підтриманні контактів під час спілкування. Розроблена відповідно до структури комунікативності (особистісного, комунікативного, емоційно-вольового компонентів) й впроваджена корекційно-розвиткова програма, отримані дані довели її ефективність..

Ключові слова: *адаптація, соціалізація, комунікативність, комунікативні якості, учні молодших класів, порушення опорно-рухового апарату, інтелект*

Постановка проблеми. На сьогодні по всьому світу, в Україні зокрема, досить актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з особливими потребами, має право на отримання якісної освіти. Однак відомо, що основною проблемою, з якою стикаються учні в умовах інклюзивної освіти – це труднощі процеса адаптації, які виникають, зокрема, через недостатню сформованість комунікативних навичок, комунікативних якостей та невеликій досвід комунікативної взаємодії між однолітками. Особливо гостро ця проблема постала відносно дітей з порушеннями опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектом.

Аналіз актуальних досліджень. Багато років проблема комунікативної діяльності та розвиток комунікативних якостей привертала увагу дослідників різних нозологій: О. Бодальова, Н. Базими, Л. Виготського, Н. Гаврилюка, Е. Землянової, І. Левченко, І. Мартиненко, Е. Мастюкової, О. Проскурняк, В. Синьова, Ф. Шаркова, Л. Шипіциної, І. Яковлева. Всі вище вказані дослідники вивчали комунікативну діяльність дітей з різних нозологій, але не в умовах інклюзії, що дає нам підставу для визначення та дослідження даної теми. Як зазначають А. Колупаєва, І.Кузава, В. Синьов та інші учені, однією з форм навчання дітей, які мають особливі освітні потреби є інклюзивна форма освіти, яка стала визнаною в багатьох країнах світу і забезпечує право кожної дитини отримувати освіту за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов в загальноосвітньому закладі.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

Метою статті є аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми формування комунікативних якостей в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату(ДЦП зі збереженимінтелектом) в умовахінклюзивногонавчання.

Методи дослідження. В якості методів дослідження були використані такі психодіагностичні методики як методика КОЗ (адаптований варіант), а також тести фрустраційних реакцій Розенцвейга (дитячий варіант).

Методика КОЗ призначена для виявлення особистісного та комунікативного критерію, а саме можна визначити рівень комунікативної активності учня (виявлення потреби до комунікації та вміння використовувати різні комунікативні засоби), а також встановити ступінь сформованості комунікативних знань, умінь та навичок, вміння підтримувати комунікативні контакти та комунікативні процеси на основі власної комунікативної компетентності.

Тест фрустраційніх реакцій Розенцвейга призначений для діагностики особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації, що є одним із важливих показників емоційно-вольового критерію, а саме таких ознак як саморегуляції та рефлексії, а також тест спрямований на виявлення такої складової особистісного критерію як тактовність (вміння вести себе відповідно до загальноприйнятих норм та здатність до запобігання виникнення неприємних ситуацій). Отже, тест Розенцвейга дозволив виявити індивідуальні способи подолання перешкод і емоційного ставлення до них, визначити

характер вербального реагування на труднощі, оцінити дії суб'єкта з параметру конструктивності. Експериментальне дослідження складалось з двох етапів. Перший етап спрямований на вивчення медичної та педагогічної документації з метою отримання інформації про форму порушення опорно-рухового апарату та вивчення мовленнєвих можливостей дитини. Для отримання інформації за станом рухової та мовленнєвої активності проводилося попереднє ознайомлення з даними «Картки стану здоров'я і розвитку дитини», з основними медичними висновками та результатом психологічного обстеження. На другому етапі проводилася робота з метою виявлення в учнів комунікативних якостей та аналізу їхніх особливостей.

Отже, обрані методики спрямовані на виявлення у дітей рівнів сформованості таких критеріїв комунікативності, як особистісний (комунікативна активність, тактовність), комунікативний (комунікативні знання уміння і навички) та емоційно-вольовий (рефлексія, саморегуляція).

Виклад основного матеріалу. На сьогодні важливим є розвиток комунікативності, комунікативних якостей дітей з особливими освітніми потребами з метою запобігання явища дезадаптації при організації інклюзивного навчання.

На думку О. Корніяки процесреалізації комунікативнихякостейі вмінь починається зі сприйняття та аналізу суб'єктом конкретної комунікативної ситуації, з орієнтації в умовах цієї ситуації, усвідомлення комунікативного завдання. Він ґрунтується на вмінні особистості трансформувати зовнішній вплив середовища у свідоме управління своєю комунікативною діяльністю (поведінкою) відповідно до комунікативних правил, соціальних норм і вимог оточення [1,125].

Таким чином, комунікативні якості, комунікативність дитини забезпечують їй «уміння спілкуватися», яке полегшує процес адаптації у умовах інклюзивного навчання. Розглянемо докладніше деякі критерії сформованості комунікативних якостей дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату в контексті нашого дослідження. На основі вивчення наукових праць О. Бодальова, О. Леонтьєва, Н.Базими, І. Мартиненко, було визначено особистісний, комунікативний та емоційно-вольовий критерії,змістовенаповненняякихпроаналізуємодетальніше.

Особистісний критерій ґрунтується на таких показниках, як комунікативна активність і тактовність. Саме потреби до комунікації визначають комунікативну активність суб'єкта, яка виявляється в плануванні комунікативної діяльності, використання різних комунікативних засобів, подолання комунікативних бар'єрів, комунікативній взаємодії особистості з оточуючими [1, 119]. Під активністю розуміється власна ініціатива, готовність, зацікавленість і прагнення до спілкування з оточуючими.

Стосовно другого показника, тактовності, маємо на увазі вміння не тільки поводитися відповідно до загальноприйнятих правил поведінки, норм моралі, але й не допускати ситуацій, які можуть бути неприємними, або образливими для інших людей [1, 146]. Однак здатність до тактовної поведінки часто втрачається в шкільному віці. Одним із наслідків цього стає жорстокість дітей до тих, хто на них не схожий. Через те що дитина з порушеннями опорно-рухового апарату зовнішньо відрізняється від свої однолітків, вона може себе почувати некомфортно в колективі і відчувати на собі тиск з боку однолітків. Результатом такої напруженої ситуації може бути агресія, аутоагресія, різні порушення поведінки з боку дитини з руховими порушеннями, що у свою чергу, знову негативно позначається на комунікації. Тактовність, крім емоційної сфери, тісно пов'язана з соціально- моральними установками особистості, і її наявність або відсутність у дитини впливає на характер спілкування [1,148].

Ґрунтуючись на попередніх дослідженнях, наступним критерієм для вивчення є комунікативна складова, до якої можна віднести такі показники як комунікативні знання, уміння і навички. Комунікативна компетентність це сформованість відповідних навичок і вмінь, які залежать від індивідуально-психологічних особливостей особистості

і її мотиваційних характеристик. І однією з причин розладу комунікативної компетентності в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату може бути наполягання батьків на ізоляцію дитини від колективу [1, 128].

Аналізуючи третій критерій, а саме емоційно-вольову складову та ґрунтуючись на дослідженнях Л. Шипіциної, виділили наступні показники: саморегуляцію та рефлексію. Під поняттям «саморегуляція» мається на увазі вміння стримувати свої почуття і володітисобою в емоційно значущих ситуаціях, ця ознака завжди високо цінуєтьсясеред дітей [3, 98]. Однак, з іншого боку, саме цієї навички дітям завжди й не дістає. Прояви негативних емоцій, як правило, не схвалюються дітьми. Наявні труднощі соціальної адаптації сприяють формуванню у дітей боязливості, сором'язливість, невміння постояти за себе і за свої інтереси. Однак через фізичні вади у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, спостерігається зниження мотивації до діяльності, страхи, пов'язані з переміщенням і спілкуванням, потяг до обмеження соціальних контактів. Такі діти емоційно переживають своюфізичнунеспроможністьта неприхильнеставленняоточуючих[2].

Таким чином, характеристика комунікативності дітей з порушеннями опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектом, визначення критеріїв та показників, можна дійти висновку, що сукупність комунікативних якостей утворюють структуру, сформованість якої визначає комунікативну поведінку учня.

Оцінити особливості розвитку комунікативності, а саме особистісні, комунікативні та емоційно-вольові складові дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є необхідним, тому що порушення з боку комунікативної сфери призводитимуть у подальшому до порушення адаптації та соціалізації учня в учнівському колективі, успішність цих процесів, в свою чергу, необхідною умовою для повноцінного розвитку і розкриття можливостей кожної особистості.

Отже, метою експерименту було виявлення розвитку комунікативності в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного навчання, а саме: уміння використовувати особистісніриси характеру (комунікативні якості) для спілкування з оточуючими та для вирішення своїх потреб, особистісне ставлення учасниківдо самогопроцесуспілкування.

Експериментальне дослідження було проведено на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 124 та загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 67, а також на основі навчально-виховного комплексу № 112 м. Харкова. Вибірку склали учні молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектом у кількості 38 осіб, а саме в контрольну групу склали 20 учнів, експериментальну групу – 18 учнів.

Після проведення психодіагностичних методик результати були проаналізовані, виділені та охарактеризовані наступні групи дітей за рівнем сформованості комунікативних якостей:

Високий рівень складають діти, які використовували під час спілкування як мовленнєві, так і немовленнєві засоби комунікації, легко вступали у контакт, проявляли зацікавленість та ініціативу під час виконання завдань, наполегливі, вміло узгоджували свої дії з діями однолітків. Учнів з таким рівнем комунікативних якостей не було виявлено.

Достатній рівень (11 % дітей) – діти невпевнено користуються різними засобами спілкування з метою комунікації, не завжди можуть бути ініціаторами спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, але виявляють активність за умови допомоги та підтримці з боку однолітків чи дорослих, а також активні коли знаходяться в знайомій ситуації і спираються на власний життєвий досвід.

Середній рівень (31 % дітей) – діти, які мають збіднене уявлення щодо комунікативних відносинах між людьми, такі учні малоактивні не проявляють

наполегливості, майже не проявляють емоції; завдання та дії з однолітками не зацікавлюють. Для виконання завдання потребують допомоги експериментатора.

Низький рівень (58 %) – ці учні неактивні, мовчазні, не вступають у мовленнєве спілкування, погано йдуть на контакт, не проявляють ініціативу та емоції, усамітнюються. Вступають у комунікацію з оточуючими – у межах вирішення своїх нагальних потреб. До будь-якої дії залучаються тільки за допомогою експериментатора.

Таким чином, на основі отриманих даних можна дійти висновку, що в більшості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату простежується недостатній рівень розвитку комунікативності та її компонентів, що проявляється у труднощах при налагодженні і підтриманні контактів під час спілкування та ігрової діяльності між однолітками та з дорослими.

Вищевикладені результати психодіагностичного дослідження комунікативності учнів довели, що діти з порушеннями опорно-рухового апарату мають достатні потенційні можливості щодо розвитку своїх комунікативних знань, умінь і навичок, але через низку обставин в таких учнів комунікативні якості розвинуті недостатньо. Отже, виходячи з цього, треба зазначити, що такі учні потребують спеціального корекційного впливу, який спрямований на розвиток їх комунікативних якостей і, зокрема, впливає на комунікативну діяльність в цілому, тому нами була розроблена програма розвитку комунікативності дітей зазначеної категорії.

Основна мета формувального експерименту полягає в тому, щоб за допомогою розроблених психолого-педагогічних вправ сформувати і розвинути у дітей навички соціально-комунікативної взаємодії з однолітками в умовах інклюзивного класу.

Для реалізації даної мети та завдань, були застосовані ігрові, рефлексивні методи, методи комунікативного навчання, методи формування соціально-комунікативної перцепції, що дало змогу підвищити ефективність реалізації запланованої корекційної роботи.

Формувальний експеримент умовно було поділено на три етапи.

На першому етапі корекційної роботи проводилися вправи та ігри, які спрямовані на формування у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату особистісного критерію комунікативності, а саме комунікативної активності та тактовності. Тривалість даного напряму залежить від індивідуально-психологічних особливостей учня (від 4-6 занять), а також на цьому етапі було використано 14 корекційно-розвивальних вправ. Зазначимо, що при реалізації першого етапу були виявлені такі складнощі, а саме діти не виявляли потреби у комунікативній взаємодії, для того щоб подолати ці складнощі, експериментатором були застосовані корекційні вправи, які сприяли створенню позитивного емоційного фону.

На другому етапі проводилась спеціальна корекційна робота з метою формування у дітей з руховими порушеннями комунікативних ознак, таких як комунікативні знання, уміння та навички. На реалізацію цього блоку було виділено 5 занять з використанням 9 корекційно-розвивальних вправ. Діти, на цьому етапі, користувались власним комунікативним досвідом та експериментатор кориговував вже набуті негативні комунікативні навички та розширював позитивний комунікативний досвід учнів.

На третьому етапі були застосовані необхідні корекційні вправи задля формування у дітей вольових якостей, до яких ми відносимо рефлексію та саморегуляцію. Цей етап передбачав застосування 14 корекційно-розвивальних вправ на протязі 6 занять, які відповідали меті цього етапу.

Тренінгові корекційні вправи орієнтовані як на групову так і на індивідуальну роботу, а також розраховані на певну кількість занять тривалістю приблизно 30-35 хвилин, що відповідає віковим особливостям молодшого шкільного віку з особливими потребами та вимогам до організації корекційної роботи з ними.

Отже, у межах експериментальної діяльності нами досліджувалася ефективність застосування комунікативних вправ у процесі формування комунікативних якостей учнів молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного навчання.

Після впровадження програми для формування у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату комунікативних якостей було проаналізовано її ефективність. Для оцінки результативності програми були використані методики, які застосовувались на констатувальному етапі дослідження, а саме це методика КОЗ та методика Розенцвейга.

Для визначення ефективності програми були проаналізовані рівні сформованості комунікативних якостей у дітей з порушеннями опорно-руховим апаратом контрольної та експериментальної груп до та після експерименту. Це допомогло виявити зміни щодо сформованості комунікативних якостей, які відбувалися під впливом інтенсивного корекційно-розвивального впливу, та простежити формування комунікативних якостей у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного навчання. Результати ілюструє таблиця 1.

Таблиця 1.

Аналіз рівнів сформованості комунікативності в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату контрольної та експериментальної груп

Рівні сформованості комунікатив-ності	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий рівень	-	5%	-	-
Достатній рівень	11%	16%	13%	14%
Середній рівень	23%	26%	24%	25%
Низький рівень	66%	53%	63%	61%

Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в формуванні в учнів досліджуваної категорії, а саме в експериментальній групі показники сформованості комунікативних якостей після реалізації програми за даними критеріями є значно вищими ніж в контрольній групі. У результаті в експериментальній групі маємо зростання кількості школярів з високим рівнем розвитку комунікативності на 5% і зменшення кількості школярів з низьким рівнем на 13%, а в контрольній групі відповідно ми спостерігаємо незначні покращення на достатньому та середньому рівні – 1% і зменшення низького рівня на 2 %. Отримані результати мають і практичний інтерес, який полягає в можливості застосування вчителями інклюзивних класів теорії та методики комунікативного впливу для забезпечення комунікативної діяльності школяра.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості застосування вчителями інклюзивних класів теорії та методики комунікативного розвитку для забезпечення культури комунікативної діяльності школяра. Особливо важливим у педагогічному управлінні цим процесом є систематичне застосування вчителем таких корекційних прийомів і методів навчання, які б сприяли розвитку комунікативних якостей та виховували ініціативність, самостійність і активність у комунікативній діяльності.

Висновки. Вищевикладане дозволило дійти висновків, що

- Розвинута комунікативність є чинником, що впливає на адаптацію та соціалізацію дітей в умовах інклюзивного навчання;
- Учні молодших класів мають складнощі у комунікативній взаємодії в умовах інклюзивного класу;
- На основі аналізу літературних джерел визначено компоненти комунікативності: особистісний, комунікативний та емоційно-вольовий, їх змістове наповнення та показники сформованості, дібрано діагностичний інструментарій, завдяки чому визначено та охарактеризовано рівні сформованості комунікативності в учнів молодших класів з порушеннями опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектом;
- Визначено й охарактеризовано рівні сформованості комунікативності в таких учнів. Доведено, що в учнів молодших класів з порушеннями опорно-рухового апарату (зі збереженим інтелектом) переважають низький та середній рівні комунікативності, що визначило необхідність удосконалення корекційно-розвиткової роботи з метою підвищення комунікативність, розвитку комунікативні якості таких дітей.
- Корекційно-розвиткова робота структурувалась відповідно до визначених компонентів комунікативності, ефективність її реалізації підтверджено даними математичної статистики.

Перспективою подальшого дослідження є розроблення корекційно-розвиткових програм розвитку комунікативних якостей для представників різних нозологічних та вікових груп в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. – К.: Міленіум, 2006. 366 с.
2. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : [монографія] К.: НТІ „Інститут соціальної політики", 2004. 240 с.
3. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 368 с.

REFERENCES:

1. Korniiaka O. M. (2006) Psykhologhiia komunikatyvnoii kultury shkoliara: Monoghrafiia. – Kyiv: Milenium.
2. Shevcov A. Gh. (2004) Metodychni osnovy orghanizacii socialnoii reabilitaciii ditei z vadamy zdorovia : [monoghrafija]. Kyiv: NTI „Instytut socialnoii polityky".
3. Shipicyna L. M. (2004) Psihologiia detei s narusheniiami funkcii oporno-dvigatelnogo apparata. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS.

Olena Proskurniak Adaptation of practices with special educational needs in an inclusive educational environment: communicative aspect

The article deals with the issues concerning the introduction of inclusive education for junior school agechildrenwithintellectual disabilities. It is determinedthatone of thecomponents of successful adaptation of such children is the development of communicativeness and communicative qualities. The structure of communicativeness is considered. It defines a personal, communicative and emotional- volitional component. Their contents and indicators are considered. The personal criterion is based on such indicators as communicative activity and tact. The communication skills, attainments and abilities were determined, using the indicators of communicative criterion. The indicators of emotional and volitional criterion are defined by self-regulation andself-reflection. Thefollowingmethodswereusedas research methods, they are the «Communicative and Organizational Ability Coefficient» method (adapted version), as well as the Rosenzweig frustration reaction tests

(children's version). The methods that were used for diagnostics made it possible to study the formation of communicative behavior according to all indicators. 38 pupils from the junior classes with violations of the musculoskeletal system and a retained intellectual capacity participated in the given experimental study. The results of the preliminary stage of the study made it possible to identify and characterize the levels of communicative development of such children as: low, medium, high, and sufficient. The majority of children of primary school age with musculoskeletal disorders suffer from a lack of development of the communicative (low and medium) activity and its components, which is manifested in such difficulties as establishing and maintaining contact during communication. In order to solve this problem, an appropriate program was developed and implemented. The correctional-developmental program is structured and developed to a certain structure (personal, communicative, emotional-volitional components) of communicativeness and conditionally it was divided into three relevant stages. As a result, in the experimental group there is an increase in the number of pupils with a high and sufficient level of development of communicativeness, and the reduction of the number of students witha low level of communication development has proved the effectiveness of the correction-development program. The prospect of further research is the development of correction-development programs for improving the communicative qualities of representatives belonging to different nosological and age groups in conditions ofinclusive education.

Key words: *adaptation, socialization, communicativeness, communicative qualities, junior pupils, violations of musculoskeletal system, intelligence.*

УДК 316.614.5:159.922.76-376-056

Ірина Сухіна
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-7838-1948

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОДИН, В ЯКИХ ВИХОВУЮТЬСЯ ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В статті йдеться про особливості надання психологічної допомоги родинам, в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: розкривається зміст психологічного супроводу родин; основні напрями роботи (психологічне вивчення родин, психологічне консультування родин, психолого-педагогічна та психокорекційна робота). Висвітлюються цілі та завдання психолого-педагогічної та психокорекційної напрямів. А також розглядаютьсяпсихокорекційні механізми, які сприяютьгармонізаціїродин з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні науково-методичного забезпечення психологічного супроводу родин, які виховуютьдітейзпорушеннямиінтелектуальногорозвитку.

Ключові слова: *психологічний супровід, діти з інтелектуальними порушеннями, психолого-педагогічний напрям роботи, психокорекційний напрям роботи.*

Постановка проблеми. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями інтелектуального розвитку, є одним із важливих компонентів сучасних інноваційних перетворень в галузі спеціальної освіти. На сучасному етапі його реалізації важливого значення набуває сприйняття родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, як мікросоціуму, від оптимального функціонування якого залежить психічний розвиток дитини. На відміну від людей, які переживають кризові ситуації, що мають тимчасовий характер, родини,

які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, відчувають пригніченість від ситуації хронічного пролонгованого стресу (А.Л.Душка, М.І.Радченко, Г.В.Кукуруза). В умовах недостатньої соціальної захищеності та невизначеності життєвих шляхів такі родини стають однією з найуразливіших соціальних груп. Це свідчить про те, що розробка психологічного супроводу родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психолого-педагічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами знаходить відображення у низці публікацій вітчизняних і зарубіжних фахівців. Значний внесок зроблено вченими і практиками А.Л.Душка, А.Г. Кукуруза, Е. К. Лютова, Е. М. Мастюкова, Г. Б. Монина, М.І.Радченко, Т.В.Скрипник, Л.І.Солнцева, В. В. Ткачова та інших, в працях яких висвітлюються проблеми родинно-центрованному підходу при ранньому втручанню дітей з особливими потребами, психологічна допомога батькам дітей з аутизмом та іншими психофізичними особливостями розвитку. Разом з тим потребує вирішення проблема психологічної допомоги родинам, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями.

Формулювання цілі статті. Метою статті є висвітлення проблема психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

Народження дитини з порушеннями в розвитку завжди є стресом для родини. Труднощі, пов’язані з вихованням дитини з особливими потребами, зумовлюють якісні зміни в життєдіяльності сім’ї, дезадаптують її та призводять до сімейної кризи. Так, переживання сім’єю стресу, що виникає під час народження (чи встановлення діагнозу) дитини з особливими потребами порушує структуру сім’ї кількісно (з’являється новий член сім’ї) та якісно (збільшується ризик відмови батьків від дитини, можливе розлучення батьків, змінюється стиль сімейних взаємин, прогресує соціальна ізоляція родини). Подібні структурні зміни викликають функціональні порушення: кожна сімейна функція (економічна, репродуктивна, рекреаційна, виховна тощо) видозмінюється, набуває нового значення, з’являються нові, специфічні функції, як реабілітаційна, компенсуюча, корекційна. Дослідження свідчать про зміни в функціонуванні вищезгаданих сімей на декількох рівнях [3]. Психологічний рівень характеризується змінами в емоційно-вольовій та особистісній сферах батьків. Зміни на соціальному рівні виявляються порушеннями подружніх, батьківських та екстрасімейних стосунків (спілкування з родичами, друзями). Соматичний рівень страждає у результаті перевищення рівня навантажень, тобто у батьків можуть виникатирізнісоматичнізахворювання, астенічні та вегетативнірозлади.

Актуальність розробки психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями у межах психолого-педагогічного процесу обумовлена тим, що родина не здатна у повній мірі виконувати роль базової структури для забезпечення максимально сприятливих умов для оптимального розвитку і навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Відмічається, що у якості травмуючого фактора, який визначає особистісні переживання батьків дітей з відхиленнями у розвитку, виступає комплекс психічних, рухових і емоційно-особистісних розладів їхніх дітей. Вираженість порушень, їхня стійкість та довготривалість впливають на глибину особистісних переживань батьків, особливо глибоко, якщо вони самі здорові та не мають ніяких психофізичних відхилень.

Причини порушення функціонування родин пов'язані з психологічними особливостями проблемної дитини, а також із великим емоційним навантаженням, яке несуть члени сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Багато батьків у даній ситуації

виявляються безпорадними. Зокрема, В.В.Ткачова характеризує їхній стан як внутрішню (психологічний) і зовнішню (соціальний) безпорадність [3]. Процес подолання кризового стану протікає своєрідно в кожній родині. Одні батьки повністю справляються з новою життєвою ситуацією, інші застрягають на етапі усвідомлення удару, залишаються в соціальній ізоляції, потребуючи підтримки фахівців.

Знання цих особливостей дає фахівцям змогу ідентифікувати стан батьків і дитини. Надалі доцільно спланувати конкретні заходи щодо зміни наявних (поведінкових) стратегій батьків на відповідніші й ефективніші.

Сучасний підхід до родин, в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дозволяєрозглянути її як реабілітаційну структуру, яка має потенційні можливості дляствореннямаксимальносприятливихумовдлярозвиткуі вихованнядитини[1,2,3,4,5,].

Позитивне ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями та формування установки на прийняття її особливостей дозволяють батькам знайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість і взаємостосунки з дитиною.

Активізація діяльності батьків і формування в їх свідомості потреби в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації їхньої психіки. В процесі проведення психологічних заходів постійно розширюються знання батьків про психофізичні особливості дитини, підвищується їхня педагогічна компетентність, виховний потенціал сім'ї. Вони також опановують практичні навички, що дозволяють їм методично правильно спілкуватися з дитиною та ефективно піклуватись про неї.

Реалізація комплексного підходу до здійснення психологічної допомоги дозволяє через оптимізацію внутрісімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих та дитячо-батьківських відносин вирішувати проблеми диференціальної адресноїдопомогипроблемнійродині

Весь зміст психологічного супроводу родин, в якій виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, може бути представлено в *трьох напрямах* [3]:

I - психологічному вивченні проблем, що виникають у різних членів сім'ї в зв'язку з вихованням в ній дитини (особи) з порушеннями розвитку;

II - психологічному консультуванні сімей;

III - психолого-педагогічної та психокорекційної роботи з дітьми та їхніми батьками.

Науковою основою комплексного підходу до корекційно-реабілітаційної роботи є методологія діалектичного системно-структурного аналізу, у контексті якої всі компоненти системи розглядаютьсяу взаємозв'язку і цілісно. У психологічному плані комплекснийпідхід передбачає єдність впливів на інтелектуальну, вольову, емоційну та діяльнісну сферу особистості, що спрямовані на формування не лише знань і умінь, а й мотивів і потреб, стосунків, ідеалів, переконаньособистості.

Цілями психологічної допомоги родині, в якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, є наступні:

- забезпечення адекватних мікросоціальних умов розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями всім'ї;
- оптимізація самосвідомостібатьків;
- формування позитивного ставлення близьких осіб до дитини з з інтелектуальними порушеннями.

Основною метою в психокорекційної роботі з батьками є формування у батьків позитивного ставлення до дитини, яка має порушення інтелектуального розвитку. Адекватність позиції батьків дозволяє їм знайти новий життєвий сенс, гармонізувати

самосвідомість і взаємостосунки з дитиною, підвищити власну самооцінку. Це, в свою чергу, забезпечує використання батьками гармонійних моделей виховання і, в перспективі, оптимальний варіант соціальної адаптації дитини.

Цілеспрямований психологічний вплив якісно змінює роль батьків. Вони активно включаються в психокорекційний і одночасно виховний процес власної дитини. Цей процес позитивно впливає на формування адекватних батьківсько-дитячих контактів. Своєчасно надана психолого-педагогічна допомога оптимізує особистісний розвиток дитини і сприяє зняттю психологічних проблем у самих батьків.

І. Психологічне вивчення родини, в якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основна мета психологічного вивчення сім'ї – виявлення причин, що перешкоджають адекватному розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями та дестабілізують внутрішньосімейну життєдіяльність.

На початку психологічного вивчення родини, яка виховує дитину з порушеннями інтелектуального розвитку, збираються загальні відомості про родину (анкетування). Потім визначається: структура родини, психологічний тип батьків, особливості внутрішньо сімейних стосунків, моделі виховання.

Методи, які для цього використовується психологом:

1) спостереження;

2) застосування спеціальнихопитувальників.

Наприкінці психолог робить аналіз психологічного дослідження родини і складає психологічне заключення.

ІІ. Психолого-педагогічне консультування та родинне консультування. Воно частіше здійснюються в рамках єдиної консультативної процедури. Практична робота з родинами вихованців у спеціальних освітніх установах дозволила нам виділити наступну організаційну форму консультуваннясім'ї.

Етапи консультування:

1). Знайомство, встановлення контакту, необхідного рівня довіри і взаєморозуміння.

2). Визначення проблем родини зі слів батьків або осіб, які їх заміщають.

3). Психолого-педагогічневивченняпсихофізичнихособливостейдитини.

4). Визначення моделі виховання, яка використовується батьками і діагностика їх особистіснихвластивостей.

5). Формулюванняпсихологомреальнихпроблем, що існуютьв родині.

6). Визначенняспособів, за допомогоюякихпроблемиможутьбутивирішені.

7). Підведення підсумків, резюмування, закріплення розуміння проблем у формулюванніпсихолога.

ІІІ Психокорекційна робота з сім'ями, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями.

У психокорекційної роботи з родиною, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, виділяється два напрями:

1). Психолого-педагогічнакорекція;

2). Психокорекційна робота (групова та індивідуальна).

Здійснюючи психолого-педагогічну корекцію, психолог організовує заняття з особливою дитиною і її батьками (частіше матір'ю). Тут перед фахівцем ставляться наступні цілі:

• створення оптимальних умов для гармонійного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями вродині;

• переструктурування ієрархії життєвих цінностей батьків дитини з інтелектуальними порушеннями, оптимізація їхньоїсамосвідомості;

• гармонізаціяпсихологічногомікрокліматувродині;

• корекція міжособистісних стосунків у родині (дитячо-батьківських, подружніх, батьківсько-дитячих, сіблінгових);

• формування психолого-педагогічних знань і умінь, підвищення виховної компетентностібатьків(осіб, які їхзаміщають).

Орієнтуючись на ці цілі, психолог вирішує наступні завдання:

• навчання батьків (матері) спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною інтелектуальними порушеннями в домашніх умовах;

• навчання батьків (матері) спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистостідитини;

• корекція розуміння батьками проблем їхньої дитини, а саме: виключення гіперболізації, мінімізаціїабозапереченнянаявностіпроблему дитини;

• корекція внутрішнього психологічного стану батьків: стан неуспіху, пов'язане з порушеннями у розвитку дитини, має поступово перейти в розуміння можливостей дитини, в радістьвід її «маленьких» успіхів;

• корекція неконструктивних форм поведінки батьків (агресії, придушення негативних бажань, ескапізму, примітивізації поведінки та ін.), їх заміна на продуктивні формивзаємостосунківу соціумі;

• здійснення особистісного зростання батьків у процесі взаємодії зі своєю дитиною,в процесі її навчання і виховання за допомогою психолога; перехід батьків з позиції переживання за свою дитину через його особливості в позицію творчого пошуку реалізації можливостейдитини;

• підвищення особистісної самооцінки батьків у зв'язку з можливістю побачити результатисвоєїтитанічноїпрацівуспіхахдитини;

• трансформація освітньо-виховного процесу, що реалізується батьками по відношенню до дитини, в психокорекційний процес по відношенню до себе самого; творча діяльність батьків, спрямована на їхню дитину, допомагає їм самим, лікуючи від негативного впливу психотравмуючоїситуації.

Система корекційної допомоги конкретній сім'ї вибудовується на основі виявленої в процесі комплексного обстеження специфіки особистісних і міжособистісних порушень. Методика психологічної допомоги родині, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, включає наступні напрями роботи:

• корекція емоційно-особистісних і поведінкових порушень у дітей з відхиленнями у розвитку;

• корекціяпорушеньв особистіснійі міжособистісноїсферахбатьків.

Останній напрям представлено, як було вище вказано, двома блоками: психолого-педагогічною корекцією і психокорекцією (індивідуальною і груповою).

Корекція емоційно-вольових, комунікативно-поведінкових і особистісних проблем у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється з урахуванням рівня їх інтелектуальних можливостей і вираженості порушень в психічній сфері [1,2,3].

Корекція емоційно-вольової, поведінкової, особистісної та міжособистісної сфер дитиниз відхиленнямиу розвиткумаєкільканапрямів

Корекція емоційно-особистісних порушень і поведінкових девіацій у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється за допомогою відомих прийомів арттерапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах [1,2,3].

Оптимізація дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаємостосунків проводиться під керівництвом психолога в процесі спільних занять та тренінгових ігор [3].

Формою реалізації психокорекційних цілей є індивідуальні та групові заняття. З дітьми, що мають виражені і важкі порушення, заняття проводяться тільки в

індивідуальній формі. У разі необхідності заняття з такими дітьми можуть проводитися в присутності вчителя, вихователя або кого-небудь з близьких осіб. Заняття з дітьми, що проводяться в присутності батьків, використовуються і для формування адекватних взаємостосунків між дитиною і батьками.

Тривалість занять залежить від віку і вираженості порушень дитини. Вона варіюється від 15 до 35 хвилин. Частота занять – один-два рази на тиждень.

Організовуючи заняття з дитиною і її матір'ю, психолог ставить перед собою два види цілей. З одного боку, здійснивши психолого-педагогічне вивчення дитини, психолог визначає освітні цілі і освітній маршрут дитини з відхиленнями у розвитку. В рамках цього напряму психолог навчає матір спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною в домашніх умовах, і спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистості аномального дитини. З іншого боку, встановивши емоційний контакт з матір'ю дитини з відхиленнями у розвитку на індивідуальних заняттях, психолог здійснює корекцію її внутрішнього психологічного стану і корекціювзаємовідносинміжнеюідитиною.

Коригуючи взаємини між матір'ю і дитиною, психолог може використовувати такі психокорекційні техніки і методи: холдинг-терапію, арттерапию, вокалотерапії, музикотерапію, хореотерапію, естетотерапії, бібліотерапію, казкотерапію, туротерапію, трудотерапию і терапію любов'ю.

Психокорекційний напрям психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями дає змогу:

• корегувати психологічні порушення у батьків (тривогу, очікування перманентного неуспіху в навчанні своєї дитини, станів, пов'язаних з розумінням себе як неспроможної людини);

• корегувати неадекватні поведінкові реакції батьків як щодо своїх дітей (покарання за будь-яку провину, окрик, придушення особистості дитини), так і у стосунках із соціумом (скандальну поведінку, неадекватні поведінкові реакції, агресивну поведінку, реакції протесту);

• гармонізувати стосунки у діаді батьки-дитина; між матір'ю та іншими членами сім'ї; членамисім'ї та іншими(сторонніми) особами.

При психокорекції відбувається формування нових життєвих орієнтирів у батьків щодо дитини з відхиленнями у розвитку.

Індивідуальна форма роботи здійснюється у вигляді бесід психолога з батьками дитини з інтелектуальними порушеннями. На відміну від групових занять, в яких провідною орієнтацією є тематична і інтеракційна, індивідуальна психокорекційна робота націлена в основному на вивчення біографії родини особливої дитини, життєвого шляху її батьків, особливостей їхньої особистості, історії захворювання дитини, стосунків з родичами і знайомими. У процесі бесіди встановлюється або розширюється контакт, який вже мав місце на етапіосвітньо-просвітницькоїроботи, діагностичноїпроцедуриі консультування.

Метод групової роботи для батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку включає їхню спільну діяльність, у якій вони, за допомогою психолога, працюючи у групі над вирішенням групових завдань, вибирають напрями власної діяльності, засоби її досягнення і встановлюють нормивзаємодії.

У кінцевому підсумку ми можемо зауважити, що позитивне ставлення до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, формування установки на прийняття її дефекту дозволяють батькам віднайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість и взаємини з дитиною. Позитивний вплив батьків на дитину з проблемами в розвитку оптимізує її взаємостосунки з соціальнім оточенням, формує в неї моральні якості і доброзичливе ставлення до світу.

В результаті психокорекційної роботи з родиною у батьків формується позитивна виховна модель, спрямована на співпрацю. Корекція світовідчуття і гармонізація самосвідомості дозволяють змінити ставлення батьків до дитини і сприйняття її проблем. Така модель стосунків формує творче співробітництво між батьками і дитиною. Це дозволяє оптимізувати соціальну детермінанту розвитку дитини та її інтеграцію в соціум.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, активізаціядіяльності батьків у наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації функціонування їхньої родини. У процесі впровадження психологічного супроводу родини, яка виховує дитину з порушеннями інтелектуального розвитку, особлива увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину, створення адекватних умов для її навчання не тільки в спеціальній установі, а й удома. Отже, внутрішньосімейна атмосфера може розглядатись як корекційна, яка своїм гармонійним впливом розвиває дитину, формує в неї позитивні моральні якості, доброзичливе ставлення до оточуючих, сприяє подальшій соціалізації. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні науково-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з порушеннямиінтелектуальногорозвиткуданоїкатегорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Душка А.Л. Концепция психологической помощи семьям, которые воспитывают особых детей /А.Л. Душка // Вестник Одесского національного университета. Психология. Том 16. Выпуск 2. – 2011.– 29-36.
2. Сухіна І.В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. / І.В. Сухіна // Освіта дітей з особливими потребами: шляхирозбудови.– №5.– 2014.– С.182-192.
3. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В.В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. М.: Академия, 2003.– С. 280-290.
4. Positive parenting of children with developmental disabilities: a meta-analysis / T.T. Dyches, T.B. Smith, B.B. Korth et al. // Res. Dev. Disabil. 2012. № 33(6). P. 2213-2220.
5. Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities / K.T. Haugstvedt, S. Graff-Iversen, I.R. Bukholm et al. // Scand. J. Caring Sci. 2013. № 27(1). P. 108-116.

REFERENCES:

1. Dushka A.L. (2011). Kontseptsyia psykholohycheskoi pomoschy semiam, kotorye vospityvayut osobykh detey. Vestnyk Odesskoho natsionalnoho unyversyteta. Psykholohyia. Tom 16. Vypusk 2. – pp. 29-36.
2. Sukhina I.V. (2014). Rodynno-oriyentovanyi pidhid u konteksti kompleksnoyi psyhologo-pedagogichnoyi dopomogy dityam z autyzmom. // Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: shlyahy rozbudovy. №5. –pp.182-192.
3. Tkacheva V.V. (2003) Psykhologo-pedagogycheskoye izuchenye semy, vospytyvayushchei rebenka s otklonenyiyamy razvytiya. Psykhologo-pedagogycheskaya diahnostika. M.: Akademyia, – pp. 280-290.
4. Positive parenting of children with developmental disabilities: a meta-analysis (2012). / T.T. Dyches, T.B. Smith, B.B. Korth et al. // Res. Dev. Disabil. № 33(6). pp. 2213-2220.
5. Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities (2013). / K.T. Haugstvedt, S. Graff-Iversen, I.R. Bukholm et al. // Scand. J. Caring Sci. № 27(1). pp. 108-116.

Iryna Sukhina Features of psychological support for families raising children with intellectual disabilities

The article reveals the relevance and feasibility of developing psychological support for families raising children with intellectual disabilities. We consider the problems faced by families and the causes of violations of their functioning.

The features of the provision of psychological assistance to families raising children with intellectual disabilities are highlighted. The content of psychological support for families is revealed, the main areas of work (psychological study of families, psychological counseling for families, psychological, educational, and psychological correction work with children and parents) reveal the goals and objectives of these areas. Psychocorrectional mechanisms that contribute to the harmonization of families raising children and intellectual disabilities are considered. Prospects for further research in this directionarealsoindicated.

Approach to a family that educates a child with intellectual disabilities regards it as a rehabilitation structure that has potential opportunities to create the most favorable conditions for the development and upbringing of the child. A positive attitude to a child with intellectual disabilities and the formation of an installation to take on its peculiarities allow parents to find new life sense, increase self-esteem, harmonize self-awareness and relationships with the child.

The activation of the activities of parents and the formation in their minds of the need for assistance in the child is the main psycho-correction mechanism that promotes the harmonization of their psyche. In the process of conducting psychological measures, the knowledge of parents about the psychophysical features of the child is constantly expanding, their pedagogical competence, educational potential of the family increases. Theyalso acquire practical skills that allow them to communicatewith thechildmethodicallyandeffectivelytakecare of them.

Keywords: *psychological support, children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical direction of work, psychocorrectional direction of work.*

УДК 376-056.264-053.5

Ганна Якимчук
Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи НАПН України
orcid.org/0000-0003-1272-6290

ТИПОВІ ІНДИВІДУАЛЬНІ ВАРІАНТИ ПОРУШЕНЬ ПРИ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Метою даної публікації є висвітлення нових аспектів експериментальної роботи по вивченню дітей з дисграфією.

Запропоновано методику організації психолого-педагогічного вивчення індивідуальних варіантів порушення писемного мовлення та оцінки виконання спеціально підібраних діагностичних завдань.

За результатами дослідження описано індивідуальні варіанти порушень у дітей у межах зазначеного мовленнєвого порушення. Відзначається, що вивчення збережених та ушкоджених компонентів мовленнєвої діяльності дозволяє правильно диференціювати мовленнєве порушення, визначити його причини, а також визначити найбільш ефективну траєкторію корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: *порушення писемного мовлення, дисграфія, види дисграфії, прояви дисграфії, специфічні помилки, корекційно-розвиткова робота, Індивідуальний план розвитку, початкова школа.*

Постановка проблеми. Дані логопедичної практики засвідчують, що мовленнєві порушеннясередмолодшихшколярів– явищедоситьпоширене. Частина контингенту

дітей із порушеннями усного мовлення має не лише порушення звукової сторони мовлення, але й недостатньо сформовані фонетико-фонематичні уміння і навички, лексико-граматичний лад мовлення, зв'язне мовлення, що лежать в основі порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії. Тому очевидним стає той факт, що усне мовлення, несформоване на достатньому рівні, може стати перешкодою в успішному оволодінні навичкою письма у школі. Проте, серед дітей молодшого дошкільного віку, що зазнають специфічних труднощів у писемному мовленні, є діти, у яких відсутні порушення усного мовлення, та діти із іншими труднощами розвитку, зокрема гіперактивним розладом з дефіцитом уваги тощо. Тому важливим завданням у подоланні проблеми оволодіння навичкою письма є, перш за все, визначення причини та механізму (структури) виявленого порушення писемного мовлення.

Мовленнєві порушення створюють певні бар'єри у навчанні дитини, обмежуючи освітній маршрут та унеможливлюючи ефективне залучення та включення дитини зазначеноїкатегорії до освітньогопроцесу, разомз тим – реалізацію дитиноюправа на якісну освіту. Порушення писемного мовлення зрештою зумовлять виникнення труднощів у навчальній діяльності, особливо – з предметів мовного циклу. А деколи, можуть призвести до шкільної дезадаптації. Неподолані вчасно порушення усного та писемного можуть негативно вплинути на усі сфери життя дитини, і в першу чергу – на готовність до навчання, психологічний комфорт, самооцінку, емоційно-вольову сферу, на соціальну адаптацію загалом.

Таким чином, проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку є дуже актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектний характер проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення розкривається у класичних і сучасних зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях (Е. А. Данілавічюте, Л. М. Єфименкова, Р. Є. Лєвіна, О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкова, Н. А. Нікашіна, І. М. Садовнікова, Є. Ф. Соботович, Л. П. Спірова, В. В. Тарасун, Л. О. Токарєва, М. Є. Хватцев, Н. В. Чередніченко, Г. В. Чіркіна та ін.).

Метою нашої публікації є висвітлення результатів діагностичного вивчення стану сформованості функцій та операцій, що забезпечують оволодіння навичкою письма у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями писемного мовлення.

В ході нашого дослідження застосовувались такі **методи**: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваного питання, проведено експеримент, вивчення дітей із порушеннями писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Для успішного оволодіння процесом письма, на думку дослідників (О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Лєвіна, І. М. Садовнікова), є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій, а саме: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Несформованість однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до йогопорушення– дисграфії.

Процес письма відноситься до складних усвідомлених форм мовленнєвої діяльності і є багаторівневим. У ньому беруть участь різні аналізатори, а саме: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі письма утворюється тісний зв'язок та взаємообумовленість.

Психофізіологічний аспект опанування навичкою письма представлений у дослідження А. Н. Корнєва, С. М. Ніколаєвої, О. Р. Лурія, І. Н. Садовникової, Є. Ф. Соботович та ін.

На думку О. О. Леонтьєва, письмо, як вид діяльності, містить три основні послідовні операції, які утворюють цілісну функціональну систему [6]:

1. Символічне позначення звуків мови (фонем), тобто буквенне позначення фонем;

2. Моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів – букв (встановлення тимчасової послідовності фонем слова та наступна її трансформація в тимчасову послідовність букв).

3. Графо-моторні операції (саме написання послідовності букв).

Кожну з таких операцій письма можна розглядати як самостійну навичку, що має відповідне психологічне забезпечення – передумови. Недостатня сформованість кожної з нихокремо чи в сукупностібудепровокуватитруднощів оволодіннінавичкоюписьма.

Проте, такий підхід до визначення функцій та операцій необхідних для продукування усного мовлення в писемне, не враховує процеси, що передують визначеній О. О. Леонтьєвим послідовності операцій, а саме: процес слухового сприйняття, аналізу почутого, співвіднесення фонеми (звука) з відповідною графемою (буквою). Функції та операції, що забезпечуютьосновуоволодіннянавичкоюписьмапотребуютьдетальногорозгляду.

За О. Р. Лурія [8], навичка письма включає в себе кілька операцій:

1. процеси опрацювання слухомовленнєвої інформації (звуковий аналіз почутого, слухомовленнєва пам'ять);
2. диференціація звуків на основі кінестетичної інформації;
3. актуалізація зорових образів літер;
4. розміщення елементів у літері, рядка у просторі;
5. моторне (кінетичне) програмування графічних рухів;
6. планування, реалізація та контроль акту письма;
7. підтримання робочого стану, активного тонусу кори головного мозку.

Ці компоненти становлять єдину функціональну систему письма. Однак, питома вага кожної із операцій письма, на думку науковця, не залишається постійною на різних стадіях розвитку навички письма. На початковому етапі основна увага спрямована на звуковий аналіз слова, а іноді – на пошуки потрібної графеми. У сформованій навичці письма такі особливості нівелюються. У процесі запису написання слів перетворюється у плавні кінетичні стереотипи.

Отже, першою із специфічних операцій процесу письма є аналіз звукового складу слова, яке підлягає написанню. Фонематичний аналіз передбачає правильне визначення кількості та послідовності звуків у слові, уточнення звуків та перетворення почутих звукових варіантів у фонеми. У виконанні цих процесів беруть участь мовноруховий (кінестетичний) та мовнослуховий(акустичний) аналізатори[7].

Другою операцією письма є переведення фонеми чи їх комплексу в зорову графічну схему – літеру. Вирішальну роль у забезпеченні цієї операції відіграє зоровий аналізатор, за допомогою якого відбувається засвоєння зорового та оптико-просторового образу літери. Зорово-просторові уявлення забезпечують правильне просторове розміщення елементів у літері, розрізнення літер із подібними просторовими деталями та розміщення літери у рядку. Завдяки зоровій пам'яті дитина здатна запам'ятовувати графічний образ літери. Важливою передумовою засвоєння цієї операції письма є сформованість зорового контролю.

Третя операція письма становить перетворення оптичних знаків (літер) у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки [4]. Вона потребує достатнього рівня сформованості графомоторних навичок. Написання здійснюється за допомогою рухового (кінетичного) програмування графічних рухів, забезпечуючи їх плавність під час послідовного запису елементів літери та переходу від написання однієї літери до іншої. Оптико-кінестетична організація складного руху потребує спільної роботи рухового (кінетичного), просторового та зорового аналізаторів. Під час написання літер та слів кінестетичний контроль підкріплюється зоровим контролем та читанням записаного. Сформованість дрібної моторики пальців рук, зорово-моторної координації, рухового

контролю та рухової пам'яті є необхідними передумовами засвоєння моторної операції письма.

На початкових етапах опанування письма кожна окрема його операція є повністю усвідомленою дією, то на подальших етапах вони здійснюватимуться автоматизовано і переходитимуть у навички [7].

Отже, реалізація операцій процесу письма забезпечується низкою психічних функцій різних рівнів — сенсомоторних і виших психічних, мовленнєвих і немовленнєвих.

Навичка письма містить такі основні компоненти: слухове сприймання мовлення, аналіз звукового складу слова (визначення послідовності звуків у слові), уточнення звуків, тобто перетворення почутих в даний момент звукових варіантів в чіткі узагальнені мовленнєві звуки – фонеми, співвіднесення фонем з графемами, тобто в зоровими схемами графічних знаків із врахуванням просторового розташування їх елементів, перекодування зорових схем букв в кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для запису (переведення у графічний символ), власне написання визначеної послідовності букв.

Процес писання починається із слухового сприймання, розрізнення та впізнавання звуків. Надалі відбувається співвіднесення звука із відповідною буквою та здійснюється відтворення звукобуквенного образу слова, його написання.

Таким чином, навичка письма має власну психологічну, сенсорну та моторну базу, яка забезпечуєїї опануваннята практичнуреалізаціюпроцесуписьма.

Етіологія дисграфій включає в себе недорозвиток або несформованість певних процесів, що забезпечують процес письма. Саме тому діагностика порушень писемного мовлення у дітей з дисграфією має відбуватися на основі вивчення вербальних та невербальних функцій, що лежать в основі формування навички письма. Вибіркове вивчення окремих складових під час діагностичного обстеження писемного мовлення значно викривить визначення причин і механізмів, які спричинили дане порушення, та знизить ефективність подальшої корекційно-розвиткової роботи з його подолання. Діагностика, яка враховуватиме виявлення стану розвитку усіх психологічних компонентів навички письма, дозволить встановити актуальний рівень сформованості кожного з цих компонентів та виділити ті компоненти, недостатній рівень сформованості яких утруднює оволодіння навичкою письма.

Отже, основними умовами успішного оволодіння навичкою письма є: сформованість усного мовлення (фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, зв'язного мовлення), достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу, синтезу та мнезису та розвиток графомоторної функції. Виходячи з цього, ми окреслили основні напрямки визначення індивідуальних варіантів проявів порушень письма у молодших школярів із дисграфією. Ці показники ми взяли за основні діагностичнікритерії.

Для обстеження дітей із дисграфією ми використовували розроблену нами методику вивчення стану сформованості функцій і операцій, що забезпечують процес письма, а саме: розвиток фонематичного слуху (сприймання, уваги, пам'яті, контролю, слухового аналізу та синтезу), розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті, контролю і зорово-просторової орієнтації, розвиток графомоторних навичок, розвиток правильної звуковимови, розвиток лексико-граматичного строю та зв'язного мовлення.

Такий підхід, на нашу думку, забезпечить виявлення недостатньо сформованих компонентів, які складають психологічну структуру навички письма та дозволить у подальшому реалізувати індивідуальний підхід до корекційної- розвиткової роботи, оскільки корегувати та розвивати спеціаліст має лише ті компоненти, які цього потребують в кожному окремому випадку.

Таким чином, для проведення диференціальної діагностики молодших школярів із дисграфією за представленими вище напрями нами були дібрані відповідні завдання.

Обстеження дітей здійснювалося індивідуально за окремими блоками завдань та фіксувалося у протоколах. Це дало змогу прослідкувати які саме компоненти сформовані недостатньо.

Вивчення стану сформованості усного мовлення складалося із завдань на обстеження зв'язного мовлення, лексико-граматичного ладу мовлення та фонетико-фонематичного слуху.

Для обстеження зв'язного мовлення пропонували з завдання на складання розповіді за серією сюжетних малюнків. Це дало можливість звернути увагу на сформованість лексичної та граматичної сторони мовлення. За необхідності уточнення використовувалися окремі завдання на словотворення, словозміну тощо.

Діагностичний блок з вивчення стану сформованості фонематичного слуху складався із завдань на розрізнення звуків на слух, знаходження спільного звука для групи слів, знаходження місця звука в слові, вигадування слів на заданий звук, знаходження зайвого слова серед слів, що починаються на спільний звук, а одне слово має звук схожий за звучанням, вигадування слів на останній звук заданого слова, знаходження пар слів, що відрізняються одним звуком, виправлення навмисно неправильної вимови дорослого, відтворення ряду складів, ділення слова на склади, підрахунок кількості слів у реченні.

Блок завдань на вивчення зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації містив завдання на: розпізнавання предметів за їх контурами, називання недомальованих предметів, літер, називання перекреслених зображень, літер, виділення предметних зображень, накладених одне на одне, розподілення предметів за величиною (враховуючи реальні розміри), підбір картинок до певного кольорового фону, підбір картинок за геометричними формами, знаходження фігури серед інших, знаходження заданої фігури серед двох зображень, одне з яких таке ж як пред'явлене, друге є його дзеркальним відображенням, складання розрізних картинок (із 2-6 частин), конструювання фігур із сірників, паличок, кубиків, визначення просторового розміщення предметів відносно дитини, тобто до самої себе, малювання певних геометричних фігур справа чи зліва вертикальної вісі, визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень.

Блок завдань на вивчення стану сформованості г рафомоторних навичок складався із завдань на штрихування, обведення фігур за контуром, з'єднання за крапками, домальовування симетричного зображення, продовження візерунка, графічний диктант, малювання маленьких і великих зображень.

У ході експериментунамибуло вивчено 50 дітейз дисграфією віком від 10 до 12 років. Із них було виявлено 26 дітей із фонетико-фонематичною дисграфією, 11 – із оптичною дисгарфією, 6 – з аграматичною дисграфією, 6 – із артикуляційно-акустичною дисграфією, 1 – з **дисграфією, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу. Представимо отримані результати у відсотковому співвідношенні (табл.1).**

Табл. 1. Співвідношення порушень за видами дисграфії.

Вид дисграфії				
фонетико-фонематична	оптична	аграматична	артикуляційно-акустична	**порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу**
52%	**22%**	**12%**	**12%**	**2%**

Такий поділ за результатами вивчення ми здійснювали відповідно до загальноприйнятої класифікації дисграфії та пропонуємо вважати умовним, оскільки він

ґрунтувався на виділенні провідного, переважаючого симптому порушення і не відображає глибинної структури порушення при дисграфії.

Нижче представимо результати дослідження стану сформованості основних психологічних компонентів письма в обстежуваних школярів за кожним окремим блоком діагностичних завдань.

З метою обчислення в цифровому еквіваленті отриманих результатів психолого-педагогічного вивчення дітей із дисграфією, кожне завдання ми оцінювали певною кількістю балів. Дитина, яка правильно без допомоги дорослого виконувала завдання – отримувала 2 бали; за наявності декількох помилок – 1 бал; виконувала завдання неправильно або не змогла його виконати взагалі – 0 балів.

Відповідно до запропонованої системи оцінювання ми визначили умовну шкалу, яка характеризує рівень розвитку окремих операцій та функцій:

- достатній рівень розвитку (1,5 – 2 бали);
- знижений рівень розвитку (0,6 – 1,5 бали);
- дуже низький рівень (0 – 0,6 бали). Продемонструємо отримані результати (табл.2).

Табл. 2. Стан сформованості психічних функцій у дітей із дисграфією.

Досліджувані показники			Рівень розвитку та кількість дітей (%)		
			достатній	знижений	низький
Рівень розвитку психічних функцій у дітей із дисграфією	Розвиток усного мовлення	Звуковимова	60%	18%	22%
		Лексика	68%	26%	26%
		Граматика	62%	10%	28%
		Зв'язне мовлення	70%	10%	20%
	Розвиток фонематичного слуху	Сприймання	26%	62%	12%
		Увага	32%	64%	12%
		Пам'ять	16%	72%	12%
		Контроль	16%	52%	32%
		Аналіз	16%	38%	46%
		Синтез	16%	40%	44%
	Розвиток зорової функції	Сприймання	82%	6%	12%
		Увага	72%	4%	24%
		Пам'ять	72%	4%	24%
		Контроль	72%	4%	28%
		Зорово- просторова орієнтація	60%	4%	36%
	Розвиток графомоторних навичок		26%	32%	42%

Отже, на основі репрезентованих результатів діагностичного вивчення стану сформованості психічних функцій у дітей із дисграфією можна виділити:

1) кількість дітей серед обстежуваних, що має ті чи інші труднощі розвитку усного мовлення, в загальному обліку становить від 30% до 40%;
2) кількість дітей, що має знижений та низький рівень сформованості фонетико фонематичного слуху – від 74% до 84%;
3) кількість дітей із зниженим та низьким рівнем розвитку зорової функції – від 18% до 40%;
4) кількість дітей із зниженим та низьким рівнем розвитку графомоторних навичок – 74%.

За результатами співставлення таблиці 1 і таблиці 2, можна зауважити, що кількість дітей із виявленими недоліками стану сформованості кожного досліджуваного блоку психічних операцій та функцій, здебільшого не співпадає із кількістю дітей, які відносяться до певного виду порушень при дисграфії.

Отже, згідно визначеним критеріям нами було виявлено різні індивідуальні варіанти у межах кожної групи порушень при дисграфії.

Таким чином, освоєнню навичкою письма може перешкоджати сукупність зазначених компонентів, варіативність якої у окремих дітей з порушеннями писемного мовлення може бути достатньо різноманітною. Механізми порушення при дисграфії можуть існувати як поодинці, так і з сукупнимсиндромом.

Висновки: Вивчення стану сформованості психічних функцій та операцій, запропоноване у представленій нами методиці показало, що класифікація порушень при дисграфії відбувається за переважаючим симптомом і не враховує стану сформованості інших психічних компонентів, що забезпечують оволодіння навичкою письма. Запропонована нами методика дасть змогу поглиблено вивчити типові індивідуальні компоненти структури порушень в залежності від причини, складності, поєднання з іншими труднощами розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М. Г. Храковской. СПб. : «Акционер и К°», 2004. С. 225-246.
2. Калягин В. А., Овчинникова В. А. Психология лиц с нарушениями речи. СПб. : КАРО, 2007. 544 с. : ил.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : Уч.- метод. пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учебно-методическое пособие. СПб. : Изд- во «СОЮЗ», 2003. 224 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 306 с.
7. Логопедія : Підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с. : іл.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 84 с.
9. Парамонова Л. Г. Дисграфія. Профілактика і корекція. СПб., 2006. С. 2-55.
10. Профілактика оптичної дисграфії. Навчально-методичний посібник / укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.
11. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М. : ПАРАДИГМА, 2011. 279 с. : ил.

12. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : Учебное пособие. М. : «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. 256 с.

13. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дисорфоргафічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Логопедія. 2015. № 5. С. 74-84.

14. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

REFERENCES:

1. Akhutina, T. V. & Khrakovskaya, M. G. (Eds.) (2004). Violations of the letter: diagnosis and correction. Actual problems of speech therapy practice. SPb. : «Shareholder and Co».

2. Kalyagin, V. A. & Ovchinnikov, V. A. (2007). Psychology of persons with speech disorders. SPb. : KARO.

3. Konoplyasta, S. Yu. & Sak, T. V. & Sheremet, M. K. (Eds.) (2010). Logopsychology. Kiev: Knowledge.

4. Kornev, A. N. (1997). Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, warning). SPb. : MiM.

5. Lalayeva, R. I. Venediktova, L. V. (2003). Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren: Teaching aid. SPb. : Soyuz PublishingHouse.

6. Leontiev, A. A. (1969). Psycholinguistic Units and Generation of Speech Statement. M. : Science.

7. Sheremet, M. K. (2010). Speech therapy. Kiev: Vidavnichy Dim «Word».

8. Luria, A. R. (1950). Essays on the psychophysiology of writing. M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR.

9. Paramonova, L. G. (2006). Disgraphia. Profilakti i korektsiya. SPb.

10. Marchenko, I. S. (Eds.) & Kobilyakova, T. V. (Eds.) (2011). Professionals optically. Primary-methodical student. Kiev: View of NPU imeni M.P. Dragomanova.

11. Sadovnikova, I. N. (2011). Disgraphia, dyslexia: technology of overcoming: a manual for speech therapists, teachers, psychologists, students of pedagogical specialties. M.: PARADIGM.

12. Sadovnikova, I. N. (1997). Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren. M.: «Humanity. ed. Center VLADOS», 1997.

13. Cherednichenko, N. V. & Gorbachova, D. M. (2015). Complex diagnosis of disgrafes and disformance of clemences in letters of the younger schools, among the tilted letters. Speech therapy. No. 5. P. 74-84.

14. Cherednichenko, N. V. Kurbatova, A. I. (2009). Formula graphical letters in letters of children with various vadam movlennya in the minds of core learning. Kiev: NPU imeni M.P. Dragomanova.

Hanna Yakymchuk. Typical individual variants of primary in children of elementary school age with dysgraphia.

The article deals with the problem of incorporating the mechanism (structure) of a defect in violation of written speech in the development of directions of correction-development work to overcome the dysgraphia in children.

Thegoal of thisarticle is to display the results of psychologicalandpedagogicalstudy of primary school age children with dysgraphia. Most of children with deficiency in writing ability have speech and specific non-verbal disorders in their complex of leading symptoms, which require additional diagnostical work. Such kinds of collateral functions and operations disorders might appear to be both the cause and the symptoms of dysgraphia. Therefore, the results of research on state of their formedness must be made a base for correctional work as well as forming of

anindividual program devoted to language development. The criteria for selection of diagnostic tasks, devoted to examination of state to which the functions and operations ensuring learning of writing skills as well as writing process itself were developed, were justified. Additionally, a method for organization of psychological and pedagogical study of individual cases of dysgraphia and estimation of performance of specifically selected educational game-like tasks was suggested. The results of purposeful examination of children having signs of dysgraphia at speech therapy centre were presented. Examination of children had been conducted individually, utilizing separate groups of tasks, and was being documented in protocols. According to results of research conducted, categories of children within the boundaries of given speech disorder were described. It was noted, that learning of preserved and damaged components of verbal activity allows determining the speech disorder correctly, defining its causes as well as the most effective trajectory of correctional and developmental work.

The question of violation of written speech requires in-depth study of the individual components of the structure of violations in dysgraphia, depending on the cause, complexity, combination with other developmental disorders.

Key words: *analysis of scientific works, dysgraphia, violation of written speech, types of dysgraphia, manifestations of dysgraphia, specific errors, correctional and developmental work, Individual development plan, elementary school.*

УДК 376.3-053.4-056.313:7

Лисенкова Ірина Петрівна,
к.пед.н., професор б.в.з., завідувач кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
м. Миколаїв, Україна,
ip_lysenkova@ukr.net

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВИХ ФУНКЦІЙ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Анотація. *У статті розкривається загальна характеристика формувального експерименту щодо психолого-педагогічних умов розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. Основний акцент зроблений на основних психолого-педагогічних умовах впливу арт-терапії на підвищення рівня розвитку окремих компонентів і емоційної сфери загалом даної категорії дітей. Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчив, що більшість експериментальних досліджень здебільшого зосереджені на особливостях навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проте, нині практично відсутня цілісна система розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій. Водночас, вона особливо важлива для організації навчально-виховного процесу і розвитку даної категорії дітей зважаючи на особливості їхнього розвитку. Пізнавальна діяльність зазначеної категорії дітей характеризується певним відставанням в розвитку всіх психічних процесів, які забезпечують успішність засвоєння навчального матеріалу. Між тим, у практиці навчання дітей з порушеннями розумових фунцій вкрай недостатньо звертається увага на забезпечення розвитку їх емоційної сфери, зокрема, в процесі предметно-практичної діяльності на уроках естетичного циклу. Причини неуспішності школярів з порушеннями розумових функцій в загальноосвітній школі розглядались*

багатьма педагогами та психологами. Для характеристики навчальної діяльності дітей з порушеннями розумових функцій значущим є той факт, що при виконанні чергового завдання один і той же учень може діяти як правильно, так і помилково. Навчальна мотивація школярів з порушеннями розумових функцій відрізняється значною нестійкістю. Труднощі у навчанні обумовлені не лише недоліками пізнавальної діяльності, але і незрілістю емоційної і вольової сфер, не сформованістю особистісних якостей, проблемами спілкування, відхиленнями у поведінці.

Ключові слова: *діти молодшого шкільного віку, порушення розумових функцій , арт-терапія, психолого-педагогічні умови, емоційна сфера.*

Лисенкова И.П.
Николаевский межрегиональный институт развития человека высшего учебного заведения «Открытый международный университет развития человека «Украина»,
Г. Николаев, Украина

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ УМСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. *В статье раскрывается общая характеристика формирующего эксперимента по психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями умственных функций средствами арт-терапии. Основной акцент сделан на основных психолого-педагогических условиях влияния арт-терапии на повышение уровня развития отдельных компонентов и эмоциональной сферы в целом данной категории детей. Теоретический анализ источников показал, что большинство экспериментальных исследований в основном сосредоточены на особенностях обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Однако, в настоящее время практически отсутствует целостная система развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями умственных функций. В то же время, она особенно важна для организации учебно-воспитательного процесса и развития данной категории детей учитывая их особенности. Познавательная деятельность указанной категории детей характеризуется определенным отставанием в развитии всех психических процессов, обеспечивающих успешность усвоения учебного материала. Между тем, в практике обучения детей с нарушениями умственных функций крайне недостаточно обращается внимание на обеспечение развития их эмоциональной сферы, в частности, в процессе предметно-практической деятельности на уроках эстетического цикла. Причины неуспеваемости школьников с нарушениями умственных функций в общеобразовательной школе рассматривались многими педагогами и психологами. Для характеристики учебной деятельности детей с нарушениями умственных функций значимым является тот факт, что при выполнении очередного задания один и тот же ученик может действовать как правильно, так и по ошибке. Учебная мотивация школьников с нарушениями умственных функций отличается значительной неустойчивостью. Трудности в обучении обусловлены не только недостатками познавательной деятельности, но и незрелостью эмоциональной и волевой сфер, несформированностью личностных качеств, проблемами общения, отклонениями в поведении.*

Ключевые слова: *дети младшего школьного возраста, нарушения умственных функций, арт-терапия, психолого-педагогические условия, эмоциональная сфера.*

Lysenkova Iryna Petrivna,
Mykolayiv institute of human development of institution of higher education "Open international university of human development «Ukraine»"
Mykolayiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES OF MENTAL FUNCTIONS BY MEANS OF ART THERAPY

Abstract. *The general characteristic of the forming experiment concerning the psychological and pedagogical conditions of the development of the emotional sphere of junior schoolchildren with cognitive impairments by means of art therapy are discussed in the article. The main emphasis is done on the main psychological and pedagogical conditions of the influence of art therapy on the development of individual components and the emotional sphere in general of this category of children. The theoretical analysis of the source base has shown that most of the experimental research is mainly focused on the peculiarities of teaching children of senior preschool and junior school age. However, nowadays there is practically no integral system of development of the emotional sphere of junior pupils with cognitive impairments. At the same time, it is especially important for the organization of the educational process and the development of this category of children, taking into account the peculiarities of their development.*

Cognitive activity of this category of children is characterized by a certain retardation in the development of all mental processes that ensure the success of the learning of the material. Meanwhile, in the practice of teaching children with cognitive impairment, insufficient attention is paid to the development of their emotional sphere, in particular, in the process of subject-practical activity in the lessons of the aesthetic cycle. The reasons for the failure of schoolchildren with cognitive impairments in general school were considered by many pedagogues and psychologists. For the characteristics of the educational activity of children with cognitive impairments, the fact that, when performing the next task, one and the same pupil can act both correctly and in error, it is significant. Educational motivation for pupils with cognitive impairments is characterized by considerable instability. Difficulties in learning are due not only to the disadvantages of cognitive activity, but also the immaturity of emotional and volitional spheres, not the formation of personal qualities, communication problems, deviations in behavior.

Keywords: *children of junior school age, cognitive impairments, art therapy, psychological and pedagogical conditions, emotional sphere.*

Актуальність проблеми дослідження. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі і з порушеннями розумових фунцій. Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчив, що більшість експериментальних досліджень здебільшого зосереджені на особливостях навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проте, нині практично відсутня цілісна система розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій. Водночас, вона особливо важлива для організації навчально-виховного процесу і розвитку даної категорії дітей зважаючи на особливості їхнього розвитку. Пізнавальна діяльність зазначеної категорії дітей характеризується певним відставанням в розвитку всіх психічних процесів, які забезпечують успішність засвоєння навчального матеріалу. Між тим, у практиці навчання дітей з порушеннями розумових фунцій вкрай недостатньо звертається увага на забезпечення розвитку їх емоційної сфери, зокрема, в процесі предметно-практичної діяльності на уроках естетичного циклу.

Мета статті. Мета полягає у обґрунтуванні психолого-педагогічних умов розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій засобами арт-терапії.

Методи дослідження. Спираючись на описані дослідження було проведено експеримент, що мав на меті перевірку ефективності впливу арт-терапії на розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій. Зміст формувального експерименту передбачав проведення експериментальних методик, які розбивались на наступні серії:

1 серія була спрямована на вивчення рівня розвитку інтелектуалах емоцій, як критерію емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій, шляхом проведення методик: проективна методика «Школа звірів» (діагностики адаптації молодших школярів до школи), методика щодо діагностики організаційних схильностей дітей молодшого шкільного віку та виявлення комунікативних схильностей.

2 серія спрямована на вивчення рівня естетичних емоцій як критерію емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій (за допомогою вивчення питання прояву естетичних емоцій дітьми та методикою «Соціометрія» для вивчення рівня взаємовідносин молодших школярів у колективі однолітків та з педагогічним колективом).

3 серія спрямовувалась на вивчення рівня моральних емоцій як критерію емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій (діагностика моральних почуттів молодшого школяра за О. Безверхим та методика моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку О. Дарвіша).

В експерименті взяли участь діти молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій, зокрема: 24 учні Миколаївської загальноосвітньої школи-інтернат № 3 та 48 учнів Миколаївської загальноосвітньої школи № 53. Загалом до експерименту були залучені 72 дитини.

Виклад основного матеріалу. У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників визначено низку чинників, які впливають на шкільне навчання: рівень сформованості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, навчальної мотивації, самооцінки, самоконтролю. Основними критеріями, які забезпечують достатній рівень навчальної діяльності визнано певний розвиток психічних процесів, пізнавальної, мотиваційно-вольової і емоційної сфер.

На явище когнітивних порушень особистості науковці почали активно звертати увагу в перше десятиліття XX століття. Саме в цей час економічний розвиток країн Європи і Америки зумовив підвищення вимог до освітнього рівня населення. Зокрема, «виникло питання про диференціальну діагностику у дітей різних труднощів у навчанні. Важливо було виділити «перспективних» школярів і створити для них необхідні освітні умови. З одного боку, розвиток психіатрії, а з іншого – психометрії дозволили виявити деякі кількісні і якісні характеристики психічних процесів, необхідних для засвоєння шкільної програми. Перші дослідження учнів і розробка тестових нормативів показали, що недоліки когнітивного розвитку і особистісних властивостей значно заважають їх успішному навчанню. Тому починає визначатися категорія школярів, яким було важко в засвоєнні шкільної програми, і вони ставали неуспішними учнями. Тестування А. Біне і Т. Симона встановило, що їх кількісні показники інтелекту нерідко займають проміжне положення між “нормою” і “розумовою відсталістю”» (Волкова Н.П., 2012, с. 351).

Зі збільшенням наукової уваги до вивчення психологічних особливостей даної категорії дітей збільшувалося число термінів для їх опису в спеціальній літературі, за сучасним науковцем О. Защиринською це «наступні: субнормальні діти;

невиховані діти; діти, що піддалися культурній депривації; недисципліновані діти; діти з мінімальною мозковою дисфункцією» (Защиринская О.В., 2016, с. 114).

В Україні, на думку педагога Г. Шевченко, «вживають наступні терміни для позначення даної категорії дітей: низькою навченістю; прикордоною розумовою відсталістю; психічним і психофізичним інфантилізмом; порушеннями розумових фунцій; як про школярів, які не встигають в школі» (С.Г. Шевченко, 2001, с. 34).

Найбільш розповсюдженим опинився термін «когнітивні порушення», який був запропонованим Е. Крепеліном і В. Лубовським. Даний термін почав використовуватися у всіх офіційних документах, в більшості наукових досліджень (Защиринская О.В., 2016).

Причини неуспішності школярів з порушеннями розумових фунцій в загальноосвітній школі розглядались багатьма педагогами та психологами. Так, дослідниця А. Дробинська у своїй праці «Шляхи формування активного відношення до навчання молодших школярі з порушеннями розумових фунцій» відмічає, що «школярі вказаної категорії не проявляють досить стійкого інтересу до запропонованих завдань; вони малоактивні, безініціативні, не прагнуть покращити свої результати, осмислити роботу в цілому, зрозуміти причини помилок. Це призводить до того, що учні продовжують допускати ті ж помилки. Безпосередній інтерес до завдання у них швидко зникає, особливо при виникненні труднощів у роботі, які вони не прагнуть подолати» (Дробинская А.О., 2009, с. 55).

А сучасний науковець Н. Нікашина стверджувала, що «для характеристики навчальної діяльності дітей з порушеннями розумових фунцій значущим є той факт, що при виконанні чергового завдання один і той же учень може діяти як правильно, так і помилково. Наприклад, школяру дають завдання, яке складається із декількох менших завдань. При виконанні ряду менших завдань він одне з них може одного разу зробити правильно, а інше – ні. Таке “сусідство” правильного виконання з помилковим переконує в тому, що в даному і аналогічних випадках має місце не нерозуміння інструкції, а тимчасова втрата її через ускладнені умови роботи» (Степанов В.Г., 2008, с. 58).

Таким чином, навчальна мотивація школярів з порушеннями розумових фунцій відрізняється значною нестійкістю. Труднощі у навчанні обумовлені не лише недоліками пізнавальної діяльності, але і незрілістю емоційної і вольової сфер, не сформованістю особистісних якостей, проблемами спілкування, відхиленнями у поведінці. Але у порівнянні з більш складними відхиленнями діти з порушеннями розумових фунцій адекватно приймають запропоновану їм допомогу, що дозволяє їм успішніше набути необхідних навчальних знань та вмінь. Все це має значний вплив на навчально-вховний процес даної категорії дітей загалом. Саме тому було звернено увагу на позитивний вплив мистецтва та арт-терапії на дитину молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій. Мистецтво, звичайно, впливає на дитину і без додаткових зусиль, але більшої ефективності можна досягти реалізовуючи певні психолого-педагогічні умови впливу арт-терапії на дитину молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій шляхом підвищення розвитку її емоційної сфери.

У цілому, з огляду на дані, отримані в результаті експериментального дослідження, можемо стверджувати, що в експериментальних групах дітей, що навчаються в різних освітніх умовах (загальноосвітні школи та школи-інтернати) мають місце зрушення рівня розвитку емоційної сфери учнів молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій. Однак в експериментальних групах дітей, що навчають в інтегрованих класах загальноосвітніх шкіл позитивні зрушення значно вищі, про що свідчить таблиця зведених даних щодо динаміки рівня розвитку емоційної сфери в групах, за матеріалами вихідного та заключного зрізів (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

Динаміка рівнів розвитку емоційної сфери (у %)

№ п/п	Школи \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
		До	Після	До	Після	До	Після
1.	Інтегрований клас (КГ)	44,5	19,4	35,9	36,1	19,6	44,5
2.	Спеціальна ЗОШ (КГ)	42,1	24,3	40,1	45,3	17,8	30,4
3.	Інтегрований клас (ЕГ)	45,9	15,8	36,2	30,9	17,9	53,3
4.	Спеціальна ЗОШ (ЕГ)	45,1	20,1	37,9	28,7	17	51,2

Таблиця 2

Динаміка рівнів розвитку емоційної сфери за матеріалами вихідного й заключного зрізів (середні дані, у %)

№ п/п	Групи \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
		До	Після	До	Після	До	Після
1.	Контрольні групи	43,9	21,9	38	42,5	18,1	35,6
2.	Експериментальні групи	45,5	17,9	37	29,8	17,5	52,3

Порівняння результатів рівнів розвитку емоційної сфери дозволяє визначити, що відсоток учнів експериментальних груп із високим рівнем розвитку емоційної сфери майже в 1,5 рази перевищує кількість учнів контрольних груп із високим рівнем розвитку емоційної сфери. Важливим позитивним результатом у проведеній експериментальній роботі можна вважати незначне зменшення середнього рівня розвитку емоційної сфери в учнів експериментальних груп, водночас із значним зменшенням кількості учнів з низьким рівнем та значним збільшенням кількості учнів із високим рівнем розвитку емоційної сфери. Слід звернути увагу на коливання високого рівня розвитку емоційної сфери, який серед експериментальних груп збільшився 38,4 %, а у контрольній групі високий рівень збільшився на 17,5 %.

Отримані результати дають підстави зробити висновок, що запропонована система заходів позитивно вплинула на розвиток компонентів емоційної сфери в експериментальних групах молодших школярів з порушеннями розумових фунцій, і навпаки, недостатня увага до арт-терапії і такого ж спрямування заходів призвела до зниження рівня розвитку емоційної сфери учнів контрольних груп.

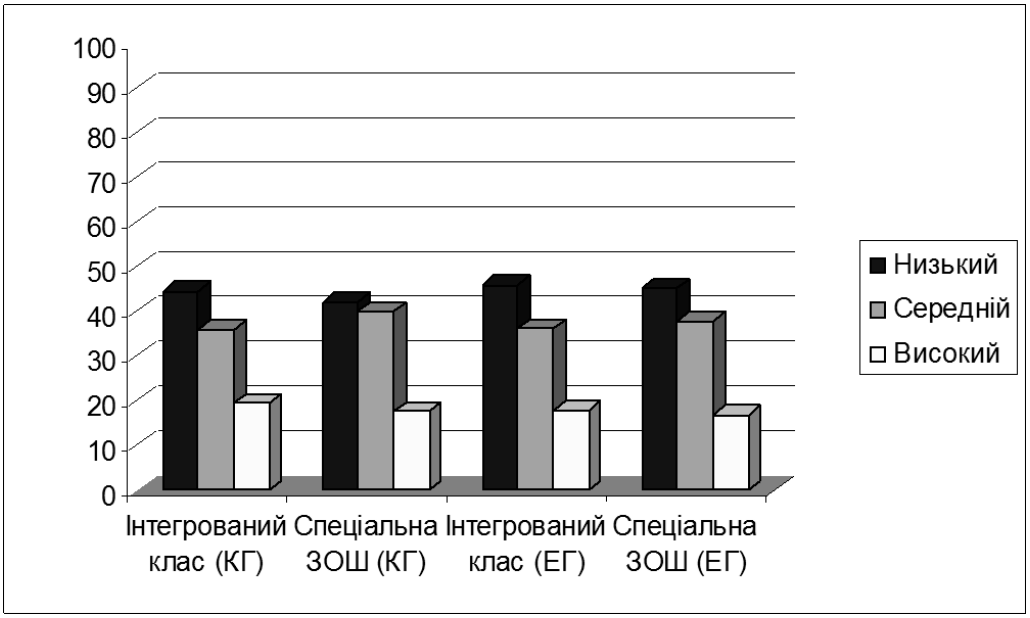


Рис. 1. Динаміка зміни рівня розвитку емоційної сфери в експериментальних групах за результатами вихідного діагностичного зрізу.

Зведення та порівняння кількісних даних щодо рівня розвитку емоційної сфери під час констатувального та формувального експериментів дозволили нам зобразити в діаграмах 1 та 2 динаміку її розвитку за матеріалами вихідного та заключного зрізів.

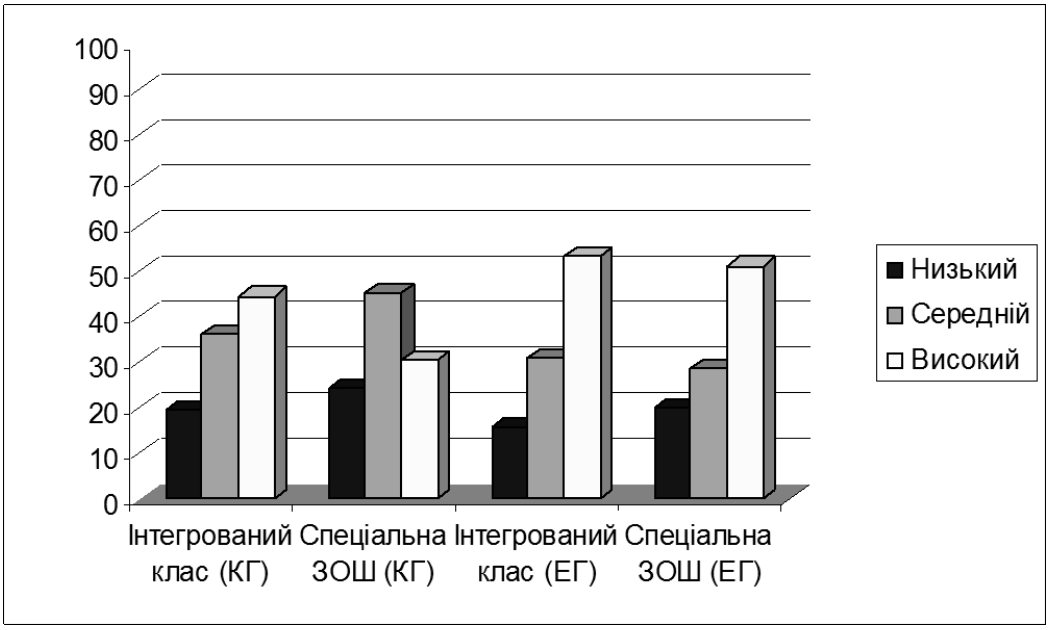


Рис. 2. Динаміка зміни рівня розвитку емоційної сфери в експериментальних групах за результатами заключного діагностичного зрізу.

Обчислені показники розбіжностей щодо рівня розвитку компонентів емоційної сфери дітям експериментальних груп виявилися статистично значущими: для інтелектуальних емоцій – t=2,92 при p=0,006; для естетичних емоцій – t=5,22 при p=0,001; для моральних емоцій – t=2,99 при p=0,005.

Обговорення. На підставі аналізу отриманих даних можемо зробити висновок, що розвиток критеріїв емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій експериментальних та контрольних груп суттєво відрізняються. Порівняння середніх результатів двох груп за t-критерієм Стьюдента показало, що відмінності між ними значущі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи усе викладене про експериментальне дослідження, вважаємо за необхідне зробити наступні висновки. Ефективність впровадження в навчально-виховну роботу вищевказаних психолого-педагогічних умов із метою впливу арт-терапії на розвиток емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій, підтвердили такі прямі й опосередковані показники. За період експериментальної роботи суттєво збільшився рівень розвитку емоційної сфери молодшим школярів з порушеннями розумових фунцій загалом та кожного окремого критерію зокрема. Динаміку підвищення рівня розвитку емоційної сфери в експериментальних групах, викликали такі умови:

- цілеспрямований систематичний психолого-педагогічний вплив на особистість дитини молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій з урахуванням її індивідуальних психологічних особливостей;
- зорієнтованість навчального процесу на об’єднання традиційних методів навчання і методу арт-терапії з метою підвищення рівня розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових фунцій;
- збагачення змісту виховної роботи методами арт-терапії з метою досягнення підвищення рівня розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій у виховній роботі.

Процедурою діагностичного експерименту було використано комплекс взаємозалежних методів, таких як анкетне опитування, бесіда, спостереження, аналіз документів. Застосування їх дало змогу отримати достовірні результати. Вважаємо, що використані в експериментальному дослідженні методики придатні для застосування їх у поточній психолого-педагогічній діяльності. Перелік завдань, поставлених на початку експериментально-дослідницької роботи, вирішений. Таким чином, кількісний і якісний аналіз результатів дослідження підтвердив висунуту нами гіпотезу і засвідчив, що за період експериментальної роботи досягнуто позитивних зрушень. Звичайно, досліджувана проблема дуже складна, і розв'язати її тільки в процесі навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи та школи-інтернату неможливо. Тому експериментальна робота в нашому дослідженні не носить рецептурний характер, а є лише одним із можливих варіантів психолого-педагогічного впливу арт-терапії на підвищення рівня розвитку емоційної сфери дітям молодшого шкільного віку з порушеннями розумових фунцій.

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2012. – 576 с.

2. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психологического развития: Учебное пособие: Хрестоматия / О.В. Защиринская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2016. – 168 с.

3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Академия, 2001. – 278 с.

4. Дробинская А.О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников / А.О. Дробинская // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 26-30.

5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 2008. – 264 с.

6. Kramer E. Art therapy in a children's community / E. Kramer. – New York: Schocken Books, 1978. – 106 p.

7. Smeijsters H. The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry: Results of a qualitative inquiry / H. Smeijsters, G. Cleven // The Arts in Psychotherapy. – 2006. – № 33. – P. 37-58.

Referens

1. Volkova, N.P. (2012). Pedagogy: A Manual for Students of Higher Educational Institutions. Kyiv: Vydavnychyy tsentr Akademiya [in Ukrainian].

2. Zashchirinskaya, O.V. (2016). Psychology of children with a delay in psychological development: Textbook: Reader. Saint Petersburg: Rech' [in Russian].

3. Shevchenko, S.G. (Ed.). (2001). Diagnostics and correction of mental retardation in children: A Handbook for Teachers and Specialists of Correction and Developmental Education. Moskow: Akademiya [in Russian].

4. Drobinskaya, A.O. (2009). Ways of formation of an active attitude towards the teaching of junior schoolchildren. *Defektologiya,* 3, 26-30 [in Russian].

5. Stepanov, V.G. (2008). [Psychology of difficult schoolchildren. Moskow: Akademiya [in Russian].

6. Kramer, E. (1978). Art therapy in a children's community. New York: Schocken Books [in English].

7. Smeijsters, H. & Cleven, G. (2006). The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry: Results of a qualitative inquiry. *The Arts in Psychotherapy,* 33, 37-58 [in English].

УДК 37.013:376

Світлана Литовченко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-0001-4667

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті проаналізовано стан та особливості раннього втручання в Україні та зарубіжжі; за результатами аналізу зарубіжної практики узагальнено провідні позиції раннього вручання, визначено етапи здійснення ранньої допомоги, умови ефективності її застосування; уточнено сутність поняття «раннє втручання щодо дітей з порушеннями слуху», окреслено моделі організації центрів раннього втручання.

Ключові слова: *діти з порушеннями слуху, раннє втручання, слухова допомога, центри раннього розвитку, особливі потреби родин дітей з порушеннями слуху.*

Актуальність проблеми дослідження. Специфіка організації дослідження обумовлена необхідністю вивчення послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху як інноваційного етапу системи комплексного супроводу, що знаходить місце у вітчизняній сурдопедагогіці.

Категорія *раннє втручання* виступає як одне з основних понять модернізації національної освіти дітей з особливими освітніми потребами; першочергове завдання полягає у запровадженні державної системи раннього втручання, що представляє комплексну послугу для родин дітей від народження до 3 років включно, які мають особливі потреби або ризик їх виникнення; забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців та поєднує медичну, психологічну, соціальну, педагогічну складові; є сімейноорієнтованою та спрямована на розвиток дитини в природному середовищі; передбачає раннє виявлення, діагностику, психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід, підтримку батьків (законних представників).

Порушення слухової функції впливає на природний шлях розвитку дитини – пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, взаємодію з навколишнім середовищем. Саме рання діагностика порушень слуху і своєчасна абілітація мінімізують негативний вплив зниження слуху на розвиток дитини.

Мета статті: на основі аналізу стану та особливостей раннього втручання в Україні та зарубіжжі визначити провідні позиції раннього вручання, етапи здійснення ранньої допомоги та умови ефективності її застосування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури. У контексті дослідження важливими є аспекти, що відображенні в міжнародних документах: «Конвенція про права дитини» (1989 р., ратифіковано Україною у 1991 р.), «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006 р., ратифіковано Україною у 2009 р.); Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015 р.), основні положення якої адаптовано до вітчизняного контексту та відображено в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017 р.).

Рання психолого-педагогічна допомога, рання реабілітація та раннє втручання вивчаються науковцями (І. Гладченко, Г. Кукуруза, А. Скрипко, В. Тарасун; M. Pat Moeller, G. Carr, L. Seaver, A. Stredler-Brown, D. Holzinger та ін.), запроваджуються українськими та зарубіжними центрами (БФ «Інститут раннього втручання», Навчально-реабілітаційний центр «Джерело»; Центр слухової реабілітації «АВРОРА», Міський медичний центр проблем слуху та мовлення «СУВАГ»; World Hearing Center, Cochlea Implantat Centrum Münsterland та ін.).

Актуальними залишаються розроблені в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України *«Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху»* (В. Жук, В. Литвинова, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко; 2014 р.) та *«Концепція розвитку освіти дітей з порушеннями слуху»* (О. Таранченко, О. Федоренко; 2015 р.), які визначають стратегічні напрями модернізації галузі і орієнтовані на сучасні світові тенденції в організації допомоги дітям із порушеннями слуху [1, 2]:

- ранню діагностику порушень слуху та ранній початок фахового супроводу;
- комплексний підхід до організації допомоги дітям із порушеннями слуху та їх родинам;
- варіативність форм надання освіти та методичних підходів до навчання, гнучкість змісту та індивідуалізація процесу навчання і виховання;
- зміну підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. У фахових джерелах категорію «раннє втручання» розглядають як послугу, технологію, систему, що є правомірним зважаючи на контекст застосування термінології; найбільш широким є поняття система. Механізм реалізації психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку містить 6 етапів, кожен з яких має свою мету, зміст і умови реалізації психолого-педагогічної допомоги: 1) виявлення порушення, обстеження; 2) комплексна психолого-педагогічна діагностика порушень у розвитку дітей раннього віку; 3) розроблення індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги; 4) реалізація індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги; 5) підсумкова психолого-педагогічна діагностика по завершенні запланованої індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги; 6) розроблення і реалізація програми адаптації при переході дитини в інші програми.

Результати аналізу зарубіжного досвіду (Програма сімейно орієнтованої комунікативної підтримки дітей раннього віку з порушеннями слуху/ Das Münsteraner Elternprogramm zur Kommunikationsförderung bei Säuglingen und Kleinkindern mit Hörschädigung та ін.) дали змогу визначити такі провідні позиції раннього втручання: раннє виявлення (універсальний скринінг слуху новонароджених), аудіологічне обстеження та раннє слухопротезування, ранній та відповідно до віку, рівню розвитку комплекс заходів підтримки із сімейно орієнтованими концептами, а також міждисциплінарна взаємодія, комплексна оцінка розвитку як основа для роботи (загальний розвиток, розвиток слуху, мовлення, навичок комунікації), комплексна (інформаційна, консультативна, психологічна) підтримка батьків, спеціальне навчання/підвищення кваліфікації фахівців. Встановлено, що провідними принципами раннього втручання є сімейноцентрованість, функціональність, командність та міждисциплінарність, а також принцип реалізації програм раннього втручання в природному середовищі з використанням «повсякденних рутин». Технологія раннього втручання базується на «Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я для дітей та підлітків» та реалізує біопсихосоціальну модель надання допомоги.

Таким чином, у процесі дослідження уточнено сутність поняття *раннє втручання щодо дітей з порушеннями слуху*, що розуміємо як міждисциплінарну сімейно-центровану систему допомоги дітям раннього віку з порушеннями (ризиками порушень) слуху, що передбачає ранній скринінг слуху, аудіологічну діагностику, слухопротезування, реалізацію індивідуальної програми підтримки та спрямована на покращення розвитку дитини (насамперед комунікації), підвищення якості життя родини. За міжнародними підходами розвиток комунікації розглядається як розвиток слухового (зорового, тактильного) сприймання, словесного мовлення та/або жестової мови, здатність до

соціалізації [4].

Визначено, що ключовими складниками системи роботи з раннього втручання для дітей з порушеннями слуху, що забезпечують її ефективність є: ранній скринінг слуху, виявлення порушення та діагностика; аудіологічне втручання (протезування слуховими апаратами, кохлеарними іпмлантами), комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини, розроблення, реалізація та моніторинг індивідуальної програми підтримки, в рамках якої особливе місце посідає розвиток комунікації; перехід до програми дошкільної освіти. Враховуючи специфіку порушення застосовування технології передбачає варіативність моделей надання послуги (вибір основного(их) засобів комунікації, методів слухопротезування, освітнього маршруту).

На основі аналізу сучасних теоретичних підходів та практичної роботи з дітьми з порушеннями слуху раннього віку визначено важливі аспекти супроводу:

– спрямованість роботи сурдопедагогів, психологів та батьків на розвиток комунікативних навичок, гри, емоційного контакту; надання допомоги фахівцем у організації комунікативно насиченого середовища вдома та збереження або налагодження й удосконалення емоційного контакту/взаємодії між членами родини (незалежно від провідного засобу комунікації у родині – словесна або/та жестова мова);

– за умови порушення легкого ступеня або/та використання технічних засобів компенсації (слухові апарати, кохлеарні імпланти) акцент на максимально можливо природний розвиток слухового сприймання, спонтанне формування мовлення дитини (починаючи з розуміння) в умовах природної взаємодії/комунікації (уникнення штучного, «механічного» тощо);

– склад учасників реабілітації розширюється шляхом обов’язкового залучення батьків (близьких дорослих); фахівець працює з дитиною та з батьками, реабілітація набуває характеру сімейної; на кожному рівні роботи провідна роль у розвитку дитини покроково переходить від фахівця до батьків;

– розвиток та навчання дитини відбуваються за основними етапами онтогенезу, для яких характерні певні якісні зміни, що виникають поступово (дитина «проходить» ті ж етапи розвитку, що і дитина без порушення слуху, відповідно до індивідуального темпу, без чіткої орієнтації на «паспортний» вік). Фахівці звертають увагу на розвиток соціальних навичок, зокрема спілкування, самостійності/незалежності, взаємодії, включення у групові форми роботи та гри, вирішення конфліктних ситуацій [2, 4, 5].

Слухова допомога у ранньому віці спрямована на: максимальне можливе відновлення порогів слухового сприймання дитини завдяки використанню сучасного засобу корекції порушення слуху; забезпечення перебування дитини у мовленнєвому середовищі, яке мотивує дитину до слухання та спілкування; розвиток навичок слухання та мовлення дитини відповідно до її віку та досвіду; використання набутих навичок у щоденній діяльності.

За результатами аналізу міжнародної практики визначено умовні моделі організації центрів раннього втручання:

Перша модель – центр як окрема структура, яка має свій штат працівників, комплекс навчальних програм і методичних матеріалів для дітей раннього віку, спеціальне обладнання. Спеціалісти центру беруть участь у здійсненні супроводу дітей з особливими потребами в родинах, надають консультативні послуги педагогам, організовують навчання фахівців.

Друга модель – центр як структурний підрозділ медичної/реабілітаційної установи, інклюзивно-ресурсного центру, спеціального закладу освіти. Останній варіант доцільний у країнах, які мають розвинену систему спеціальних закладів освіти, про що йдеться у Саламанській декларації та Рамках дій стосовно навчання осіб з особливими потребами (прийняті у 1994 р. у м. Саламанка, Іспанія): «Становище з освітою осіб з особливими потребами значно варіюється залежно від країн. Наприклад, існують країни з добре

налагодженими системами спеціальних шкіл для осіб з конкретними порушеннями розвитку (певних категорій). Персонал спеціальних закладів має досвід, необхідний для раннього виявлення, діагностики осіб з порушеннями розвитку». Для України така модель актуальна, оскільки наша країна має потужну систему спеціальних закладів освіти, зокрема для дітей з порушеннями слуху, що складають окрему групу з огляду на можливі бар'єри у комунікації та отриманні інформації.

Третя модель – створення центрів при науково-дослідних інституціях, факультетах корекційної та інклюзивної освіти закладів вищої освіти. У таких центрах надаються психолого-педагогічні та корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими потребами та їхнім батькам, консультації фахівцям та педагогам. Пріоритетним напрямом виступає підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи раннього втручання, спеціальних та інклюзивних закладів освіти.

Можна розглядати різні варіанти надання послуг; більшість центрів пропонують низку дистанційних і локальних (таких, що надаються на місці) програм, що виникли значною мірою у відповідь на існуючі потреби родин дітей з особливими потребами:

– дистанційне обслуговування; за цієї моделі послуги надаються вдома (фахівець з раннього втручання відвідує родину, проводить заняття з дитиною, консультує та навчає батьків; встановлює, які адаптації необхідні для задоволення потреб дитини);

– послуги надаються безпосередньо у центрі; батьки та діти відвідують центр, щоб отримати необхідну підтримку. Наприклад, батьки і педагоги приїздять до центру з метою отримати консультацію фахівців, мати можливість спостерігати за дитиною у процесі спеціальних занять.

Центри знаходять схеми ротації обладнання або ж почергового користування ним, коли клієнт, який більше не потребує певного пристрою, передає його для використання іншому. Необхідно враховувати доцільність певного варіанту надання послуг для конкретної дитини. Чітких правил не існує, і моделі надання послуг успішніші, якщо їх можна переглядати та змінювати за потребиВ контексті проблеми раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями слуху, актуалізовано потенціал спеціальних закладів (навчально-реабілітаційні центри, спеціальні школи та дошкільні заклади), діяльність яких спрямована на здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень, виконання важливих соціальних функцій. Маючи у своєму арсеналі багаторічний практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони також можуть (за відповідної модернізації) забезпечувати систематичну допомогу сім'ям дітей раннього віку з порушеннями слуху, відтак виконувати функції центру раннього вручання.

Висновки. Отже, за результатами теоретичного дослідження, аналізу наявного вітчизняного та передового зарубіжного досвіду необхідною умовою забезпечення комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху є розроблення національної Програми скринінгу слуху та раннього втручання для дітей з порушеннями слуху/Early Hearing Detection and Intervention, створення нормативного забезпечення, що передбачає стабільне державне фінансування та механізми реалізації, а також чіткі протоколи скринінгу та діагностики (із використанням сучасного обладнання).

Дотримання зазначених умов, реалізація основних положень супроводу на ранньому етапі є основою вирішення відповідних завдань на наступному етапі дошкільного дитинства.

Література:

1. Засенко В.В., Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* Київ. Педагогічна думка. 2016. С. 68-77.

2. Таранченко О.М., Федоренко О.Ф. Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні. *Особлива дитина: навчанні і виховання*. 2015. №1. С. 27-33.

3. Данілавічютє Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчанні і виховання*. 2018. №3 (87). С. 7-18.

4. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, дис. канд. наук., Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2015.

5. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016. 27(1). pp. 24-44.

References:

1. Zasenko, V.V., Kolupaieva, A.A. and Taranchenko, O.M. (2016). Osvita ditey z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsiyi do inklyuziyi. *Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrayini* [Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. *National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine*]. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka. pp. 68-77. [in Ukrainian]

2. Taranchenko, O.M. and Fedorenko, O.F. (2015). Kontseptsiya rozvytku systemy osvity ditey iz porushennyamy slukhu v Ukrayini [Concept of development of education system for children with hearing impairment in Ukraine]. *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*. №1. pp. 27-33. [in Ukrainian]

3. Danilavichiutie, E.A. (2018). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi [Children with special educational needs in an inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*. №3 (87). pp. 7-18. [in Ukrainian]

4. Fedorenko, O.F. (2015). Pedahohichnyy suprovid molodshykh shkolyariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Pedagogical support for hearing impaired younger students in inclusive learning]. Institute of Special Pedagogy of the NAPS of Ukraine. [in Ukrainian]

5. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24-44, 2016. (in English)

Svitlana Litovchenko. Theoretical and practical bases of realization of the system of early intervention for children with hearing impairments

The article analyzes the state and features of early intervention in Ukraine and abroad; based on the results of the analysis of foreign practice, the leading positions of early delivery are generalized, the stages of early assistance implementation, conditions of its application efficiency are determined; the essence of the concept of "early intervention for children with hearing impairments" is clarified, the models of organization of early intervention centers are outlined.

Key words: *children with hearing impairments, early intervention, hearing care, early development centers, special needs of families of children with hearing impairments.*

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 14

Відповідальний за випуск – О.І. Симоненко

Підписано до друку 6 грудня 2018 р. Формат 60х90 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Cambria. Друк офсет.
Умов.друк. арк.24,85. Обл.-вид. арк.
Наклад 300. Зам. 12.12.2018

Видавництво: «ФОП Симоненко О.І.»
Адреса:м. Київ, вул.. Желябова, 2а, корп.. 6
Тел.: +38 067 172 86 37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво про внесення субєкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і
розповсюджувачів видавничої продукції:
Серія ДК № 6574 від 17.01.2019

Друк: ТОВ «Наша друкарня»
08300, Київська обл.., м. Бориспіль, вул.. Київський шлях, 75
Тел. Моб.: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net