

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ  
МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**

**Науково-методичний збірник**

**Випуск 16**

**Київ – 2020**

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE  
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY**

**EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS:  
WAYS OF DEVELOPMENT**

**Scientific and methodical collection**

**Issue 16**

**Kyiv - 2020**

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ****Збірник наукових праць**

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 1 від 16 січня 2020 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.Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України тел.: (044)468-14-81

© Усі права захищено.

Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними 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:

Головний редактор:

**Засенко В'ячеслав Васильович**, доктор педагогічних наук, професор;

Заступник головного редактора:

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

**Душка Алла Луківна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

**Кобильченко Вадим Володимирович**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

**Луньов Віталій Євгенійович**, кандидат педагогічних наук, доцент;

**Мамічева Олена Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор;

**Нечипоренко Валентина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор;

**Панок Віталій Григорович**, доктор психологічних наук, професор;

**Супрун Микола Олексійович**, доктор педагогічних наук, професор;

**Форостян Ольга Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор;

**Ванчова Аліца**, доктор педагогічних наук, професор;

**Гарчарікова Тереза**, доктор філософії, доцент.

## ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

**Шевченко Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

О – 72 **Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови:** зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. 412 с.

ISBN 978-966-97951-4-4

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.

Офіційний веб-сайт: <https://spp.org.ua>

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020

## **EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT**

### **Scientific and methodical collection**

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 1, 16 January 2020)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»

Since 2009 the journal has been published as «Education of persons with special needs: ways of development»

State registration number: KB № 16355 – 4827P, 16.12.2009 p.

#### **FOUNDER**

**MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY OF THE NAES OF UKRAINE**

The collection was approved by the State Attestation Commission of Ukraine as a specialized publication in the field of pedagogical sciences (correctional pedagogy), order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 dd. 09.03.2016 and psychological sciences (special psychology) order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 693 dd. 10.05.2017.

#### **EDITORIAL BOARD ADDRESS**

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.

**Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology**

NAES of Ukraine, tel.: (044)468-14-81

© All rights reserved

No part, element, idea, compositional approach of this publication may be copied or reproduced in any form or by any means without the written permission of the publisher.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citation. The Editorial Board reserves the right to edit materials. The views of the Editorial Board may be different from those of the authors of publications.

## EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

**Zasenko Viacheslav Vasyliovych**, doctor of pedagogical sciences, professor;

Deputy Editor:

**Prokhorenko Lesiia Ivanivna**, doctor of psychological sciences, senior researcher;

**Dushka Alla Lukivna**, doctor of psychological sciences, senior researcher;

**Kobylchenko Vadym Volodymyrovych**, doctor of psychological sciences, senior researcher;

**Lunov Vitalii Evgenievich**, PhD, docent;

**Mamitcheva Olena Volodymyrivna**, doctor of psychological sciences, professor;

**Nechyporenko Valentyna Vasylivna**, doctor of pedagogical sciences, professor;

**Panok Vitalii Hryhorovych**, doctor of psychological sciences, professor;

**Suprun Mykola Oleksiiovych**, doctor of pedagogical sciences, professor;

**Forostian Olha Ivanivna**, doctor of pedagogical sciences, professor;

**Vanchova Alica**, doctor of pedagogical sciences, professor;

**Harcharikova Teresa**, PhD, docent.

## TECHNICAL EDITOR

**Shevchenko Volodymyr Mykolaiovych**, candidate of pedagogical sciences, senior researcher.

**Education of persons with special needs: ways of development (2020)**. Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine. 16. 411 p.

ISBN 978-966-97951-4-4

The collection is devoted to testing and implementation of research results and practical research on the implementation of innovative approaches in the education of children with special needs.

Addressed to scientists, practitioners, students, all who care about the problems of children with special educational needs.

Official website: <https://spp.org.ua>

© Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, 2020

## ЗМІСТ

### **Адамюк Наталія**

Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу для жестомовних здобувачів освіти 13

### **Бабяк Ольга**

Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці 29

### **Блеч Анна**

Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з порушеннями інтелектуального розвитку 44

### **Бужинецька Ксенія**

Дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку 60

### **Глушко Надія & Супрун Дар'я & Супрун Микола**

Соціально-педагогічна робота із дезадаптованими старшими підлітками (зарубіжний досвід) 76

### **Глушко Надія & Супрун Микола**

Актуальні питання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності із дезадаптованими підлітками у навчальних закладах професійної освіти 92

### **Горбатюк Олена**

Особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 109

### **Жук Валентина**

Педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху 126

### **Засенко Вячеслав & Прохоренко Леся**

До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами 143

### **Ісаєва Олена**

Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в незалежній Україні 160

**Коломійченко Олег**

Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі 177

**Костенко Тетяна**

Організаційно-методичні засади дистанційного навчання дітей з порушеннями зору 192

**Круглик Оксана**

Теорія та протиріччя в засобах реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху 209

**Легкий Олег**

Особливості формування громадянських та соціальних компетентностей учнів з порушеннями зору 226

**Лещій Наталія**

Поліпшення функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку засобами фізкультурно-оздоровчої програми в умовах освітньо-реабілітаційного центру 243

**Мартинюк Зоряна**

Психолінгвопедагогічна модель як основний інструментарій щодо діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання 258

**Мякушко Оксана**

Теоретико-методичні засади розробки тренінгу з підвищення компетентності батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 275

**Рібцун Юлія**

Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку 295

**Соколова Ганна**

Розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку 313



<b>Трикоз Сніжана</b>	328
Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	
<b>Шевченко Володимир</b>	
Підготовка дефектологічних кадрів в Україні у 30-х роках ХХ століття	343
<b>Шевченко Світлана</b>	
Умови та організація навчання учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних школах України в кінці ХХ – початку ХХІ століття	360
<b>Шевченко Юлія</b>	
Особливості організації корекційно-розвиткової роботи у дітей з ментальними порушеннями	375
<b>Ярмола Наталія</b>	
Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями	392

## CONTENT

### **Adamiuk Nataliia**

Communicative strategies for providing quality translation for deaf education recipients 13

### **Babiak Olha**

Problem of emotional intelligence in psychological nauts 29

### **Blech Hanna**

Competence approach to learning the ukrainian language of pupils with disabilities of intellectual development 44

### **Buzhinetska Kseniia**

Learning motivation studies preschoolers with cognitive impairment 60

### **Hlushko Nadiia & Suprun Daria & Suprun Nicholas**

Social and pedagogical work with disadapted older teens (overseas experience) 76

### **Hlushko Nadiia & Suprun Nicholas**

Actual issues of training of pedagogues to rehabilitation activities with adapted adventures 92

### **Horbatiuk Olena**

Peculiarities of development of arbitrary movements of children with intellectual development violations 109

### **Zhuk Valentina**

Pedagogical assistance to young children with hearing impairment 126

### **Zasenko Vyacheslav & Prokhorenko Lesya**

To the problem of reforming the education of children with special needs 143

### **Isaeva Olena**

The historical and pedagogical aspects of special development in the non-gallery Ukraine 160

### **Kolomiichenko Oleh**

Corrective work with children with autistic spectrum disorders in an inclusive educational environment 177

<b>Kostenko Tatiana</b>	
Organizational and methodological principles of distance learning for children with visual disabilities	192
<b>Kruhlyk Oksana</b>	
Theory and contradictions in the means of realization of compensatory ways of development of a child with hearing impairments	209
<b>Legkij Oleg</b>	
Peculiarities of formation of civil and social competences of pupils with disorders of vision	226
<b>Leshchii Nataliia</b>	
Improvement of the functional condition of children with complex developmental disorders by means of physical education and health program in conditions of educational and rehabilitation center	243
<b>Martynyuk Zoryana</b>	
Psycholinguopedagogical model as the main tools for the diagnostics of disorphanographical errors in pupils with several disorders in speech	258
<b>Miakushko Oksana</b>	
Theoretical and methodical principles for development of training to improve efficiency of parents who are raising children with intellectual disabilities	275
<b>Ribtsun Julia</b>	
Development of the emotional sphere of children with severe speech disorders	295
<b>Sokolova Hanna</b>	
Development of the emotional sphere of pupils with disorders of intellectual development	313
<b>Trykoz Snizhana</b>	
The use of sensory games and exercises in the education of children with intellectual disabilities	328
<b>Shevchenko Volodymyr</b>	
Training of defectological staff in Ukraine in the 30s of the XX century	343

**Shevchenko Svitlana**

Conditions and organization of education of pupils with special educational needs in special schools of Ukraine in the late twentieth and early twenty-first centuries 360

**Shevchenko Yulia**

Features of organization of corrective-development work in children with mental disorders 375

**Yarmola Natali**

Formation of social competence of children with intellectual disabilities 392

**УДК: 378.091.12-057.164:811.161.2'221.24'25-051**

**Наталія Адамюк**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу навчання жестової мови  
natbor07@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-4927-6257  
Researcher ID: AAM-6494-2020

**Nataliia Adamiuk**

PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow  
Department of Sign Language Education

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. М. Берлинського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ПЕРЕКЛАДУ ДЛЯ  
ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

**COMMUNICATIVE STRATEGIES FOR PROVIDING QUALITY TRANSLATION FOR  
DEAF EDUCATION RECIPIENTS**

**Анотація.** Метою статті є розкриття різних видів мовлення, якими користуються глухі здобувачі освіти з тим, щоб застосування ними перекладачами жестової мови сприяло ефективному навчальному процесу у вищій школі. Для викладення статті було використано наступні методи: спостереження та фіксування мовних зразків різних видів мовлення; лінгвістичний аналіз зразків природного жестового мовлення носіїв української жестової мови.

У статті звернено увагу на стару школу підготовки перекладачів жестової мови. Зазначено, що її реформі сприяла зміна точки зору міжнародного суспільства на глуху людину.

Зосереджено увагу на важливості якісного забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти, яке здійснюється перекладачами жестової мови. Перераховано та охарактеризовано види мовлення, до яких вдаються особи з порушеннями слуху, а саме, дактильного та жестового. Розкрито та на прикладах висвітлено відмінності між двома видами жестового мовлення.

Зазначено, що умовно розрізняють два типи жестового мовлення: кальковане жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з словесної мови, та жестове мовлення власне української жестової мови. Акцентовано, що зазначені типи жестового мовлення не є тотожними, оскільки кожний з них дотримується лінгвальних норм своєї мови.

Висвітлено причини нерозуміння фахівцями, які опанували дактильну абетку, дактильного мовлення глухих осіб. Підкреслено важливість дотримання правил української жестової мови, мовлення якої будується на цих засадах.

Узагальнено, що світній перекладач жестової мови є важливою постаттю у навчальному процесі осіб з порушеннями слуху, оскільки його присутність є чинником забезпечення комунікативних потреб глухих студентів.

Підкреслено, що комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу навчального матеріалу залежать від рівня жестомовної комунікативної компетентності освітнього перекладача жестової мови, до базових чинників якого належать рецептивні і репродуктивні навички мовлення.

Вказано, що попри наявність посібників з дактилювання та практичних занять з підготовки фахівців у сфері перекладу для жестомовних осіб, зокрема, в освітньому просторі, і досі актуальним є формування рецептивних навичок перекладача жестової мови. Підкреслено, що проблема полягає у неповному дослідженні застосування глухими особами дактилювання, в тому числі процесу відтворювання дактилем у природному для жестомовних осіб русі.

Для наведення прикладу подано мовні зразки, зображені на світлинах.

**Ключові слова:** дактилювання, жестове мовлення, перекладач, приклади.

**Abstract.** The purpose of the article is to disclose the different types of speech used by deaf education seekers so, that the use of sign language by interpreters facilitate an effective educational process in higher education. The following methods were used to present the article: observation and recording of speech patterns of different types of speech; linguistic analysis of samples of natural sign language of Ukrainian native speakers.

The article draws attention to the old school of training interpreters. It was noted that its reform was facilitated by the change of view of the international society to a deaf person.

Emphasis is placed on the importance of quality provision of the communicative needs of sign language education seekers provided by interpreters. In the article is listed and characterized types of speech that use people with hearing impairment, namely, fingerspelling and sign speech. The differences between the two types of sign language are revealed and illustrated.

It is noted, that conditionally two types of sign language speech are distinguished: calque sign speech, by means of which translating is done from a verbal language, and sign language speech of the actual Ukrainian sign language. It is emphasized, that the indicated types of sign language speech are not identical, since each of them follows the lingual norms of their language.

The reasons are covered of misunderstanding by the experts, who have mastered the fingerspelling alphabet, the fingerspelling speech of deaf persons. The importance is emphasized of adherence to the rules of Ukrainian Sign Language, whereupon speech of the last is based on these principles.

It was summarized, that the educational interpreter is an important figure in the learning process of hearing-impaired people because its presence is a factor in providing the communicative needs of deaf students.

It is emphasized, that communicative strategies, for ensuring quality translation of educational material, depend on the level of sign language communicative competence of the educational translator, whose basic factors include receptive and reproductive speech skills.

It is pointed out, that despite the availability of fingerspelling speech guides and practical training in the preparation of specialists in the field of translation for sign language persons, in particular in the educational environment, it is still relevant to develop receptive skills of the sign language translator. It is emphasized, that the problem lies in the incomplete study of the way how the deaf use fingerspelling, including the process of reproduction of fingerspelling signs in natural

for sign language native speakers direction.

*Key words:* *fingerspelling, sign language speech, interpreter/translator, examples.*

**Актуальність дослідження.** В останні п'ятдесят років, починаючи з 1970 р., у процесі підготовки перекладачів жестової мови (ЖМ) помітним стає дистанціювання спрямованості навчальної програми від реалій життя у частині спілкування між перекладачами ЖМ і жестомовними особами. Як засвідчували самі випускники курсів з підготовки перекладачів ЖМ, процес перекладу з усного на жестове мовлення не викликає проблеми як діалог з глухою особою. Проблема полягає у тому, що при знанні достатньої бази лексичних одиниць української жестової мови (УЖМ) перекладачами ЖМ, котрі пройшли курси з фахової первинної підготовки, має місце відсутність взаєморозуміння у процесі спілкування з глухими особами. Воно стає перекладачам ЖМ зрозумілим лише після накопичення практичного досвіду в процесі соціального обслуговування глухих осіб у різних сферах життєдіяльності. Відтак, стара школа з підготовки перекладачів ЖМ, яка діяла з часу офіційного створення Українського товариства глухих (УТОГ) (1933), концентрувала свою увагу власне на перекладі з усного мовлення на жестове.

Враховуючи наявність проблеми у частині спілкування, з 2009 р. змінюється навчальна програма з первинної підготовки перекладачів ЖМ і зосереджується увага на підтриманні діалогічного мовлення з носіями ЖМ. До уваги беруться всі види мовлення, якими користуються глухі особи у своєму комунікативному середовищі. Для цього до викладання на курсах з підготовки перекладачів ЖМ та підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ починають залучати глухих осіб, для яких УЖМ є «материнською» мовою.

У правовому полі зосереджується увага на посиленні статусу УЖМ, що стає можливим після низки важливих міжнародних та національних законодавчих документів (Резолюції Європейського парламенту щодо жестових

мов (1988, 1998), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН (1993), Конвенція ООН «Про права інвалідів» (2006), Брюсельська декларація щодо жестових мов Європейського Союзу (2010), ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», ЗУ «Про освіту» (2017), ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). Спільнота Глухих наразі очікує на затвердження законопроекту «Українська жестова мова» Верховною Радою України, який підготовлений командою фахівців з УТОГ та відділу навчання ЖМ Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питання дослідження ЖМ розглядалося багатьма зарубіжними науковцями, втім серед них вирізняються *Stokoe W., Casterline D., Croneberg C., Boyes Bray D., Sutton-Spence R., Woll B., Liddell S. K., Papaspiro T.*, які ставили на один рівень жестові і словесні мови (СМ) у питанні повноцінності; з питання жестового перекладу, підготовки перекладачів ЖМ увагу надавали *Crasborn O., Bloem T., Dean R., Pollard R., Hermans D., Dijk R. Van, Christoffels I., Janzen T., Korpiniski D., Napier J., Barker R., Stratiy A., Wit M. de.* Серед українських дослідників ЖМ, які досліджують національну ЖМ на лінгвістичному рівні виділяються *Адамюк Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф., Чепчина І. І.* (Адамюк, 2017; Адамюк, 2012; Адамюк & Чепчина, 2008; Адамюк, Дробот, Замша & Федоренко, 2019; Адамюк, Дробот, Замша & Федоренко, 2018). У центрі уваги у процесі дослідження стоїть питання застосування УЖМ як засобу навчання різним групам споживачів.

**Мета статті.** Мета статті полягає у розкритті різних видів мовлення, якими користуються глухі здобувачі освіти з тим, щоб застосування ними в процесі комунікації перекладачами ЖМ сприяло ефективному навчальному процесу у вищій школі.



**Методи дослідження.** Для викладення статті нами були використані наступні методи: спостереження та фіксування мовних зразків різних видів мовлення; теоретичний аналіз лінгвістичної літератури і лінгвістичний аналіз зразків природного жестового мовлення носіїв УЖМ.

**Результати дослідження.** У даній статті нами передбачено висвітлити такі завдання, розв'язання яких може ефективно сприяти фаховому зростанню діючих і майбутніх освітніх перекладачів ЖМ:

1. Охарактеризувати види мовлення, до яких вдаються особи з порушеннями слуху у своєму комунікативному просторі;
2. Звернути увагу на причинно-наслідковий зв'язок «нечитабельності» дактильного мовлення жестомовних осіб особами, які опанували дактильну абетку і репродуктивні навички яких знаходяться на достатньому рівні;
3. Розкрити і на прикладах висвітлити відмінності між групами жестового мовлення, що відносяться до різних мов та якими користуються особи з порушеннями слуху;
4. За допомогою наведених для прикладу мовних зразків звернути увагу на кілька важливих правил УЖМ, на засадах яких будується мовлення УЖМ.

Переходячи до основного викладу статті зазначимо, що на відміну від особи, яка чує, і яка користується двома видами мовлення СМ (усне і письмове), особа з порушеннями слуху користується чотирма, а саме: дактильним, письмовим, усним (при можливості) і жестовим мовленнями. Зосередимо увагу на двох видах мовлення: дактильному і жестовому, оскільки два інших не потребують роз'яснення. Як повторює українська дослідниця Кульбіда С. (Кульбіда, 2007) твердження зарубіжних колег пострадянського простору Гейльмана І. і Зайцевої Г. (Гейльман, 2001; Зайцева, 2000), дактильне мовлення – це своєрідна форма мовлення, яке базується на використанні комбінацій пальців руки, з системи пальцевих знаків, які у певній послідовності становлять дактильну абетку відповідної мови. Таким чином, дактильне

мовлення – це комунікація за допомогою пальцевої абетки. Кожна літера, зображена певним положенням пальців руки, позначається терміном «дактилема». Що стосується жестового мовлення, то це – комунікація засобом використання лексичних одиниць ЖМ у процесі (акті, дії), кожна з яких має певне положення руки/рук (і, відповідно, пальців), яке, у свою чергу, має кілька характеристик руху. Слід підкреслити, що в Україні певними дослідниками (Горлачов О., Фомічова Л. та ін.) комунікація, яка здійснюється за допомогою жестових одиниць, називається міміко-жестовим мовленням, при чому не визнається існування власне УЖМ.

Освітній перекладач ЖМ, працюючи з глухими студентами під час лекційно-семінарських занять стикається з тим, що має проблеми з рецептивними навичками дактилювання; тобто він або неспроможний прочитати інформацію, яка подана з руки глухого здобувача освіти, або може неправильно інтерпретувати сказане глухою особою. Слід звернути увагу, що глухі студенти вдаються до дактилювання лише при позначенні термінів, прізвищ, нових слів, які на момент спілкування ще не мають жестового позначення тощо. На основі досліджень (Адамюк Н., Дробот О., Замща А.), якими були охоплено всі регіони країни, виявлено причину несформованості рецептивних навичок, яка полягає у тому, що репродуктивні навички перекладача ЖМ формуються на основі посібника з дактилювання, плакатів тощо, де кожна дактилема змальована окремо і на кшталт реклами в позиції нульового руху; візуально багато дактилем нагадують букви української абетки, як ми це бачимо на прикладі дактильного слова *Полтава* (Фото №1). На світлинах дактилеми -п-, -л-, -т- чітко повернені тильною стороною долоні до співрозмовника (крім дактилеми В); під час дактилювання не завжди робоча рука за виписаними правилами притиснута до боку, що спостерігаємо на



Фото № 1. Дактильне слово «Полтава».

прикладі вказаних дактилем на фото № 1. Спостереження зафіксували, що у процесі дактилювання слова, тобто руху відтворення певної дактилеми і трансформування її у наступну в тому ж часовому проміжку, який потрібен для усного промовляння слова, позиції зазначених дактилем суттєво змінюються (Фото № 2). Привертає увагу до себе чинник бокової позиції усіх дактилем, а саме, дактилеми повернуті до

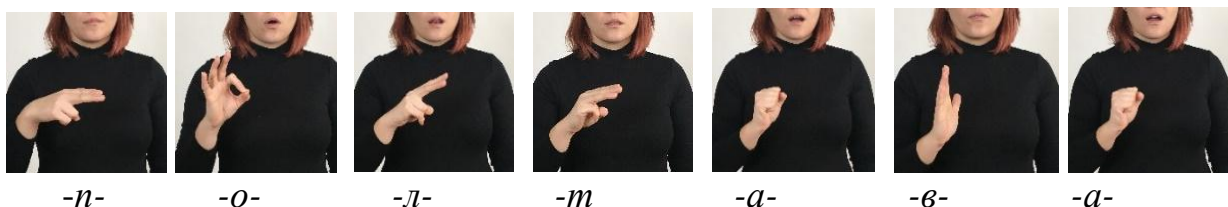


Фото № 2. Дактильне слово «Полтава».

співрозмовника боком (*перша відмінність*). У процесі відтворення всіх дактилем у слові *Полтава* робоча рука притиснута до бокової частини тіла. Для співставлення проаналізуємо наступну світлинку (Фото № 3), де чітко



Фото № 3. Співставлення дактилем

виділяється вказана відмінність; окрім того, звернемо увагу на суттєву другу відмінність, яка і є каменем спотикання у процесі формування рецептивних навичок перекладача ЖМ в освітньому середовищі: це відтворення зазначених дактилем під іншим градусом нахилу. На прикладі іншого слова *Миргород* спостерігаємо аналогічну ситуацію:

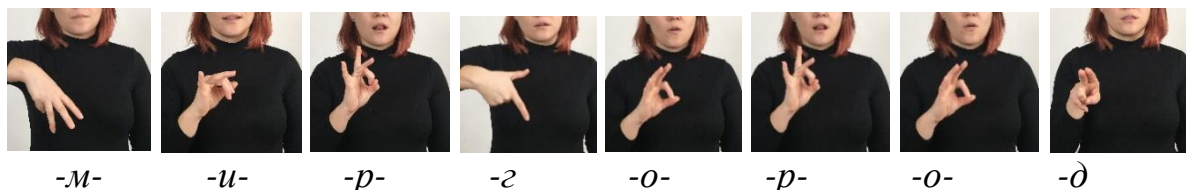


Фото № 4. Дактильне слово «Миргород»

привертають увагу дактилеми -м-, -г-, д (Фото № 4, 5, 6), які в процесу руху змінюють градус відтворення та позицію (з лицьової на бокову). Саме на такі особливості мають звертати увагу освітні перекладачі ЖМ і практикувати власне дактильне мовлення у частині формування рецептивних навичок дактилювання.

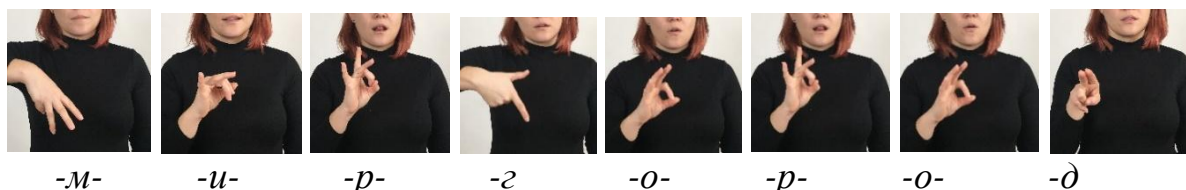


Фото № 4. Дактильне слово «Миргород»

Зазначимо також деякі стереотипні твердження про процес дактилювання (*третья відмінність*). Перше – у процесі відтворення кожного дактильного слова рука особи, яка дактилює, має рухатися справа наліво, щоб співрозмовник

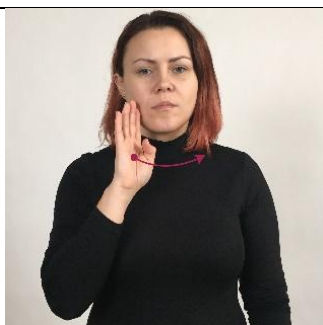


Фото № 5. Співставлення дактилем

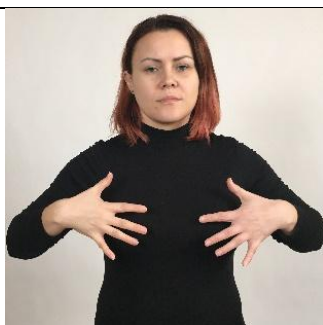
міг прочитати слово зліва направо як у письмовому тексті. Твердження хибне: будь-який рух з боку в бік виснажує зір і, відтак, знижується якість сприймання інформації. Дослідження довело, що рух дактилем на позначення слова відбувається лише у частині руху пальців, але не руху руки. Друге – місце дактилювання суворо обумовлене, тобто місце знаходиться або по центру грудної клітки, або дещо ближче до бокової частини тіла зі сторони робочої руки. Твердження хибне: дактилювання відбувається у будь-якій позиції

стосовно тіла, важливою умовою слугує візуальна доступність передачі інформації до поля зору співбесідника.

До дактилювання освітній перекладач ЖМ в процесі перекладу лекції викладача звертається, якщо потрібно продактилювати імена, терміни; вся інша інформація, практично, подається засобом жестового мовлення. Багато перекладачів ЖМ відчувають труднощі з перекладом з УЖМ на СМ, при тому, що переклад з СМ на УЖМ не викликає проблеми. Розглянемо чинник, який базується на тому, з якої мови засобом жестового мовлення здійснюється переклад. Ми розрізняємо умовно два його типи, а саме: жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з СМ і жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з УЖМ. Перше мовлення ми називаємо калькованим жестовим мовленням (КЖм), щоб відрізнити його від жестового мовлення власне УЖМ. Підкреслимо, що КЖм – це прообраз СМ і, відтак, дотримується всіх норм СМ, у тому числі синтаксичних, і оскільки дотримання синтаксичних норм становить основу жестового мовлення, вдамося до порівняння на основі кількох прикладів з тим, щоб зрозуміти відмінності між двома типами мовлення і усунути проблему в процесі перекладу лекційного матеріалу. Для зручності дві групи мовлення позначимо КЖм і УЖм.



МАМА



СУКНЯ

Фото № 6.

Для початку розберемо сполучення, утворене з іменника та прикметника на прикладі *мамина сукня*. Звертаємо увагу, що засобом КЖм словосполучення *мамина сукня* передається так, як

озвучується засобом усного мовлення – МАМА / СУКНЯ (Фото № 6).

У процесі УЖм відповідно до лінгвальних норм УЖМ першим відтворюється іменник, а згодом прикметник. Оскільки у нашому прикладі

прикметник *мамина* означає приналежність певній особі, то після прикметника застосовується жест приналежності і переклад виглядає таким чином: СУКНЯ / МАМА / жест приналежності (Фото № 7). Таким чином, правильно зчитуючи інформацію жестомовного студента, освітній перекладач ЖМ має слідувати нормам СМ для перекладу жестового мовлення на усне мовлення.



Читаючи УЖм глухого студента як КЖм освітній перекладач ЖМ сприяє неправильному уявленню викладача про освітній рівень глухого здобувача освіти. Для наступного прикладу підберемо просте непоширене речення *Настала осінь*. У СМ, а отже, і у КЖм головні члени речення можуть мінятися місцями: після підмета, вираженого іменником, виступає присудок, виражений дієсловом, або, навпаки, після дієслівного присудка має йти іменниковий



Фото № 8

підмет. За нормами УЖМ у жестовій конструкції першим завжди виходить жест, що у реченні виконує роль підмета, і лише після нього відтворюється жести́ва одини́ця на позначення



Фото № 9

речення *Настала осінь* перекладатиметься засобом КЖм так: НАСТАТИ / ОСІНЬ. Досвідчений освітній перекладач ЖМ не застосовуватиме лексичну одиницю СТАТИ (Фото № 8), а використає ПОЧАТИ (Фото № 9). Втім,

дотримуючи норм СМ засобом КЖм зазначене речення для носіїв УЖМ звучатиме так: *Початок осені* (Фото № 10), оскільки присудок має слідувати за підметом, а не навпаки; відтак, перша мовна одиниця вже є іменною і відтворений жест дії асимілюється в іменну частину – жест на позначення



предмета: ПОЧАТИ на ПОЧАТОК.

У жестовій конструкції УЖМ побудова речення правильна: ОСІНЬ / ПОЧАТИ (Фото № 11): знаючи дане правило освітні перекладачі ЖМ успішно з цим справляються.

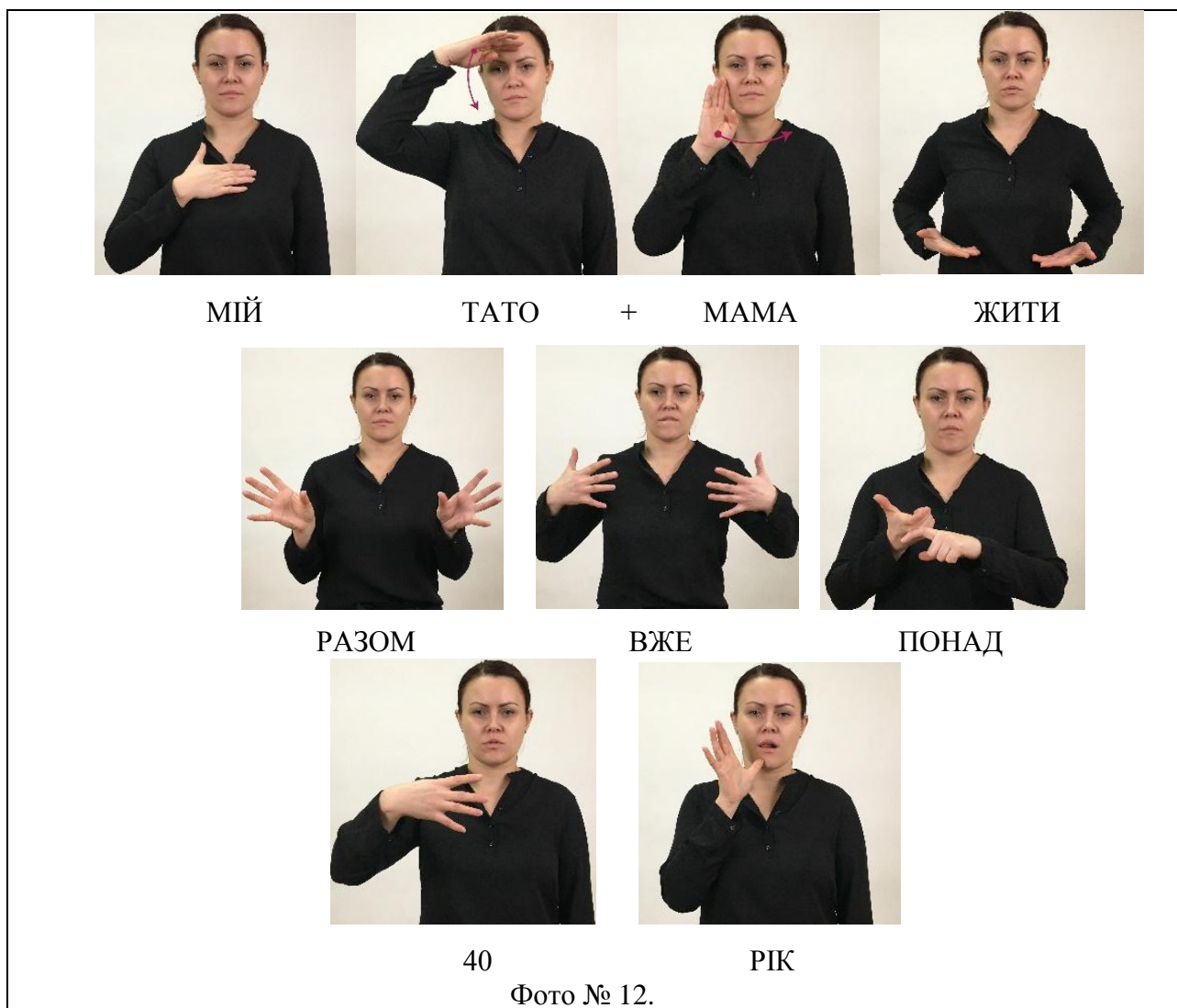
Аналіз наступного прикладу передбачає поринання у лінгвістику УЖМ; порівняння з КЖм експресивно підкреслює відмінності між мовними системами, які знаходяться у центрі розгляду. Просте поширене речення *Мої батьки живуть разом вже понад 40 років* засобом КЖм матиме таку конструкцію: МІЙ /



БАТЬКИ (ТАТО+МАМА) / ЖИТИ / РАЗОМ / УЖЕ / ПОНАД / 40 / РІК (Фото № 12). Якщо речення нараховує 8 жестових одиниць, як і в СМ – 8 лексичних одиниць, то засобом УЖм зі збереженням повного змісту відтворюються лише 5 мовних одиниць у наступній послідовності: БАТЬКИ (ТАТО+МАМА) / РАЗОМ / СТАЖ / 40 / РІК (Фото № 13). Перш, ніж розглянемо відмінності, зазначимо, що застосування понять ТАТО і МАМА складають одну жестову одиницю БАТЬКИ, що ми спостерігаємо у двох видах мовлення. Наступні

відмінності: 1) У реченні, що передається засобом УЖм відсутність жесту на позначення МІЙ означає, що мова йде якраз про своїх батьків: у противному разі у жестовому реченні був би жест на позначення ЧУЖИЙ, ЙОГО тощо стосовно батьків;

2) У реченні, що передається засобом УЖм відсутні наступні одиниці ЖИТИ,

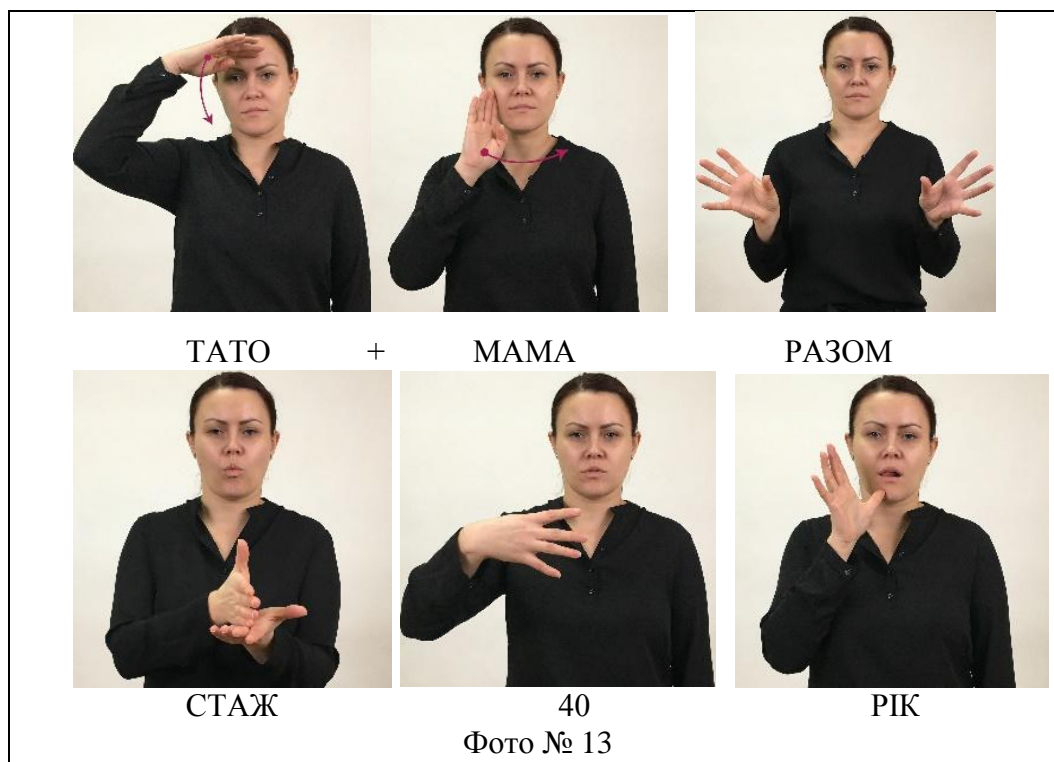


ВЖЕ, ПОНАД, які наявні у реченні, що передається засобом КЖм, натомість має місце нова лексична одиниця на позначення СТАЖ.

Саме ця одиниця акумулює в собі поняття ЖИТИ, ВЖЕ; кількаразове повторення руху відтворення жестолексеми СТАЖ у сукупності з відповідною немануальною картиною несе у собі поняття тривалості (ПОНАД); 3) Речення УЖм візуально коротке за речення КЖм з вище викладеної причини, що



пояснює несинхронність мовлення двох співрозмовників у часовому проміжку, тобто, у присутніх складається враження, що мову глухого студента доповнює сам освітній перекладач ЖМ, оскільки останній продовжує переклад глухої особи, мовлення якої вже закінчилося.



Таким чином можна розглянути інше речення: *Після багатьох років судової тяганини йому поталанило виграти суд*, щоб переконатися у специфіці відтворення речення засобом УЖм та відмінності його від КЖм.

<b>КЖм:</b> ПІСЛЯ / БАГАТО / РІК / СУД / ТЯГАНІНА / ВІН / ПОТАЛАНІТИ / ВИГРАТИ / СУД		<b>УЖм:</b> СУД / ТРИВАЛІСТЬ / ХЛОПЕЦЬ / ПОЩАСТИТИ / ВДАЛО / ВИГРАТИ
---	--	--

Відтак, перекладач ЖМ знає, що кількість мовних одиниць у реченнях в УЖм і у КЖм може бути неоднаковою за рахунок лінгвальних особливостей УЖМ: одні одиниці замінюються іншими, або підбираються жестолексеми, які поєднують у собі кілька понять таким чином, щоб зберегти повний зміст даного речення. Особові займенники в окремому реченні мають бути замінені на

конкретні особи чи предмети; у наступних реченнях особа чи предмет можуть



взагалі не згадуватися, оскільки активізуються особові займенники. Щодо синтаксису речень УЖМ зупинимося на прикладі питального речення (*Фото № 14*), оскільки тлумачення його побудови є легким і конкретним: всі питальні жестолексеми відтворюються останніми. Якщо в КЖм питальний жест може відтворюватися першим то в УЖм, як свідчить фото № 15 – останнім. Якщо мовлення звернене конкретно до особи, про що свідчать спрямовані очі на співбесідника, та якщо мовлення ведеться конкретно від особи, то використання особових займенників на кшталт *ти, я* втрачає сенс, – тому на прикладі речення *Скільки тобі років?* відсутній займенник *тобі (ти)*.



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи вищевикладене, підсумовуємо наступні висновки:

1. Освітній перекладач жестової мови є важливою постаттю у навчальному процесі осіб з порушеннями слуху, оскільки його присутність є чинником забезпечення комунікативних потреб глухих студентів.

2. Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу навчального матеріалу для жестомовних осіб залежать від рівня жестомовної

комунікативної компетентності освітнього перекладача жестової мови, до базових чинників якого належать рецептивні і репродуктивні навички мовлення.

3. Глухі студенти у навчальному процесі користуються всіма видами мовлення, в т.ч. дактильним і жестовим. Умовно розрізняють два види жестового мовлення: кальковане жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з словесної мови, та жестове мовлення власне української жестової мови. Зазначені види жестового мовлення не є тотожними, оскільки кожний з них дотримується лінгвальних норм своєї мови.

4. Попри наявність навчальних посібників з дактилювання та практичних занять з підготовки фахівців у сфері перекладу для жестомовних осіб, зокрема, в освітньому просторі, і досі актуальним є формування рецептивних навичок перекладача жестової мови. Проблема полягає у неповному дослідженні застосування глухими особами дактилювання, в тому числі процесу відтворення дактилем у природному для жестомовних осіб русі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Адамюк, Н.Б. (2017). Лінгводидактична модель вивчення лексики УЖМ: аспекти опанування. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(81). Київ.
2. Адамюк, Н.Б. (2012). Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
3. Адамюк, Н.Б., Чепчина, І.І. (2008). Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. *Жестова мова й сучасність*. Вип. 3. Київ.
4. Адамюк, Н., Дробот, О., Замша, А., Федоренко, О. (2019). Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1 (89). Київ.
5. Адамюк, Н., Дробот, О., Замша, А., Федоренко, О. (2018). До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб. *Інноваційна педагогіка*, 7, 1. Одеса.
6. Кульбіда, С.В. (2007). *Українська дактилологія*. (Науково-методичний посібник). Київ: Педагогічна думка.
7. Гейльман, И.Ф. (2001). *Знакомьтесь: ручная речь*. Москва: Загрей.
8. Зайцева, Г.Л. (2000). *Жестовая речь. Дактилология*. (Учебник для студентов высших учебных заведений). Москва: Гуманитарное издание центра ВЛАДОС.

## REFERENCES

1. Adamiuk, N.B. (2017). Lihvodydaktychna model vyvchennia leksyky UZhM: aspekty opanuvannia [A linguistic-actical model for studying Ukrainian sign language: aspects of mastering]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1(81). Kyiv (in Ukrainian).
2. Adamiuk, N.B. (2012). Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoї shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian sign language by deaf elementary school students]. (Dys. kand. ped. nauk). Kyiv (in Ukrainian).
3. Adamiuk, N.B., Chepchyna, I.I. (2008). Syntaksychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia [Syntactical features of Ukrainian sign language: an example of a simple sentence]. *Zhestova mova y suchasnist*. Vyp. 3. Kyiv (in Ukrainian).
4. Adamiuk, N., Drobot, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. (2019). Bimodalnyi bilinhvizm: novyi pidkhid v osviti osib iz porushenniamy slukhu [Bimodal bilingualism: a new approach in the education of hearing impaired people]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. № 1 (89). Kyiv (in Ukrainian).
5. Adamiuk, N., Drobot, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. (2018). Do problemy rozroblennia vitchyznianoї kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh osib [The problem of developing the national concept of bimodal-bilingual approach to training of deaf and semi-deaf persons]. *Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika»*. Vyp.7. T.1. Odesa (in Ukrainian).
6. Kulbida, S.V. (2007). *Ukrainska daktylolohiia [Ukrainian fingerprinting]*. (Naukovo-metodychnyi posibnyk). *Pedahohichna dumka*. Kyiv (in Ukrainian).
7. Gejl'man, I.F. (2001). *Znakom'tes': ruchnaja rech' [Meet: manual speech]*. Moskva: Zagrej (in Russian).
8. Zajceva, G.L. (2000). *Zhestovaja rech'. Daktilologija [Sign language. Fingerprinting]*. (Uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij). Moskva: Gumanitarnoe izdanie centra VLADOS (in Russian).

*Матеріал надійшов до реакції 13.01.2020 р.*

## УДК 37.091.4

### **Ольга Бабяк**

кандидат психологічних наук,  
завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу  
дітей з особливими потребами  
olga-babjak@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-6337-1202  
Researcher ID: P-8226-2016

### **Olha Babiak**

PhD in Psychology,  
Head of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

## **ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

## **PROBLEM OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGICAL NAUTS**

**Анотація.** У статті автором здійснено короткий аналіз психологічних джерел з вивчення проблеми емоційного інтелекту. На основі теоретичного аналізу узагальнено дані щодо особливостей емоційного інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю. Окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки наукових досліджень, що стосуються аспектів проблеми емоційного інтелекту. Визначено основні завдання дослідження емоційного інтелекту. Систематизовано науково-методичні, вітчизняні та зарубіжні джерела зі спеціальної педагогіки та психології.

Незважаючи на досить широке відображення ЕІ в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика емоційних станів і детермінантів їх виникнення й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості. Тому, автором було здійснено теоретичний аналіз поняття «емоційний інтелект» та проаналізовано етапи його розвитку в психолого-педагогічній науці.

Теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту дає змогу стверджувати, що ЕІ в цілому розглядається як когнітивноособистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації.

В статті автором використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

Таким чином, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною у декількох аспектах: теоретичному, оскільки вона, як зазначалось вище, є недостатньо розробленою, у соціальному, – оскільки людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, у разі, якщо й надалі емоції будуть розглядатись як протилежні розуму, як такі, що є недоступними свідомому контролю і регулюванню, у психолого-педагогічному – якщо на підставі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості не буде розроблено науково обґрунтовані підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання.

**Ключові слова:** психологія, емоційна компетентність, емоції, адаптація, особистість.

**Annotation.** In the article an author is carry out the short analysis of psychological sources from the study of problem of emotional intellect. On the basis of theoretical analysis generalized given in relation to the features of emotional intellect, that includes ability to watch the own feelings and feelings of other people, distinguish them and use this information for a management thinking and activity. The basic theoretical and experimental achievements of scientific researches that touch the aspects of problem of emotional intellect are outlined. Scientific and methodological, domestic and foreign sources on special pedagogy and psychology are systematized.

Despite the rather wide reflection of EI in the context of personality psychology, in practical, age and special psychology, the problem of emotional states and determinants of their emergence still exceeds the level of its theoretical elaboration. Therefore, the author made a theoretical analysis of the concept of "emotional intelligence" and analyzed the stages of its development in psychological and pedagogical science.

Theoretical analysis of the problem of emotional intelligence suggests that EI in general is considered as a cognitive-personal education with the most pronounced cognitive component, as a set of mental abilities to understand and manage emotions, as well as knowledge, skills, operations and strategies of intellectual activity. associated with the processing and transformation of emotional information.

The author used the following methods in the article: analysis, comparison and systematization of scientific and methodological, domestic and foreign literary sources on special pedagogy and psychology.

Thus, it can be argued that the problem in question is relevant in several respects: theoretical, because, as noted above, it is underdeveloped, social - since human civilization may be in a state of self-destruction if the emotions are further considered. as opposing the mind, as being inaccessible to conscious control and regulation, in psycho-pedagogical - if on the basis of experimental study of the peculiarities of the course of emotional processes and states and stable properties of the personality not scientifically substantiated approaches to the targeted formation in training and education emotional reasonable business training.

**Keywords:** psychology, emotional competence, emotions, adaptation, personality.

**Актуальність дослідження.** Вхідження України у європейський освітній простір супроводжується змінами у психологічній теорії й освітній практиці. Одним із пріоритетних напрямів Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для особистісного розвитку людини з огляду на її індивідуальні

здатки, здібності, потреби, навчання упродовж життя. Саме у межах цієї парадигми, особистість розглядається як творець власної діяльності, активний самодетермінований суб'єкт, здатний до самоудосконалення та самоактуалізації. У зв'язку з цим актуальною проблемою в психологічній науці є формування емоційного інтелекту, емоційної компетентності у дітей, в тому числі і з особливими освітніми потребами, як необхідної умови гармонійної, соціально адаптованої особистості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження на тлі загальних аспектів проблеми емоційного інтелекту (далі ЕІ) висвітлені в працях зарубіжних вчених: Д. Гоулман (D. Goleman); Г. Орме (G. Orme); Дж. Мейер (J.D Mayer); П. Сэловей (P. Salovey); Д. Карузо (D. Caruso); Р. Бар-Он (R. Bar-On); Дж. Сайаррочи (J.V. Ciarrochi); Д. Слайтер (D. Sluiter); Р. Робертс (R. Roberts); Дж. Мэттьюс (G. Matthews); М. Зайднер (M. Zeidner); П. Лопес (P. Lopes); Р. Стернберг (R. Sternberg); Дж. Блок (J. Block), М. Кетс де Врис. Науковцями уперше визначено ЕІ в якості компонента соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю, та запропоновано методику для його виміру.

В працях українських вчених ЕІ розглядається як здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем і регуляції поведінки (Є. Іванова), як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (К. Маннапова), як внутрішній регулятор діяльності людини, як показник професійної стійкості (Ж. Вірна, К. Брагіна), як пізнавальна спроможність людини, котра є здатністю виявляти ті емоційні складники об'єктів, способи їх використання і впливу на них, які забезпечують вирішення емоційно забарвлених проблем, розв'язання задач на основі

розуміння суб'єктом власних емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей як факторів мотивації, поведінки, як психологічний феномен, який має власну структуру та функції і загалом є комплексом розумових здатностей, котрі забезпечують розуміння суб'єктом своїх емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей, а відтак керування цими процесами та поведінкою (І. Опанасюк).

Таким чином, українськими вченими ЕІ розглядається як здібність, сукупність здібностей, група ментальних здібностей, здатність, регулятор, показник, фактор, інтегральна категорія, пізнавальна спроможність, психологічний феномен, ресурс, когнітивно-особистісне утворення, тощо.

**Мета статті.** Здійснити теоретичний аналіз поняття «емоційний інтелект» та проаналізувати етапи його розвитку в психолого-педагогічній науці.

**Методи дослідження.** В статті використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

**Результати дослідження.** У 1990 році поняття «емоційний інтелект» з'явилося у тезаурусі психологічної науки у контексті оптимального функціонування людини як суб'єкта міжособистісної взаємодії, у професіях соціономічного типу та життєдіяльності і дуже швидко перетворилося в одне з найбільш широко розповсюджених понять цієї галузі знань. Вже минув той час, коли поняття «ЕІ» викликало здивування завдяки незвичному поєднанню в одному термінологічному словосполученні понять «емоція» та «інтелект», які здавались протилежними за своїм глибинним змістом. З кожним роком зростає кількість робіт, присвячених проблемам ЕІ. Вони пов'язані, насамперед, з іменами американських дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Дж. Мейєра, П. Саловея, а також українських, білоруських і російських дослідників: Д.В. Люсіна, І.М. Андрєєвої, Е.Л. Носенко та ін., які запропонували свої



тлумачення змісту феномену і доповнили уявлення про форми його прояву в поведінці.

Феномен «ЕІ» був концептуалізований J. Mayer і P. Salovey (1990 р.) у межах моделі здібностей людини, в якій вченими розширено зміст цього поняття шляхом його визначення як системи емоційних компетентностей. У своїх працях D. Goleman (1995 р.) автор не тільки визначив значущість ЕІ як провідної детермінанти досягнення людиною життєвого успіху, але й запропонував шляхи цілеспрямованого розвитку ЕІ, на відміну від когнітивного інтелекту, засобами формування таких особистісних властивостей, як: самоконтроль, наполегливість, самомотивування, розуміння власних емоцій і емоцій інших людей та ін. Наразі з'ясовані вже і фізіологічні механізми ЕІ, до яких відносять діяльність лімбічної системи (A. Damasio) та «дзеркальних нейронів» G. Sinigaglia) (Андреєва, 2002: 16).

Передумовою визначення поняття ЕІ, було визначення Е. Торндайком та С. Штейном соціального інтелекту як «здатності розуміти людей і управляти ними». На основі проведених досліджень Е. Торндайк і С. Штейн зробили висновок, що соціальний інтелект як унітарна здатність може бути вимірний.

У своїх працях, науковці Ч. Хант і Е. Торндайк зробили спробу дослідити соціальний інтелект шляхом репрезентації малюнків з емоційними виразами обличчя і завдань на ідентифікацію емоцій з урахуванням їх вербальних описів. Для визначення соціальної компетентності австралійським психологом Е. Доллом було розроблено «шкалу соціальної зрілості».

Поступово ідея множинності форм прояву інтелекту затвердилася в науці. Модель Л. Терстоуна містила в собі сім первинних розумових потенцій: - просторову орієнтацію (здатність оперувати \ «в умі» \ уявлення про просторові відносини); - здібність до сприйняття (деталізування зорових образів); - обчислювальну здібність (що виявляється при виконанні основних арифметичних дій); - вербальне розуміння (здатність розкривати значення слів);

- швидкість мовлення (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);
- пам'ять (здатність запам'ятовувати);
- логічне міркування (здатність виявляти закономірності у серіях букв, цифр, фігур) (Epstein, 1989: 334).

Проте, слід зазначити, що серед означених вище факторів жоден не стосувався інтелектуальної обробки емоційної інформації.

Актуалізоване в науковому обігу поняття EI, неоднаково сприймалось і витлумачувалось у межах різних сфер знання, збагачуючись змістом окремих наук і напрямів досліджень.

Вчення психолога Д. Векслера вважається переломним у традиційному погляді на інтелект, вперше висунувши припущення про існування цілого ряду видів мислення, які представляють окремі складники загального інтелекту, але відрізняються від традиційного IQ. Він наполягав на введенні в обіг неінтелектуальних аспектів загальних здібностей у IQ, розуміючи під неінтелектуальними аспектами не тільки «загальну працездатність» психіки, але й її «афективно-регулятивні» складники, завдяки яким людина протягом досить тривалого часу перебуває у сфері значущої для нього проблеми. Проте, ці фактори не увійшли до IQ тестів Векслера. Він поділяв інтелектуальні здібності на вербальні і невербальні, та продемонстрував, що у різних людей може домінувати та чи інша група здібностей.

Вагомий внесок у визначення поняття EI вніс дослідник Р. Ліпер, який акцентував свою увагу на тому, що емоції викликають, підтримують і спрямовують діяльність. Він припустив, що «емоційна думка» робить свій внесок у «логічну думку» і мислення у цілому.

Загальними позиціями у різних дослідженнях EI є гіпотеза про те, що індивіди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають виражені здібності до розуміння емоцій (власних і інших людей), мають здатність виражати емоції і керувати ними, що обумовлює більш високу адаптивність і ефективність у спілкуванні й діяльності.

Втім, принагідно додати, що ЕІ займає провідне місце і в дослідженнях структури особистості: як вид інтелекту (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; Д. Ушаков; О. Власова; С. Дерев'янка); як компонент емоційної сфери особистості (Г. Бреслав; Е. Носенко, Н. Хлібина); як феномен на перетині емоцій і інтелекту (О. Карпов, А. Петрівська); як поєднання когнітивних здібностей і особистісних властивостей (R. Bar - On, D. Goleman). Правомірно розглядають ЕІ R. Cooper і A. Sawaf як феномен, що частково перетинається з соціальним інтелектом в сфері міжособистісного спілкування, але відмінний від нього (Бреслав, 2004: 416-423). Тобто, вчені інтерпретують ЕІ як «когнітивноособистісне» утворення, сукупність здібностей до розуміння емоцій і управління ними.

Вивчаючи емоційний інтелект на особистісному рівні дослідники виділяють його види – міжособистісний і внутрішньо-особистісний (R. Bar -On; P. Salovey; Д. Люсін; М. Манойлова; О. Носенко). Психологи зазначають, що кожен з видів ЕІ виконує ті функції, які мають відношення до чужих або до власних емоцій, серед яких: оцінно-прогностична, регулятивна, мотивуюча, фасилітуюча, корекційна для рефлексії, адаптивна. Втім автори одностайні в тому, що найважливішою з цих функцій є остання.

Введенню поняття ЕІ сприяли досягнення, які були розроблені у ряді суміжних із психологією наук, предметом вивчення яких є людина. Так, у дослідженнях, присвячених вивченню закономірностей функціонування мозку, простежено тісний зв'язок між емоціями і когніціями. У сфері досліджень невербальної комунікації створено нові методика, які сприяють вивченню сприйняття невербальної інформації, і уможливають виявлення емоцій у міміці й пантоміміці. Варто зауважити, що емпіричні дослідження соціального інтелекту підсилюють думку про те, що в його структурі можна виокремити соціальні вміння, емпатію, просоціальні установки, соціальну тривожність і рівні емоційної чутливості.

У цьому контексті доцільно більш детально розглянути емпатію. Поняття «емпатія» (від гр. *empathia* – співпереживання) запропоноване американським психологом Е. Титченером, який узагальнив близькі філософські, етичні і, власне, психологічні ідеї та концепції Е. Кліффорда, Р. Лотце і Т. Ліппса, зокрема, концепцію співчуття і симпатії Д. Юма, А. Сміта, А. Шопенгауера; естетико-психологічні ідеї Р. Фішера і Ф. Фішер. У такому «психологізованому» розумінні емпатія позначає осягнення, глибинне проникнення в сутність іншої людини, її когнітивний, фізичний та емоційний стани, переживання, світосприйняття тощо. Екстрапольована на ширші сфери духовного життя людини, емпатія також передбачає осягнення, спосіб розуміння явищ дійсності, творів мистецтва, внутрішнього світу людини (Бреслав, 2004: 223-233).

Розвиваючи ідею множинності форм прояву інтелектуальних функцій, висунуту Л. Терстоуном, Х. Гарднер запропонував категоризацію більшості підвидів інтелекту. Вченим висунено припущення про можливість існування різних інтелектуальних здібностей, охоплюючи інтрапсихічні і міжособистісні здібності. Вчений виокремив такі сім різних форм інтелекту: просторовий, музичний, лінгвістичний, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. Кожна із зазначених автором інтелектуальних здібностей є важливою для досягнення успішності в певній сфері життєдіяльності.

Х. Гарднером запропоновано вживати термін «множинність виявлення інтелекту» як такий, що більш адекватно описує поняття єдиного інтелекту, яке існувало дещо раніше. У книзі «Множинність виявлення інтелекту», Х. Гарднер визначає поняття «ЕІ» і пропонує розглядати його в двох формах: міжособистісній і внутрішньоособистісній.

Під міжособистісним ЕІ вчений розглядає спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки та ставлення до роботи, вирішувати як краще співпрацювати з людьми.

Для поняття внутрішньоособистісного ЕІ він пропонує визначення, в якому наголошує на тій здатності людини, яка спрямована на себе – спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати її для ефективної життєдіяльності.

Отже, модель Х. Гарднера уможливила реалізувати більш інтегрований, але одночасно, більш диференційований погляд на природу і форми вияву інтелекту.

Популяризація ЕІ бере свій початок з книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Д. Гоулман та його послідовники перетворили ЕІ на девіз публічної політики. Прибічники популістських підходів до ЕІ заявляли про те, що він є «ключем» до успіху в різних сферах життя. Було створено багато методик для вимірювання ЕІ. З'являються психологічні агенції, які маніфестують розвиток ЕІ в сфері бізнесу та навчання (Davies, 1998: 564).

Удосконалення концепції ЕІ спільно з впровадженням нових методик його вимірювання, з'явилося чимало рецензованих наукових статей з цієї проблематики. Дослідження в цій галузі психології ускладнюються популістськими уявленнями про ЕІ, його визначень і підходів до вимірювання, далеких від урахування вимог наукової парадигми. На сьогодні, на думку Дж. Мейера, в літературі існують два ЕІ: один з них – «популярний», що визначається по-різному і слугує предиктором успіху в житті, «інший» ЕІ – науковий феномен, який продовжує цікавити дослідників як важливий предмет наукових досліджень.

Узагальнюючи можна стверджувати, що досліджуючи взаємозв'язок емоційного інтелекту з емоційною зрілістю, емоційною креативністю, емоційним мисленням, емоційною компетентністю і емоційною культурою

вченими встановлено, що проблема диференціації / інтеграції ЕІ і емоційної компетентності, з одного боку, не піддається простому вимірюванню в процесі діагностики тому, що в сфері емоцій властиві компетенції від спадкових детермінант ЕІ. А з іншого, оскільки, емоційна компетентність може розглядатися в цілісній структурі ЕІ, в якій взаємодіють спадкові детермінанти ЕІ і компетенції, це сприяє адаптації індивіда в соціумі. Звідси проблема інтеграції вказаних феноменів полягає в тому, які саме особистісні характеристики, і яким чином опосередковують емоційний інтелект на рівні емоційної компетентності.

Дослідження ЕІ частково знаходимо в працях відомих вчених Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, А. Лурія, Б. Зейгарник, О. Тихомирова у висунутій ідеї єдності афекту і інтелекту. Так, Л. Виготський дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, що є єдністю афективних і інтелектуальних процесів. Єдність афекту і інтелекту, на думку класика психології, виявляється у взаємозв'язку і взаємовпливі сторін психіки один на одну на всіх етапах розвитку. Разом з впливом мислення на афект існує зворотний вплив – афекту на мислення. Згідно Л. Виготського, відношення думки до слова є «рух через цілу низку внутрішніх планів». Особливу роль вчений в процесі консолідації афекту і інтелекту відводить свідомості.

Ідея Л. Виготського про взаємозв'язок когнітивних і емоційних процесів отримала розвиток в працях А. Леонтьєва, який обґрунтував необхідність розрізняти усвідомлюване об'єктивне значення і його значення для суб'єкта. На думку вченого сенс створює упередженість людської свідомості, а мислення має емоційну (афективну) регуляцію. Саме це положення стало методологічним для психологів, які досліджують проблеми мислення.

Принципу взаємозв'язку афекту і інтелекту дотримувалася і Б. Зейгарник. Авторка підкреслювала, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, установок, почуттів людини, тобто від особи в цілому. Явище,

предмет, подія можуть в різних життєвих умовах являти різний сенс для особистості, хоча знання про них залишаються тими ж. Зміна емоцій, сильні афекти можуть привести до зміни значення предметів і властивостей. Іншими словами, дослідниця мовить про емоційну регуляцію мислення.

Пізніше у психології аналогом терміну «емоційний інтелект» стали вважати поняття «емоційне мислення», вивченням якого займався О. Тихомиров. Дослідження вченого засвідчують факт емоційної регуляції розумової діяльності й те, що емоційна активізація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Як певну передумову досліджень емоційного інтелекту можна розглядати запропоновану О. Санніковою, А. Борисовом, В. Зазикіним вивчення багаторівневого структурного утворення, пов'язаного з стійкими ознаками емоційності в структурі особистості.

У цьому контексті слід згадати науковий вклад в проблему вивчення емоційних здібностей А. Бодальова, який довів, що деяким людям властива певна соціальна обдарованість, яка є своєрідним об'єднанням інтелектуальних, емоційних і комунікативних здібностей, які є психологічною основою успішності їх комунікацій з оточенням.

У межах аналізу взаємозв'язку емоційних і когнітивних процесів здійснено дослідження щодо адекватності емоційної оцінки подій як критерію емоційної зрілості та впливи настрою на процес соціального пізнання.

Таким чином, поняття «Емоційний інтелект» не є новим для психології. Це явище досліджувалося у ХХ столітті, втім мало іншу інтерпретацію, зокрема, – «сміслові переживання», «узагальнення переживань», «інтелектуалізація афекту», «емоційне мислення», «емоційне уявлення». Втім, варто зазначити, що всі ці поняття так чи інакше відображають сутність ЕІ. На думку А. Брушлинського, виявити взаємозв'язок між емоціями і когніціями можна тільки у тому випадку, якщо є окреме поняття, що дозволяє виявити

одиниці, які частково належать і мисленню і емоціям. На думку вченого, такий взаємозв'язок можна виявити і описати досліджуючи сутність ЕІ.

Вивчення феномену «емоційний інтелект» стало результатом розвитку уявлень про природу когнітивних і афективних процесів і їх взаємозв'язку, що дало змогу вченим збагатити наукові уявлення про емоції (емоції розглядалися як одна з підсистем свідомості, як чинник мотивації), розширити уявлення про інтелект (ідея множинності інтелектуальних проявів, відкриття соціального інтелекту), а також зустрічний рух в дослідженнях емоцій і інтелекту (ідея єдності і продуктивної взаємодії афективних і когнітивних процесів).

Отже, можна констатувати, що вивчення ЕІ у різних галузях науки зумовило появу різноманітних теорій і підходів до дослідження цього явища як процесу. Узагальнюючи численні теорії і підходи щодо проблеми ЕІ ми вважаємо, що у полі нашого дослідження розкрити сутність процесу емоційного інтелекту дозволить вивчення підходів до концептуалізації феномену емоційного інтелекту як системи вроджених здібностей.

Втім, незважаючи на актуальність досліджень взаємозв'язку когнітивних і афективних процесів проблема ЕІ не знайшла широкого розповсюдження у віковій і спеціальній психології. Зокрема, у низці праць вітчизняних вчених вивченню емоційної сфери дітей присвячені роботи І. Беха, О. Запорожця, О. Кульчицької, Я. Неверовича та ін.); теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та ін.); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (І. Бех, В. Котирло, О. Леонт'єв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито емоційної сфери як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних



досліджень дозволяє констатувати певні особливості емоційної сфери дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Ізотова, І. Головська, І. Кон, О. Нікіфорова, І. Сопрун та ін.); в специфіці функціонування її компонентів (О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко, О. Чебикін, Р. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); впливу соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її емоційної сфери (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.).

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами частково розглядалася українськими та зарубіжними науковцями (О. Бабяк, Т. Вісковатова, А. Душка, І Недозим, О. Заширинська, Г. Фадіна, та ін.). У висновках досліджень окреслені небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку емоційної сфери таких дітей, а саме: підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, розладу адекватності емоційного реагування тощо. Проте, не зважаючи на багато розв'язаних проблем, питання розвитку емоційного інтелекту цих дітей залишається не вирішеним.

Втім, незважаючи на досить широке відображення ЕІ в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика емоційних станів і детермінантів їх виникнення й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною у декількох аспектах: теоретичному, оскільки вона, як зазначалось вище, є недостатньо розробленою, у соціальному, – оскільки людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, у разі, якщо й надалі емоції будуть розглядатись як протилежні розуму, як такі, що є недоступними свідомому контролю і регулюванню, у психолого-педагогічному – якщо на підставі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості не буде

розроблено науково обґрунтовані підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту дає змогу стверджувати, що ЕІ в цілому розглядається як когнітивноособистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації.

Проведений теоретичний аналіз поняття ЕІ дає змогу зробити висновок про наявність двох моделей емоційного інтелекту: моделі здібностей і змішаних моделей. Спільним для різних визначень емоційного інтелекту є положення про те, що високий рівень емоційного інтелекту характеризується вираженою здатністю до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей і здатністю до управління емоціями, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, високу адаптивність і професійну ефективність. Місце ж емоційного інтелекту в структурі особистості трактується по-різному: як вид інтелекту, компоненту емоційної сфери особистості, мета процесуальний феномен на перетині емоцій та інтелекту, сукупність не когнітивних здібностей, синтез когнітивних здібностей та особистісних якостей, тощо.

На підставі проведеного теоретичного аналізу спеціальної літератури з проблеми ЕІ були окреслені завдання дослідження, одним з яких є розроблення емпіричної моделі структури емоційного інтелекту.

Тому, перспективи подальшого дослідження проблеми ЕІ вбачаємо в аналізі цього феномену через диференціацію й інтеграцію понять «емоційний інтелект» та «емоційна зрілість».

Відтак, вивчення ЕІ у дітей з особливими освітніми потребами представляє 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 соціуму та сприятиме ефективному опануванню емоційної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Epstein, S. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 332–350.
2. Андреева, Г.М. (2002). Эмоциональные компоненты социального познания. *Мир психологии*, 4, с. 11–21.
3. Бреслав, Г.М. (2004). *Психология эмоций*. Москва: Академия, 544 с.
4. Davies, M. (1998). Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989–1015.
5. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 363–388.
6. Ciarrochi, J.V. (1999). On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments. *Group Dynamics: Theory, research and Practice*, 3, pp. 227–238.

#### REFERENCES

1. Epstein, S. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 332–350 (in Ukrainian).
2. Andreeva, G.M. (2002). Jemocional'nye komponenty social'nogo poznanija. [Emotional components of social cognition]. *The world of psychology*, 4, s. 11–21 (in Russian).
3. Breslav, G.M. (2004). *Psihologija jemocij*. [Psychology of emotions]. Moscow: Academy, 544 s. (in Russian).
4. Davies, M. (1998). Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989–1015 (in English).
5. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 363–388 (in English).
6. Ciarrochi, J.V. (1999). On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments. *Group Dynamics: Theory, research and Practice*. 3. 227–238 (in English).

*Матеріал надійшов до редакції 18.01.2020 р.*

**УДК: 376-056**

**Ганна Блеч**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
blechanna2@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-4884-6024  
Researcher ID: 0-7749-2016

**Hanna Blech**

PhD in Pedagogy,  
Senior Research Fellow Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

### **COMPETENCE APPROACH TO LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE OF PUPILS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT**

**Анотація.** У статті обумовлюється актуальність застосування компетентнісного підходу в процесі навчання, що є одним із засобів реалізації завдань, які ставить перед учителями сучасне суспільство. На зміну знанням, вмінням та навичкам приходить поняття компетентності. Отже, кожен навчальний предмет має великий потенціал для розвитку ключових компетентностей дітей.

Метою даної статті є розгляд питання компетентнісного підходу до формування змісту мовно-літературної галузі у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та навчального предмета «Українська мова», який спроможний забезпечити формування і розвиток ключових, предметних компетентностей, а також життєвої компетентності як здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички у практичній життєдіяльності.

Впровадження компетентнісного підходу у школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Це, в свою чергу, зумовлює перегляд змістового забезпечення освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, наповнення умов її реалізації. У статті описані спеціальні та методичні принципи навчання, що лягли в основу наукового обґрунтування змісту мовно-літературної галузі для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями.

Наведені умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, які забезпечують успішну реалізацію компетентнісного підходу у навчанні школярів української мови. В основу змісту освіти дітей з інтелектуальними порушеннями покладено ідею максимально можливого їхнього соціального, психічного і фізичного розвитку; корекцію їх пізнавальної, емоційної та вольової сфер з метою формування такого типу людини, яка

позитивно ставиться до соціальних цінностей, інших людей та до самої себе і здатна до самокерованої поведінки, самостійної діяльності у доступних для неї сферах. Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому варто орієнтуватися на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини.

***Ключові слова.** Діти з порушеннями інтелектуального розвитку; компетентнісний підхід; ключові, предметні компетентності.*

**Abstract.** The article stipulates the relevance of the application of the competency approach in the learning process, which is one of the means of implementing the tasks set before teachers by modern society. Knowledge, skills and abilities are replaced by the concept of competence. Thus, each subject has great potential for the development of key competencies of children.

The purpose of this article is to consider the issue of competence approach to the formation of the content of language and literature in the education of primary school students with intellectual disabilities and the subject "Ukrainian language", which can ensure the formation and development of key subject competences and life skills as the ability to apply acquired knowledge, skills, abilities in practical life.

The introduction of a competency-based approach in schools is one of the important conceptual provisions for updating the content and quality of education. This, in turn, leads to a revision of the content of education for children with intellectual disabilities, filling the conditions for its implementation. The article describes the special and methodological principles of teaching that formed the basis of scientific substantiation of the content of the language and literature industry for teaching students with intellectual disabilities.

The conditions of comprehensive provision of all components of the educational process, which ensure the successful implementation of the competency approach in teaching students the Ukrainian language. The content of education of children with intellectual disabilities is based on the idea of their maximum possible social, mental and physical development; correction of their cognitive, emotional and volitional spheres in order to form a type of person who has a positive attitude to social values, other people and to himself and is capable of self-directed behavior, independent activity in the areas available to him.

Competence approach to learning ensures the right of each student to individual development, taking into account his cognitive abilities. At the same time it is necessary to focus on the area of short-term development of the student, ie on his potential opportunities, which are currently realized through various types of pedagogical external assistance, and in the future will become the property of independent life of the child.

***Keywords.** Children with intellectual disabilities; competence approach; key, subject competences.*

**Актуальність дослідження.** Навчальна діяльність покликана не просто дати учням знання, уміння і навички, а й сформувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Сучасна початкова школа не може залишатись осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині і в Україні.

Впровадження компетентнісного підходу у школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, 1990; Д. Мертенса, 1974; Б. Оскарсона, 2001; А. Шелтена, 1991; так і вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І.Д. Бех, 2012; Н.М. Бібік, 2010; Л.С. Ващенко, 2004; О.І. Локшина, 2004; О.В. Овчарук, 2004; Л.І. Паращенко, 2004; О. І. Пометун, 2004; О.Я. Савченко, 2004 та інші.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату (Овчарук, 2005).

**Мета статті.** Розглянути питання упровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання з української мови дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, його ключових компетентностей.

**Методи досліджень.** Теоретичний аналіз та узагальнення навчальної та методичної літератури з проблеми дослідження.

**Результати дослідження.** Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань. Компетентнісний підхід визначає спрямованість навчального процесу

на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні та життєва (Овчарук, 2005; Родигіна, 2005).

Компетентнісний підхід передбачає окреслення цілого кола компетентностей, тобто необхідного комплексу знань, навичок, ставлень та досвіду, що дає змогу ефективно виконувати певну діяльність чи функцію. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню ключових компетентностей школярів. Адже ключові компетентності – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні будь-якій людині.

Формування компетентностей реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту **мовно-літературної** галузі у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. В основу наукового обґрунтування змісту мовно-літературної галузі для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями покладено загально дидактичні, спеціальні та методичні принципи навчання. До загально дидактичних принципів належать: єдність навчання і виховання (виховне навчання); єдність навчання і розвитку дитини (розвивальне навчання), активність, свідомість, міцність засвоєння знань; науковість; наступність і перспективність навчання. До спеціальних: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; індивідуалізація і диференціація навчання; зв'язок навчання з життям; наочність; систематичність і послідовність навчання; повторність; доступність (Блеч, 2018).

До методичних принципів відносять:

- принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом комунікації (спілкування);

- принцип навчання мови як діяльності зумовлює практичну спрямованість процесу навчання рідної мови; розвиток її як засобу спілкування у різних видах діяльності;

- принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку дітей. Мовлення спирається на сенсорні уявлення, які складають основу мислення, та розвивається у єдності з мисленням;

- принцип забезпечення активної мовленнєвої практики на уроках і у повсякденному житті;

- організація спостережень над мовним матеріалом із метою пізнання та усвідомлення дітьми мовної дійсності;

- принцип комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення передбачає засвоєння усіх рівнів мови у їх тісному взаємозв'язку. У процесі розвитку однієї зі сторін мовлення розвивають одночасно і інші, оскільки всі вони є частинами одного цілого – процесу оволодіння системою мови;

- принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю, практичною діяльністю, розвитком творчих умінь;

- принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дитини.

Ці принципи відображують специфіку навчання української мови доповнюючи та взаємодіючи із системою загальнодидактичних принципів.

З огляду на свою специфіку, зміст навчального предмета «*Українська мова*» спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетентностей, як: *комунікативна, соціальна; загальнокультурна, уміння вчитись.*

У проекті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що основна мета мовно-літературної галузі полягає у формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у



здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Важливим є процес формування *комунікативної компетентності*, що передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й письмового спілкування, оволодіння кількома мовами; полікультурної компетентності, що стосується розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; компетентності саморозвитку та самоосвіти, яка пов'язана з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті.

Для забезпечення *комунікативної компетентності* в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовою як засобом спілкування.

*Соціальна компетентність* передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів треба формувати здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- виконувати різні соціальні ролі;
- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

*Загальнокультурна* компетентність стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетентності в процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- культури міжособистісних відносин;
- толерантної поведінки;
- моральних якостей, а також ознайомлення з:

- культурною спадщиною українського народу;
- найважливішими досягненнями національної науки й культури;
- визначними подіями та постатями в історії України.

*Компетентність уміння вчитись* виявляється у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- організувати свою працю для досягнення результату;
- виконувати розумові операції й практичні дії;
- володіти вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетентностей, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити *предметні компетентності*. Їх виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

**Мовленнєва** компетентність включає:

- здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;
- здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри;
- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

**Мовна** компетентність передбачає володіння:

- доступним і необхідним обсягом мовних знань;

- здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

**Соціокультурна** компетентність покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- знання про свою державу Україну;
- здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- знання і використання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм;
- уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;
- знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування;
- дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми.

**Діяльнісна** компетентність передбачає володіння загально-навчальними уміннями і навичками, які поділяються на чотири групи:

- навчально-організаційні – здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);
- навчально-інформаційні – здатність самостійно працювати з підручником, уміння сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідковою

літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;

- навчально-інтелектуальні і творчі – здатність аналізувати узагальнювати, встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;

- контрольні-оцінні – уміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Формування предметної компетентності на уроках української мови передбачає три складники:

- засвоєння мовного матеріалу;
- розуміння його;
- застосування засвоєного теоретичного матеріалу і сформованих умінь і навичок у практичній діяльності

Зокрема, в процесі навчання української мови формування предметної компетентності передбачає насамперед успішне й доречне використання мовних одиниць в усному і писемному мовленні залежно від ситуації комунікації.

Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті у процесі корекційного навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку (Чеботарьова & Блеч & Гладченко & Трикоз та ін., 2016, 2017).

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним

засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. *Метою навчання української мови* у початкових класах є забезпечення початкового рівня комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів, формування у них елементарних знань з мови і правопису та відповідних їм умінь, корекція недоліків психофізичного розвитку.

Для досягнення зазначеної мети, відповідно до зазначених предметних компетентностей, основними завданнями початкового курсу української мови є:

- створення позитивної мотивації до вивчення української мови;
- формування елементарних навичок і вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма), забезпечення їх гармонійного розвитку;
- формування елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих навичок і вмінь;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння розумовому, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості;
- формування вміння вчитися.

Водночас із розвитком основних видів мовленнєвої діяльності в початкових класах для дітей з інтелектуальними порушеннями розв'язуються й специфічні завдання, спрямовані на корекцію порушень у розвитку. Такими є: порушення процесів пізнавальної діяльності (сприймання, уяви, пам'яті, уваги, мовлення й мислення), недорозвиток емоційно-вольової сфери, недостатня розвиненість артикуляційної моторики та координації рухів та ін.

Саме тому спеціальним завданням навчального курсу української мови визначено формування та корекцію зв'язного мовлення, що має відбуватися в тісному зв'язку з розвитком пізнавальної діяльності дітей, зокрема, сенсорики, предметно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного, абстрактного

мислення, спостережливості, уваги тощо. Відтак зміст цього навчального предмета, з метою посилення його компенсаторно-корекційних та розвивальних функцій, має комунікативно-практичну спрямованість: містить фактичний матеріал, опанування якого має забезпечити формування комунікативних умінь, конкретизацію в слові чуттєвого і практичного досвіду учнів, розвиток основних пізнавальних процесів на предметно-практичній і вербальній основі (Блеч, 2018).

Для забезпечення визначених предметних компетентностей і реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення навчального предмета *«Українська мова»*. Воно представлено чотирма змістовими лініями: *«Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації»*, *«Навчаємось читати»*, *«Взаємодіємо письмово»*, *«Навчаємось сприймати медіа»*.

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації»** спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, розуміти звернене мовлення, усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Надзвичайно важливо навчити дітей сприймати і правильно розуміти фактичний зміст сприйнятого висловлювання (тексту, завдання, пояснення, інструкції тощо). При цьому не завжди передбачається виконання учнями якогось усного чи письмового завдання. Завданням, наприклад, може бути виконання доручення та дотримання інструкції вчителя про його виконання; виконання описаної в тексті дії; підбір предметів (малюнків, піктограм) до змісту тексту (альтернативні засоби комунікації).

Головна мета з розвитку усного мовлення (*говоріння*) – навчати школярів будувати власні висловлювання (у вигляді простих коротких речень); формувати у них елементарні навички діалогічного та монологічного мовлення.

Слід також навчати учнів правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків, використовувати під час спілкування різні засоби: природні жести, міміку, інтонацію тощо. Необхідно залучати школярів до діалогу, до участі в колективних видах роботи (обговоренні прочитаного, побаченого; інсценуванні), до передачі змісту епізодів прочитаного тексту; залучати їх до спеціально створюваних ситуацій, які спонукали б їх висловлюватися, виявляти відповідні емоції.

Розширення словника дітей доцільно здійснювати на предметно-практичній основі у процесі живого спілкування, навчання, ситуація та умови якого є вирішальними для добору словесного матеріалу. Робота з лексикою має індивідуальний характер і зорієнтована на збагачення словника кожної дитини, оскільки, залежно від задатків, інтелектуальних можливостей, рівня підготовки дитини лексичний запас на початкових етапах навчання може суттєво різнитися.

Змістова лінія **«Навчаємось читати»** передбачає формування в учнів розуміння прочитаного, а також правильного вимовляння звуків і слів, наголошування слів, інтонуювання різних за метою висловлювання речень, дотримання пауз як у середині речень, так і між реченнями та частинами тексту. Варто також звернути увагу на добір мовленнєвого матеріалу (зокрема формулювання завдань), який повинен відповідати можливостям дітей (знайомі слова, прості конструкції, адаптовані тексти тощо).

Так, з другого класу з читання відведено спеціальні уроки, але й на уроках з української мови цьому виду мовленнєвої діяльності важливо приділяти належну увагу. Специфікою роботи з читання на уроках мови є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін.

Змістова лінія «**Взаємодіємо письмово**» спрямована на формування в молодших школярів вміння виконувати вправи: списування, в тому числі вибіркоче, нескладних слів, речень, текстів; написання під диктовку (з навчальною, а не контрольною метою).

Змістова лінія «**Навчаємось сприймати медіа**» передбачає формування в учнів умінь сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах (світлини, журнали, презентації).

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку, водночас дії читання та письма для багатьох школярів з інтелектуальними порушеннями на початковому навчанні є занадто складними. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей. Перераховані види медіапродуктів виступають також в якості альтернативних засобів комунікації для дітей з інтелектуальним порушеннями. Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

У цей період навчання немає потреби вводити термінологію та давати визначення, що таке медіа текст, аудіо- чи відеопродукція, важливіше навчити сприймати прості медіапродукти (світлини, дитячі журнали, мультфільми), обговорювати, обмінюватися враженнями.

Реалізація зазначеного змісту потребує оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки *інформаційну, а й мотиваційну і розвивальну* функції.



Для виконання *інформаційної функції* навчальні засоби з української мови повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для досягнення мовної компетентності, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої компетентності).

З метою забезпечення *мотивації учіння*, в навчальних засобах мають бути використані:

- цікавий текстовий матеріал;
- ілюстрації;
- дидактичні ігри;
- вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів

тощо.

Для реалізації *розвивальної функції* сучасні навчальні засоби мають містити систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів, а саме, на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях. Крім того, компетентнісно орієнтовані навчальні засоби повинні готувати дітей до самонавчання. З цією метою в них мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т. ін.

Навчальні засоби необхідно, щоб містили:

- цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів враховуючи психофізичні особливості;
- диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей;
- раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;

- завдання, що передбачають роботу в парі й групі, фронтальну та індивідуальну;
- завдання на вільний вибір тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, впровадження компетентісного підходу є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому орієнтуються на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини.

Результативність формування життєвих компетентностей дитини залежить від вибору й застосування оптимальних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Тому, звертає на себе увагу потреба у появі подальших розробок з впровадження та оптимізування змісту і технологій опанування мови, зокрема тих, що сприяють вирішенню життєвих пізнавальних і практичних завдань, передбачаючи використання інтерактивних, ігрових форм та методів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блеч, Г.О. (2018). Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями. *Навчання грамоти*. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712585>
2. Овчарук, О.В. (2005). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
3. Піроженко, Т.О. (2005). *Мовлення дитини. Психологія мовленнєвих досягнень дитини*. Київ: Главник.
4. Родигіна, І.В. (2005). *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Науково-методичний аспект*. Харків: Видавнича група «Основа».
5. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В., Бобренко, І.В. та ін. (2017). *Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку* (Колективна монографія). Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/708518>

6. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В та ін. (2016). *Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>

## REFERENCES

1. Blech, H.O. (2018) Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia uchniv 1 klasiv z intelektualnymy porushenniamy [Typical educational program of primary education of special institutions of general secondary education for students of 1st grade with intellectual disabilities]. *Literacy*. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712585> (in Ukrainian).

2. Ovcharuk, O.V. (Red.) (2005). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniї osviti. [Competence approach in modern education]. *World experience and Ukrainian perspectives*. Kiev: K.I.S. (in Ukrainian).

3. Pirozhenko, T.O. (2005). Movlennia dytyny. [Child's speech]. *Psychology of the child's speech achievements*. Kiev: Hlavnyk (in Ukrainian).

4. Rodyhina, I.V. (2005). Kompetentnisno orientovanyi pidkhid do navchannia. [Competence-oriented approach to learning]. *Scientific and methodological aspect*. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osнова» (in Ukrainian).

5. Chebotarova, O.V., Blech, H.O., Hladchenko, I.V., Trykoz, S.V., Bobrenko, I.V. ,that in (2017). *Teoretychni ta metodychni zasady realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy rozumovoho rozvytku*. [Theoretical and methodological principles of realization of the content of education of children with intellectual disabilities]. (Collective monograph). Kiev: ISPP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/708518> (in Ukrainian).

6. Chebotarova, O.V., Blech, H.O., Hladchenko, I.V., Trykoz, S.V ta in. (2016). *Osoblyvosti psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiū v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu*. [Features of psychological and pedagogical support of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental training of a special secondary school]. Kiev: ISPP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/707272/> (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 11.01.2020 р.*

**УДК 37:159.923-043.84:376.4-057.874**

**Ксенія Бужинецька**

молодший науковий співробітник  
відділу психолого-педагогічного  
супроводу дітей з особливими потребами  
buzhinetskaya@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

**Kseniia Buzhinetska**

Junior Researcher Department of Psychological and Pedagogical  
accompaniment of children with special needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ  
З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

**LEARNING MOTIVATION STUDIES PRESCHOOLERS  
WITH COGNITIVE IMPAIRMENT**

**Анотація.** У статті розкрито питання психологічної готовності дітей до навчання в школі. Метою статті є розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації. У дослідженні, для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Досліджено психологію мотивації IX та XX століття. Доведено, що у середині IX століття предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, а вже у XX столітті сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією.

Визначено провідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дитини до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблематики. Виокремлено мотиви (зовнішні - отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо і внутрішні - навчально-пізнавальні), які обумовлюють навчальну діяльність дошкільників.

За допомогою експериментального тесту О. Венгера «Мотиваційна готовність» визначено орієнтацію дошкільника на позитивне ставлення до школи, інтерес до процесу та змісту навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Виявлено, що готовність дитини до навчальної діяльності характеризується її слабкою орієнтацією на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Окреслено завдання,

які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями.

Таким чином, проведені дослідження свідчать, що мотивація до навчання у дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної та навчальної діяльності.

***Ключові слова:** психологія, мотивація досягнення, проблемна ситуація, ситуація успіху, порушення когнітивного розвитку.*

**Abstract.** The article reveals the issue of psychological readiness of children to study at school. The aim of the article is to reveal the issue of psychological readiness of preschoolers with cognitive development disorders to study at school and methods of studying their learning motivation. In the research, in order to achieve the set goal and reveal the topic, methods of search, analysis, systematization and generalization of the researched material were used.

The psychology of motivation of the IX and XX centuries is investigated. It is proved that in the middle of the IX century the subject, limits and specifics of the psychology of motivation were studied in the context of behavioral psychology, and in the XX century the field of motivation studies acquires wider boundaries and is actually distributed between socio-cognitive psychology.

The leading role of motivational readiness is determined, which is decisive in the successful learning and adaptation of the child to school. Psychological and pedagogical researches on the specified problems are analyzed. The motives (external - getting a good grade, increasing their prestige, avoiding trouble, etc. and internal - educational and cognitive), which determine the educational activities of preschoolers.

With the help of O. Wenger's experimental test "Motivational readiness" the preschooler's orientation to a positive attitude to school, interest in the process and content of education of children with cognitive impairment was determined. It was found that the child's readiness for learning is characterized by its weak focus on a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Tasks aimed at further study of motivational readiness for learning of preschoolers with cognitive impairments are outlined.

Thus, the study shows that the motivation to learn in children with cognitive impairment is not formed. Readiness for educational activities is characterized by a weak orientation of the child to a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Due to the violation of the development of cognitive processes in preschoolers there are difficulties in the process of cognitive and educational activities.

***Key words:** psychology, achievement motivation, problem situation, success situation, cognitive impairment.*

**Актуальність дослідження.** Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибинні спроби вдосконалення освітнього процесу. У центрі перебуває засадниче питання ефективності навчальної діяльності задля задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів. Реформування освітньої галузі дітей з особливими потребами спрямовано на формування й розвиток в учнів

ключових соціальних, інформативних, комунікативних, мотиваційних та інших компетентностей таких дітей, їх самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу.

Мотиваційний компонент визначають як головний в механізмі поведінки і діяльності людини, який займає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Як відомо, навчально-пізнавальна діяльність дитини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема із затримкою психічного розвитку, пов'язана з становленням мотивації, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають в процесі розв'язання навчально-пізнавальних задач.

Мотиваційна готовність до навчання у школі включає в себе розвинену потребу дитини в знаннях, уміннях, а також прагнення до їх удосконалення. Вона є передумовою успішної адаптації дитини до школи, прийняття нею «позиції школяра», у разі несформованості мотивів до навчання, дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу і вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** В психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційний компонент вивчався в різних аспектах: як установка особистості спрямована на активну діяльність (Л. Ланге, Д. Леонт'єв, В. Чудновський, Д. Узнадзе); як джерело активності особистості (Д. Богоявленський, Н. Леушкіна та ін.); як система внутрішніх і зовнішніх мотивів (О. Асмолов, О. Арестова, Л. Бабанін, А. Брушлінський, М. Воловикова, Є. Ільїн, Н. Мешков, Р. Немов, О. Тихомиров, А. Реан, В. Якунін та ін.); як особлива сфера, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси і їх взаємодію (Н. Добринін, Н. Кухарєв, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Смірнов, А. Пряхедо, Г. Щукіна та ін.); навчальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в навчальну діяльність й спрямована на окремі

види початкової роботи, які пов'язані з внутрішнім відношенням учня до неї (Л. Божович, Т. Богданова, А. Маркова, М. Неймарк, С. Рубінштейн та ін.). Дослідники свідчать, що однією із важливих психологічних умов становлення навчальної діяльності є мотивація, яка пов'язана з реалізацією ціннісно-змістових потреб та сприяє активній діяльності особистості. Мотиваційно-сміслові та цільові детермінанти створюють цілісний комплекс регуляції діяльності. Мотиви впливають на діяльність, її загальний характер та ефективність опосередковано – через цілі, а мета – на усвідомлюваний образ майбутнього результату дій.

Таким чином, мотивація є першою ланкою навчальної діяльності, яка передбачає створення проблемної ситуації, постановку головної задачі, визначення мети діяльності та способів її здійснення.

Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури (праці А. Bandura, А. Elliot, С. Hull, G. Kelly, D. McClelland, J. Piage, В. Skinner, О. Венгер, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, М. Неймарк, Е. Телєгіна, Х. Хекхаузен та ін.) свідчать про актуальність та необхідність дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Численні вчені, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності молодших дітей з особливими потребами, стверджують, ці діти на початку навчання, не завжди можуть підпорядкувати свої дії до поставленої мети, виконуючи навчальне завдання не осмислюють його повністю, не помічають загального плану реалізації, починають діяти, не враховуючи всіх вимог інструкції. Через недорозвиток мотивації у цих дітей спостерігається порушення цілеспрямованості діяльності, яке проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, невмінні визначати засоби досягнення наміченої мети, в помилковому і фрагментарному його виконанні, в неадекватному ставленні до виникаючих труднощів, в недостатній критичності до результатів своєї діяльності тощо (В. Брайтфельд, Н. Білопольська, М. Лузік, Н. Кузьміна та ін.).

Зазначена тема оглядово та принагідно згадується у працях багатьох авторів, проте ґрунтовного дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку здійснено не було.

**Метою статті.** Розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

**Результати дослідження.** Вивчення мотивації, її впливу на розвиток здатності до навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку є однією із нових і недостатньо вивчених проблем в психолого-педагогічній науці. Якщо у середині ІХ століття предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, то вже у ХХ столітті сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією (А. Bandura, G. Kelly, В. Skinner, С. Hull, J. Piage, З. Фройд), психологією особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Ломов) та психологією діяльності (В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell) (Бужинецька, 2019: 36). Йдеться про взаємодію мотиваційних детермінантів, які в більшості пов'язують з ситуативними чинниками поведінки, а почасти з індивідуальними особливостями людини, інакше – про «взаємодію особистості і ситуації». У сучасній психології, мотивація розглядається як результат такої взаємодії – вплив мотиваційних чинників на постановку мети діяльності задля отримання ефективних результатів. Прикладом може слугувати те, як один учень виявляє завзятість у навчанні, не лише в школі, але і в позашкільною діяльністю, тоді як інший – демотивований навіть у шкільній ситуації, не виявляє бажання до здобуття знань.



На думку D. McClelland (2010), в ієрархії мотивації, кожен з мотивів відрізняється певним класом цілей, які визначають зміст діяльності і які можна узагальнено назвати як «досягнення», «надання допомоги», «винагорода», «уникнення труднощів» тощо. Кожен мотив у своєму підґрунті пов'язаний з відповідним йому класом цілей, наприклад, мотив досягнення пов'язується з такими цілями як зіставлення з критеріями успішності. Ефективно дії, що виконується, буде досягнуто тоді, коли ймовірними наслідками будуть результати, які бажані для індивіда, тобто виконання будь-якої діяльності супроводжується вірогідністю запровадження задуму, що має певну цінність для людини або гарантує її здійснення. (McClelland, 2010: 120).

Вирішальне значення у цьому сенсі мають дві величини: цінність задуму для людини і ймовірність, яким чином цей задум буде досягнуто. Якщо з'ясовано вибір дії з кількох можливих варіантів і вибудовано стратегію для прийняття оптимального рішення, то збільшується ймовірність того, що дія для досягнення задуму буде успішною.

Навчальна діяльність, про що вже йшлося, це діяльність спрямована на оволодіння узагальненими способами дії у сфері наукових понять, то ж вона має спонукатися адекватними мотивами. До таких відносять ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви досягнення, інакше кажучи, які забезпечують власне зростання, самовдосконалення.

Навчальна діяльність обумовлюється системою різноманітних мотивів: основними (внутрішніми – навчально-пізнавальними), які спрямовують діяльність учнів на засвоєння теоретичних знань і другорядними (зовнішніми) – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо (A. Bandura, 1991; D. McClelland, 2010; A. Elliot, 2003; Є. Ільїн, 2003; X. Хекхаузен, 2003) (Bandura, 1991: 253; McClelland, 2010: 78).

З огляду на вищезазначене, правомірним є питання мотиваційної готовності до навчання, тобто яким способом і за яких умов відбувається мотивування дитини до засвоєння у школі наукових понять.

На думку багатьох науковців, успішність та продуктивність навчальної діяльності дітей залежить саме від домінування мотиваційних процесів досягнення, які забезпечують активність особистості на всіх етапах розгортання діяльності, визначають спосіб досягнення поставленої мети, її послідовність та реалізацію, сприяють встановленню співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату відповідно до мети (О. Леонт'єв, 1971; А. Маслоу, 2003; М. Неймарк, 2011; Е. Телегіна, 2003 та ін.) (Маслоу, 2009: 92).

Між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Залежність успішності навчальної діяльності від мотивації була детально розглянута Г. Клаусом. Дослідник вказує, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на хід цього процесу і його успішність. Виходячи з цього, Г. Клаус виокремив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушування, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію (Прохоренко, 2012: 130).

На думку багатьох вчених, (О. Леонт'єв, О. Тихомиров, Д. Узнадзе та ін.) активним у навчанні буде той учень, який усвідомлює необхідність знань, якостей та вмінь, що потрібні для успішної навчальної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал. Вчені стверджують, що динаміка мотивації навчання потребує подальшого розроблення проблеми трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню (мотивація досягнення) з урахуванням

психологічних закономірностей «зсуву мотиву на мету» (О. Леонт'єв та ін.), «цілепокладання» (О. Тихомиров та ін.) і «фіксації установки» (Д. Узнадзе та ін.). Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонуканням) постановки тих чи інших цілей (Бужинецька, 2019: 39).

В своїх працях О. Леонт'єв зауважує на розподіленні мети на окремі, проміжні цілі, досягненню яких підпорядковані окремі дії. О. Леонт'єв про «зсув мотиву на мету» зазначає, що на достатньо високих ступенях розвитку діяльності роль загальної мети виконує мотив, який усвідомлюється, збігається, а не є прихованою спонукою. про «зсув мотиву на мету». Тобто, дитина може своєчасно виконувати домашні завдання спочатку лише для того, щоб піти гуляти. Але при систематичному отриманні позитивних оцінок за свою роботу, що підвищують його учнівський «престиж», він починає готувати тепер уроки для того, щоб мати хороші оцінки. Дія приготування уроків набула іншого мотиву.

Дослідження сутності процесів цілеутворення, запропоноване О. Тихомировим, прослідковується у формуванні образу майбутнього результату дій (в процесі спілкування або самотійно) і прийнятті цього образу в якості основи для практичних або розумових дій. Автор зазначає, що система «цілепокладання» служить для формулювання стратегічних цілей і планування досягнення попереднього результату. Поряд з цим дослідник вказує на поділ цілей на внутрішні (генеровані самим суб'єктом) і зовнішні (що задаються ззовні) і висовує гіпотезу про наявність у дитини автогенеруючої «інтелектуальної» діяльності, яка проявляється при вирішенні розумових завдань.

З позиції «теорії установки» Д. Узнадзе в сфері мотивації виділяє потребу як джерело активності та поведінки дитини. Вчений вивчає потребу у двох категоріях: екстрагенна (отримує імпульс ззовні) і інтерогенна (виходить з

внутрішнього імпульсу). Дослідник свідчить, що при екстрагенній поведінці, установку визначає той об'єкт, потреба в якому спонукає учня до активності, при інтерогенній – установка фіксована в досвіді особи.

Соціальна позиція і реалізуюча її діяльність розвиваються остільки, оскільки вони приймаються суб'єктом, тобто входять до складу його власних потреб і прагнень - утворюють його внутрішню позицію. Спосіб життя людини як людини, яка займається в громадському місці суспільно значущою оцінюваною справою, усвідомлюється дитиною як адекватний для нього шлях до дорослості – відповідає мотиву, що сформувався в грі, «стати дорослим і реально здійснювати його функції». З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набули рис шуканого способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція одержала новий зміст – стала «внутрішньою позицією» школяра. І це свідчить, що дитина психологічно перейшла в новий віковий період свого розвитку – молодший шкільний вік. «Внутрішню позицію» школяра в широкому розумінні можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли причетність до неї усвідомлюється дитиною як її власна потреба (хочу до школи). Реальна позиція школяра – завжди по своїй суті є позицією учня (бути школярем – означає вчитися). Тому «внутрішня позиція» школяра може бути показником готовності дитини до соціальної позиції остільки, оскільки вона є внутрішньою позицією учня, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на здійснення навчання (Прохоренко, 2012: 132).

Втім, як було з'ясовано, у навчальній діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку найбільш поширеним виявляється мотив уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями.

З огляду на окреслену проблему питання формування мотивації навчання дошкільників з когнітивними порушеннями набуває значної актуальності в психологічній науці (Eysenck, Keane 2005:46).

Для з'ясування сформованості мотиваційної готовності у дітей з порушеннями когнітивного розвитку ми адаптували експериментальний тест «Мотиваційна готовність» за авторства О. Венгера.

Дана методика спрямована на виявлення мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Цей тест ми використали для визначення особливостей навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів. Рівень навчально-пізнавальної мотивації в певній мірі впливає на інтенсивність навчальної діяльності учнів. Низька інтенсивність навчальної діяльності проявляється в незацікавленості процесом навчання та його результатами, небажанні працювати в класі, постійному відволіканні уваги.

Таким чином, діагностування за даним тестом дозволяє виявити рівень «внутрішньої позиції» школяра (цей термін розуміється, як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає на основі пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з однолітками та дорослими на новому рівні).

«Внутрішня позиція» вказує також на ступінь готовності дитини до шкільного навчання та міру її соціальної зрілості. Становлення «внутрішньої позиції» молодших школярів складається з кількох етапів.

Перший етап характеризується наявністю позитивного ставлення до школи при відсутності змістових моментів шкільно-навчальної дійсності.

На другому етапі розвитку «внутрішньої позиції» школяра з'являється орієнтація на змістовні моменти шкільної дійсності. На цьому етапі дитина виділяє в першу чергу соціальні, а не власне навчальні аспекти цієї дійсності.

Зауважимо, що важливе значення діагностики полягає в тому, що вона дає змогу дослідити рівень мотиваційної готовності дошкільників до навчання.

Зміст методики вміщував запитання тесту О. Венгера. Час на відповідь не обмежувався. Кожна відповідь записувалася, як і всі додаткові зауваження дітей. Перед зачитуванням запитань дитині давалася така інструкція: «Послухай мене уважно. Я тобі зараз буду задавати запитання, а ти маєш дати відповідь таку, яка тобі подобається найбільше.»

Відповідь учня може мати, або «шкільну спрямованість» – навчально-мотивовану, або «дошкільну спрямованість». Всі запитання за своїм призначенням було розподілено так:

- 1 і 5 – визначення орієнтації на нове, на шкільний зміст занять (1 – відмова від школи, позбавленої навчального змісту; 5 – змістовне уявлення про підготовку до школи);

- 2, 3, 4, 8 – визначення орієнтації на нові шкільні норми організації діяльності (2 – перевага навчального змісту приступаючи до систематичних занять, вона повинна бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до істотної перебудови всього способу життя, що неминуче пов'язано зі зміною її місця в системі суспільних відносин – прийняттям положення школяра; 3 – перевага оцінки з-поміж інших видів заохочення; 4 - перевага школи, у якій дотримання правил шкільної дисципліни є обов'язковим; 8 – перевага колективних класних занять);

- 6 – визначення авторитету вчителя (незгода на заміну вчителя батьками);

- 7 і 9 – визначення загального ставлення до школи і навчання (7 – позитивне ставлення до вступу до школи та перебування в школі, відмова від перенесення навчання; 9 – наявність шкільно-значущої орієнтації в ситуації відвідування школи, почуття необхідності навчання).

Експериментальне завдання оцінювалося наступним чином: за кожную навчальномотивовану відповідь дається 1 бал. Інша мотиваційна спрямованість – 0 балів.

Рівень сформованості «внутрішньої позиції» дошкільника визначався за кількістю набраних балів: 7-9 балів – достатній рівень: шкільно-навчальна орієнтація дитини і позитивне ставлення до школи досить сформовані; 4-6 балів – початковий рівень: інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя; 1-3 бали – низький рівень: дитина не виявляє інтересу до школи.

Проаналізуємо отримані результати. В ході експерименту 20% дітей з когнітивними порушеннями виявили позитивне ставлення до школи (за критерієм «орієнтація дитини на позитивне ставлення до школи»), а 80% таких дітей – мають негативне ставлення. У порівнянні, дошкільники з нормотиповим розвитком – 55% мають позитивне ставлення, а 45% - віддають перевагу грі над навчанням. (Діагр. 1, Діагр. 2)



Діагр.1

Діагр. 2

Аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що у більшості дітей з нормотиповим розвитком формується позитивне ставлення до школи: їм цікаво ходити до школи з портфелем, гратися у школі з однолітками, отримувати нові знання. На відміну від них дошкільники з когнітивними порушеннями складно входять у навчальний процес: більшість з них виявляють цікавість до гри на перерві, а не до уроку, дуже важко зосереджуються на навчальному матеріалі, не цікавляться навчальними приладдям й ін. Тобто,

дитині не цікавий образ учня і вона хоче гратися вдома або на майданчику, але не в школі.

За критерієм «інтерес дитини до процесу навчання» було виявлено таке: 25% дітей з когнітивними порушеннями мають інтерес до навчання, втім у 75% дітей інтерес відсутній. У нормотипових дітей – у 45% інтерес до навчання є, а 55% – інтерес відсутній. (Діагр.3, Діагр.4)



Діагр. 3

Діагр. 4

Аналізуючи отримані результати ми можемо свідчити, що діти старшого дошкільного віку з нормотиповим психічним розвитком мають інтерес до процесу навчання. Їм цікаво засвоювати новий шкільний простір, норми поведінки та вчитися дотримуватися нових правил в школі (підготувати до уроку необхідні шкільні приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня). Порівняно з цими дітьми діти, що мають порушення когнітивного розвитку не проявляли інтерес до процесу навчання. Дошкільникам було складно підготуватися до уроку, орієнтуватися у відведеному часі на виконання завдання на уроці, виконувати завдання без допомоги дорослого, вчасно лягати спати і вставати зранку.

За критерієм «інтерес до змісту навчання» з'ясовано, що 10% дітей з когнітивними порушеннями виявляють інтерес до змісту навчання, а у 90% дітей інтерес відсутній. Порівняно з ними, у 30% дітей з нормотиповим



розвитком виявлено інтерес до змісту навчання, втім 70% дітей не виявляють інтересу. (Діагр.5, Діагр.6)



Діагр. 5

Діагр. 6

Аналізуючи отримані результати ми можемо стверджувати, що дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком набагато менше виявляють інтересу до змісту навчання. Дошкільникам з когнітивними порушеннями не цікаво який зараз урок за розкладом, яка тема уроку, що нового вони сьогодні будуть вивчати на уроці.

Таким чином, проведений етап дослідження свідчить, що мотивація до навчання у дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної та навчальної діяльності. Дошкільникам з порушеннями когнітивного розвитку найбільш цікавим виявився інтерес до процесу навчання. Дітям було більш цікаво підготувати до уроку необхідні шкільні приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня, ніж вивчати на уроці новий матеріал.

Слід додати, що часто зустрічаються супутні порушення емоційно-вольової сфери, через які у дитини може виникнути виражена загальмованість чи гіперзбудливість, гіпердинамія.

Отже, результати експериментального дослідження свідчать про несформованість мотиваційної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку та низький рівень навчально-пізнавальної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Необхідність подальшого продовження дослідження проблеми мотиваційної готовності до навчання дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, обумовлена тим, що розвиток навчальної мотивації є невід'ємною характеристикою учня як суб'єкта діяльності, від особливостей якого в значній мірі залежить як розвиток самого суб'єкта так і оволодіння ним конкретною діяльністю. На цій підставі були визначені завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями, а саме: пізнавальних мотивів, які характеризуються змістовністю, тобто ті, які прямо пов'язані зі змістом навчальної діяльності і динамічних, які характеризують форму, динаміку вираження цих мотивів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинецька, К. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), с. 35-43.
2. David, M. (2010). Research into Achievement Motivation. *Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), pp. 248-287.
4. Маслоу, А.Г. (2009). *Мотивация и личность* [пер. с англ.]. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер».
5. Прохоренко, Л.І. (2012). Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 3(1), с. 129-133.
6. Божович, Л.И., Славина, Л.С. (1979). *Психическое развитие школьника и его воспитание*. Знание.
7. Eysenck, M.W., Keane, M.T. (2005). *Cognitive psychology: a student's handbook*. Taylor & Francis.

## REFERENCES

1. Buzhinetska, K.B. (2019). Psykholohichni bariery v navchanni ditei iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku. [The problem of motivational competence in preschoolers with cognitive impairment]. In Ya. M. Dombrovska (Ed.). *Praktychna psykholohiia v inkliuzyynomu seredovyshchi. (Materials and the All-Ukrainian Scientific Internet: Materialy I Vseukrainskoi naukovoï internet-konferentsii)*. S. 139-142. Pereiaslav-Khmelnyskyi: Vydavets (in Ukrainian).
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development* (in English).
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), pp. 248-287 (in English).
4. Maslou A. (2009). *Motivacija i lichnost'. [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).
5. Prokhorenko, L.I. (2012). Osoblyvosti motyvatsiinoho komponentu samorehuljatsii u molodshykh shkolariv iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku v navchalnii diialnosti [Features of the motivational component of self-regulation in younger students with mental retardation in educational activities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 3(1), s. 129-133 (in Ukrainian).
6. Bozhovich L.I., Slavina L.S. (1979). *Psihicheskoe razvitie shkol'nika i ego vospitanie. [Mental development of student and his upbringing]*. Moskva: Znanie (in Russian).
7. Eysenck, M.W., Keane, M.T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis (in English).

*Матеріал надійшов до редакції 13.01.2020 р.*

**УДК 377.013.42 – 053.6 (477)**

**Надія Глушко,**  
кандидат педагогічних наук  
nadiavasulivna@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-9905-3983

**Nadiia Hlushko,**  
PhD in Pedagogy

**Дар'я Супрун,**  
доктор педагогічних наук, доцент  
darya7@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0003-4725-094X

**Daria Suprun,**  
doctor of pedagogical sciences (dr. habil.),  
associate professor

**Микола Супрун,**  
доктор педагогічних наук, професор  
suprun62@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-4198-9527

**Nicholas Suprun,**  
doctor of pedagogical sciences, professor

Приватний вищий навчальний заклад  
«Міжнародний науково-технічний  
університет імені академіка Юрія  
Бугая»  
Магнітогорський провулок 3, м. Київ,  
02000, Україна

Private higher educational institution  
academician  
Y. Bugay international scientific and  
technical university  
3, Magnitogorsk Lane, Kyiv,  
02000, Ukraine

Національний педагогічний  
університет ім. М.П. Драгоманова  
вул. Пирогова, 9, Київ,  
01601, Україна

MP Dragomanov  
National Pedagogical University  
9, Pyrohova St., Kyiv,  
01601, Ukraine

Національний педагогічний  
університет ім. М.П. Драгоманова  
вул. Пирогова, 9, Київ,  
01601, Україна

MP Dragomanov  
National Pedagogical University  
9, Pyrohova St., Kyiv,  
01601, Ukraine

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ  
СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)**

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH DISADAPTED OLDER TEENS  
(OVERSEAS EXPERIENCE)**

**Анотація.** В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками у зарубіжних країнах. Досліджено науковий та методичний доробок зарубіжних та вітчизняних вчених у сфері соціальної педагогіки та психології.

Охарактеризовано досвід надання допомоги на індивідуальному сімейно-побутовому рівні, рівні мікрорайону, громади так і на рівні інституційного середовища: спеціальних служб, шкіл (Німеччина, США, Британія, Голландія та інші); запровадження програм, різних за спрямуванням, які мають превентивний характер (Голландія, Франція та інші); організації

спеціальних шкіл для підлітків, які не бажають навчатись у звичайній школі (Японія, Голландія); організації Центрів для надання допомоги батькам (Британія); використання педагогічної анімації, яка створює нове соціальне середовище розвитку (Франція); впровадження добровільних програм «Контактна модель роботи з сім'єю», «сім'я вихідного дня» для надання допомоги сім'ям які знаходяться у скрутному становищі (Швеція, Великобританія); досвід педагогічної реабілітації підлітків в умовах реабілітаційного центру О. Петриніна, Р. Овчарової (Росія). Звернено увагу на умови надання психологічної і соціальної підтримки сім'ям у зарубіжних країнах та на психосоціальний характер цієї допомоги проблемним дітям.

Детально розглянуто досвід реалізації проекту «Місто як школа» (Німеччина), основою якого є заміна абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних життєвих умовах, їх реалізація в обраних ними сферах професійного життя, створення у співпраці з педагогами та практиками індивідуальної програми навчання проблемних підлітків.

Підтверджено, що у зарубіжних країнах накопичений значний теоретичний і практичний досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками, елементи якого можуть бути використані у нашій країні.

Окреслені шляхи використання зарубіжного соціального педагогічного досвіду в практиці реабілітаційної діяльності у професійних ліцеях при роботі з дезадаптованими підлітками.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна робота; соціальні педагоги; дезадаптовані підлітки; зарубіжний досвід.

**Abstract.** As a result of the conducted research, the content, forms and methods of social work with maladapted adolescents in foreign countries were considered. The scientific and methodical reserve of foreign and domestic scientists in the field of social pedagogy and psychology was studied.

The experience of providing assistance at the individual, family, neighbourhood and institutional levels has been characterized: special services and schools (Germany, the United States, the United Kingdom, the Netherlands, etc.); introduction of preventive programmes (France, the Netherlands, France, etc.); organization of special schools for adolescents not wishing to attend regular schools (Japan, the Netherlands); organization of centres for assisting parents (United Kingdom); and use of pedagogical animation, which has a preventive character. Attention is drawn to the conditions for providing psychological and social support to families in foreign countries and to the psychosocial nature of this support for problem children.

The experience of the "City as a School" project is considered in detail. (Germany), the basis of which is to replace abstract education in the school's classrooms with practical experience of students in real life conditions, their implementation in their chosen areas of professional life, and the creation, in cooperation with teachers and practitioners, of an individual program for teaching problem adolescents.

It has been confirmed that considerable theoretical and practical experience of social work with disabled teenagers has been accumulated in foreign countries, elements of which can be used in our country.

The mentioned ways of using the foreign social pedagogical experience in the practice of rehabilitation activity in professional lyceums for work with the disabled teenagers.

At the same time, the author notes that there are no technologies in foreign practice that could serve as a model for their non-critical implementation in Ukraine. Mastering of foreign experience is necessary first of all for development of own approaches to solving social problems taking into account historical, economic and cultural peculiarities and possibilities of our country.

**Keywords:** *social-pedagogicalwork; socialeducators; non-adaptedteens.*

**Актуальність дослідження.** В умовах входження України до Європейського простору важливого значення набувають питання виховання особистості, здатної до активної участі в цих процесах. Проте, кризові умови сьогодення спонукають до пошуку різних шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, що спричинює у підлітків викривлення життєвих цінностей та соціальних установок, конфліктність, асоціальні прояви, відчуження від сім'ї та школи, підлітковий алкоголізм. Тому оновлення змісту і форм соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими старшими підлітками є необхідною умовою успішного майбутнього нашої країни. Оскільки проблеми у соціальній політиці різних країн є актуальними та близькими і для України (безробіття, соціальна нерівність, бідність тощо), тому досить доречно ознайомитись з досвідом соціальної роботи з проблемними підлітками у зарубіжних країнах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема дезадаптації дітей та підлітків приділена значна увага науковців Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками, як один із шляхів вирішення проблеми, вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М.Вайзман, В. Вульф, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та інші. Для нас особливий інтерес становили дослідження вчених в галузі спеціальної педагогіки А. Висоцької, І. Гладченко, М. Супруна, в яких представлені результати соціалізації дитини із особливими потребами. Погляди сучасних корекційних педагогів та спеціальних психологів виступають методологічним орієнтиром для нашого наукового пошуку (Висоцька, Гладченко, Супрун, 2014).

**Мета статті.** Мета нашого наукового пошуку – вивчити досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в зарубіжних країнах, ознайомитись з інноваціями в діяльності зарубіжних соціальних педагогів, на підставі вивченого досвіду, виокремити нові перспективи соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими старшими підлітками у нашій країні.

**Методи дослідження.** При вивченні досвіду соціально-педагогічної роботи із дезадаптованими старшими підлітками у зарубіжних країнах здійснено аналіз психологічних, соціально-педагогічних наукових джерел вітчизняних і зарубіжних авторів щодо змісту, форм і методів здійснення соціальної реабілітації проблемної молоді у різних країнах світу.

**Результати дослідження.** Показником соціальної зрілості особистості служить її готовність бути активним, повноцінним членом суспільства, що виконує найрізноманітніші функції та обов'язки. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини та виховання максимальносамостійних, і суспільноактивних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань (Петрова, 2007).

Науковий та практичний інтерес до соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах обумовлений тим, що:

– досвід, накопичений у сфері соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах, є змістовним та різнобічним і заслуговує на вивчення та аналіз;

– технології соціальної роботи ні в Україні, ні в інших країнах не є суто унікальними, вони постійно взаємозбагачуються під час систематичного обміну досвідом між соціальними працівниками країн Європи, США, СНД (Кубіцький, 2013: 143).

Проте, слід зазначити, що в зарубіжній практиці не існує технологій, які б могли служити еталоном для їхнього некритичного впровадження в Україні. Освоєння зарубіжного досвіду необхідне перш за все для вироблення власних підходів до вирішення соціальних проблем з урахуванням історичних, економічних та культурних особливостей та можливостей нашої країни (Мурашкевич, 2013: 60).

На сучасному етапі у зарубіжних країнах важливого значення набуває психосоціальний аспект реабілітаційного процесу, спрямований на максимальний розвиток здібностей дезадаптованої дитини та психологічну і соціальну реабілітацію сім'ї (Коношенко, 2010: 82).

Робота з дезадаптованими старшими підлітками є обов'язковим компонентом загальної соціальної роботи в багатьох країнах Західної Європи і США. Таких підлітків відносять до «групи ризику», тому що саме їм властива висока ймовірність здійснення протиправних дій, вони залишають школу, втікають з дому, вживають алкоголь і мають інші шкідливі звички. Робота з ними будується, як правило, на основі цілого ряду програм, які мають превентивний характер, тому що чим пізніше надати допомогу дитині в кризовій ситуації, тим складніше ліквідувати наслідки (Конюшина, 2014: 73).

Так, в одній із найбільш благополучних країн Європи – Голландії соціальна робота з важкими підлітками здійснюється за цілим рядом програм (проектів): проект Halt – передбачає роботу з підлітками, які допустили мілкі крадіжки або акти вандалізму, проект ThuislozenTeam – роботу з підлітками, які бродяжать, проект FamilyFest (FF) передбачає роботу з неблагонадійними сім'ями, відносно яких порушено питання про позбавлення батьківських прав, проект HomeVideoTraining (HVT) спрямований на покращення взаємостосунків у сім'ї у питаннях виховання дітей, проект NieuwePerspectieven (NP) зорієнтований на роботу з підлітками, яких засуджено умовно. Найбільш цікавим для нашого дослідження є проект



Stichtingpsychologischpedagogischinstituut (PPI), який передбачає роботу з учнями, які кинули або збираються кинути школу. В рамках даного проекту:

- надається допомога підліткам, які навчаються у звичайній школі, але втратили з нею зв'язки;
- підліткам, які навчаються в школі і мають ознаки дезадаптації (відставання в навчанні, високий рівень конфліктності);
- організовуються спеціальної школи для підлітків, які в силу різних причин не можуть повернутися до навчання в звичайній школі.

Слід зазначити, що в Голландії з проблемними підлітками працюють соціальні працівники за місцем проживання дитини, за місцем навчання, в лікувальних установах, а також вагому допомогу надають багаточисельні громадські організації.

Майже всі провідні економічні країни світу зітнулися з такими негативними явищами серед підлітків, як агресивне поведіння, жорстокість. Відчуваючи себе невпевнено, володіючи фантазією, взятою з американських фільмів, підлітки стають особливо агресивними. Особливо характерним таке явище стало для Японії, коли у 1995 році внаслідок «відрази» до школи кількість учнів, що пропустили заняття на термін більше 30 днів досягла 61627 учнів, що спричинилось жорстоким ставленням сильніших підлітків до більш слабких, це явище отримало назву «ідзіме». Шляхи його подолання визначились у розвитку індивідуальності дитини шляхом застосування різнобічних методів виховання, впровадження вільного вибору батьками навчального закладу для дітей, позбавленого суворих бюрократичних правил і тілесних вироків, запровадження психологічної служби в школі (Конюшина, 2014: 88-89).

Ще в 20 роки минулого століття у США значна увага у шкільній соціальній роботі приділялась проблемам адаптації дітей до умов соціального середовища з метою зменшення серед них числа правопорушень і поліпшення

їх психічного здоров'я не тільки через удосконалення шкільних і соціальних умов, а й завдяки допомозі в їх особистісному розвитку (Конюшина, 2004: 143).

Надання допомоги підліткам реалізовувалось шляхом розширення сфери діяльності соціальних працівників, які працювали з підлітками, що пропускали заняття та мали інші проблеми: агресивну поведінку, низьку успішність тощо. Соціальні працівники допомагали не лише підліткам, а й їх батькам і вчителям, надаючи поради щодо налагодження ефективної взаємодії у стосунках, ділячись з ними своїми психолого-педагогічними знаннями.

Слід відмітити надання значної допомоги в пізнанні особистістю самої себе і оточуючого світу, в осмисленому застосуванні своїх знань для успішного навчання, вибору професії та життєвого шляху, а також надання допомоги в складній життєвій ситуації службою «Гайденс», яка включала цілий комплекс підрозділів і служб, які займалися дитиною при вступі до школи, консультативна служба здійснювала індивідуальний вплив на дитину, служба направлення займалася влаштуванням школярів або на роботу або на навчання в інший заклад, служба інформації займалася поширенням інформації з усіх питань діяльності, служба контролю виконувала функції зворотного зв'язку (Конюшина, 2004: 59). Служба, маючи велику кількість програм і напрямків діяльності, працювала з дітьми з неповних сімей, підлітками-біженцями, об'єднуючи всі виховні сили суспільства – сім'ю, школу, общину, церкву.

В умовах сьогодення, за свідченням С. Кубіцького, широко розвинені в зарубіжних країнах Центри сімейного виховання і сімейної консультації. Робота в цих центрах має переважно психолого-педагогічний характер і її основна мета – допомогти сім'ям або подружжю, у якого проблеми взаємин привели до порушень в поведінці і комунікабельності у дітей і самих батьків. Основна форма роботи – бесіда, причому, вона здійснюється тільки на добровільній основі. Практикуються і відносно нові форми соціально-педагогічної допомоги сім'ї: безпосередня участь соціального працівника в

житті сім'ї, коли за добровільною угодою з клієнтом соціальні працівники спостерігають життя сім'ї в буденній обстановці. Свої спостереження фахівці обговорюють разом з членами сім'ї і разом шукають вихід з ситуації, що створилася. Ця робота досить складна, вона вимагає тривалої співпраці з сім'єю і можлива лише за згодою всіх членів сім'ї. Вона використовується в тих випадках, коли інші форми консультації і соціального обслуговування виявилися не дуже результативними (Кубіцький, 2013: 50).

У Великобританії соціальні працівники у роботі з підлітками крім загальноприйнятих принципів (дотримання прав людини, профілактична спрямованість, діяльнісний підхід тощо) керуються і особливими (недопустимість тиску у соціальній роботі з дітьми та сім'єю, партнерські відносини з усіма членами сім'ї, орієнтація на здібності та потенціал людини, врахування думки дітей, співпраця з іншими агентствами). У цій країні соціальні працівники є співробітниками не школи, а соціальних служб забезпечення освіти, прикріплюючись до окремої школи, вони допомагають вчителям вирішувати проблеми, пов'язані з поведінкою, відвідуванням, успішністю, матеріальним становищем учнів; беруть участь у розробці політики і стратегії подолання цих проблем і встановленням зв'язків між сім'єю і школою. Слід відмітити, що у Великобританії, за рішенням суду, батьків дезадаптованих підлітків можуть зобов'язати відвідувати Центри підтримки сім'ї з метою надання батькам методичної допомоги у подоланні недоліків у вихованні їх дітей, або ж до сім'ї прикріплюється соціальний педагог з цією ж метою (Волинець, Британська, 2000: 26).

Звернемо увагу на точку зору французьких науковців, які вважають, що вирішення виховних проблем повинно стати першочерговим завданням країни, для чого потрібно об'єднати і активізувати зусилля усіх, вся нація повинна стати «виховною нацією» у всьому її ідеологічному, культурному, економічному і економічному розмаїтті. Звертаючи значну увагу на педагогіку

навколишнього середовища, французькі вчені вважають, що вона являє собою відкриту систему, так звану, педагогіку дії, найважливішими принципами якої є педагогічна співпраця, педагогічний діалог, міжособистісне спілкування, тому оволодіння підлітками уміннями спілкування і взаємодії з оточуючим світом сприяє розвитку вільної, автономної особистості, її самовираженню та самореалізації (Кубіцький, 2013: 143). Досить значна увага приділяється використанню педагогічної анімації як в позашкільній, позаурочній роботі, так і в навчально–виховному процесі.

Аніматор (з фр. «animer») означає заохотити, надихнути до певної діяльності) прагне створити умови для цікавої захоплюючої діяльності, допомогти створити в групі дружні стосунки, залучити підлітків до анімаційної творчості. Обов'язковими компонентами анімаційної діяльності є анімаційні проекти (масштабні програми з підготовки анімаційних груп, організації соціальної реклами конкретних анімаційних програм тощо) та анімаційні програми (конкретні заходи, творчі справи), які можуть бути різноманітними за змістом і масштабністю (Петрова, 2007: 93). Нове, правильно організоване соціальне середовище сприяє підвищенню загального розвитку особистості.

Заслуговує на вивчення, на нашу думку, досвід впровадження у Швеції добровільної програми «Контактна модель роботи з сім'єю», яка передбачає підбір місцевим комітетом соціального забезпечення сімей для надання допомоги сім'ям, які знаходяться у скрутному становищі. Контактна модель використовується у роботі з неповними сім'ями, члени яких вживають алкоголь або ж наркотики, які мають дітей-інвалідів, молодими сім'ями. Особи, які підбираються для такої взаємодії, є звичайними людьми, без спеціальної освіти і професійного досвіду, проте вони здатні контактувати, спілкуватися, підтримувати та допомагати іншим. Подібна практика існує і у Великобританії, там запроваджено цікавий досвід використання сімей вихідного дня, коли з

метою надання вільного часу батькам, інші сім'ї беруть на вихідні дні їх дітей до себе (Волинець, Британська, 2000: 25).

Досить цікавим для нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект «Місто як школа», який став прикладом застосування концепції «навчання на практиці», започаткованої у 70-і роки минулого століття в США, коли в Нью Йорку зростала кількість старших підлітків, які залишали школу за рік-два до її закінчення і силу емоційних та інших причин небажали повертатись до навчання знову. Тому гостро постала проблема в наданні допомоги підліткам у тому, щоб відчутти свою значимість, зрозуміти важливість отримання освіти (Епштейн, 2009: 95).

Підліткам з метою формування мотивації до навчання, яка в звичайній школі у них була відсутня, пропонувалися різні види діяльності, які б їм сподобалися, і в яких вони змогли б себе проявити. Основна ідея цієї моделі полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Учні відправлялись зі школи на вулицю, у місто, щоб взяти безпосередню участь у суспільному житті, інтегруватися у роботу різних міських організацій з метою накопичення досвіду, який вони потім аналізували в школі. У такій школі підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, у ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання, переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання (Мурашкевич, 2013: 68).

Нетрадиційна форма навчання в німецькому проекті «Місто як школа» призначена насамперед для підлітків і молоді, які були з різних причин відмежовані від традиційної школи, втратили будь-яку мотивацію до навчання і не мали можливості продовжувати освіту або працювати. Таким чином, спочатку відбувається індивідуальний і добровільний вибір діяльності, яка потім супроводжується обговоренням нового досвіду. І вже з цього

народжуються завдання для вивчення конкретних предметів, підкріплюються виниклим у підлітків бажанням і розумінням, навіщо їм це потрібно. Адже головна проблема підліткової неуспішності невнестачі здібностей, а в слабкій мотивації. У такій системі значно змінюється роль учителя. З «урокодавця», він перетворюється на людину, яка підтримує і супроводжує іншого в самостійних пошуках. Встановлюючи межі домовленостей, він допомагає учневі у виборі свого шляху, в доведенні розпочатої справи до кінця, в осмисленні підсумків практичної діяльності (Епштейн, 2009: 87).

Акцент робиться на індивідуалізовані навчальні програми в умовах значно розширеного вибору змісту освіти. Обов'язкових навчальних планів і програм для всіх немає, велика увага приділяється методу проектного навчання у групах, вирішенню соціально - педагогічних проблем (Кубіцький, 2013: 68).

Оволодіння знаннями відбувається через практичну участь, самостійну трудову діяльність у різних громадських організаціях і соціальних інститутах міста. Практика на одному підприємстві або в одній організації триває кілька тижнів. Після цього учні міняють підприємство. У школі можлива робота учнів і над спільними проектами, організацією подорожей або інших заходів. Учням надається можливість в додаткових курсових групах надолужувати пропущене або забуте з шкільних предметів, а також працювати в різних шкільних майстернях, брати участь у театральних виставах. У концепції «Місто як школа» відводиться значна увага діяльності соціальних працівників. Вони повинні допомагати організації соціальної групової роботи, проектної роботи, у встановленні зв'язку з іншими інститутами, а також з батьками.

Проект «Місто як школа» став прототипом «Шкіл нового типу» для важковиховуваних і педагогічно запущених дітей, тим самим відповідаючи на зростаючу в європейському співтоваристві потребу – підвищення освіченості та профілактику негативних проявів у середовищі дітей-мігрантів.

Проблема дезадаптованих старших підлітків є гострою соціальною проблемою і для ближнього зарубіжжя. Особливої актуальності вона набула в кризові 90-ті роки минулого століття в Росії, коли внаслідок політичної, економічної, соціальної нестабільності значна частина дезадаптованих старших підлітків залишала школу, не здобувши базову середню освіту, значно поповнила ряди бродяжок, «дітей вулиці», неповнолітніх правопорушників і злочинців.

Вирішенню проблеми сприяли наукові пошуки педагогів-новаторів О. Петриніна, Б. Алмазова, Р. Овчарової, які одними із перших у 90-ті роки ХХ століття започаткували створення реабілітаційних центрів, діяльність яких будувалась на принципах гуманізму, любові до дитини, психологічного комфорту (Олиференко, 2007: 12). Заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою О. Петриніна, яка здійснюється в умовах відкритого реабілітаційного центру м. Хабаровська. Цікавим є досвід роботи учбово-науково-методичного центру «Довіра» м. Архангельська, організованого Р. Овчаровою, Єкатеринбургського центру педагогічної реабілітації, організованого Б. Алмазовим.

В Росії в 1992 році започатковано діяльність Російської асоціації центрів педагогічної реабілітації, а в 1993 році створено службу соціально-правової і медико-психолого-педагогічної допомоги дітям і підліткам, яку назвали реабілітаційною службою. Саме реабілітаційна служба покликана була виконати важливі завдання, які передбачали: виявлення причин деформації в соціальному розвитку дітей і підлітків, пошук засобів, способів їх усунення, оптимізація умов життя і виховання дітей у сім'ї, побудова адекватного педагогічного процесу в школі та інших навчальних закладах, який сприяло би розвитку особистості, оздоровленню і збагаченню внутрішнього світу дитини, подолання кризи особистості, охорону її прав і інтересів інтерації підлітків у соціальне середовище.

Цікавим, на нашу думку, є досвід соціально-педагогічної реабілітації дезадаптованих підлітків ближнього зарубіжжя у вечірній (змінній) загальноосвітній школі, вивчений і узагальнений Г. Лаврентьевою. Так, на думку автора, важливими умовами проведення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків у вечірній (змінній) загальноосвітній школі є удосконалення змісту освіти; використання потенціалу соціокультурного середовища, створення реабілітаційного простору, застосування спеціальної технології діяльності вчителя та інших учасників реабілітаційного процесу. Проте при здійсненні соціальної реабілітації не враховані потреби підлітків і їх сімей не лише в отриманні освіти, а й початкової професійної підготовки, задовольнити які в умовах вечірньої (змінної) загальноосвітньої школи неможливо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у зарубіжних країнах реабілітаційний процес дезадаптованих дітей і підлітків має психосоціальний характер та спрямований на надання допомоги в розвитку особистості дитини та психологічної і соціальної підтримки сім'ї. Реалізується шляхом:

– розширення сфери діяльності соціальних педагогів через надання допомоги на індивідуальному сімейно-побутовому рівні, мікрорайону, громади так і на рівні інституційного середовища: спеціальних служб, шкіл тощо (Німеччина, США, Британія, Голландія та інші);

– запровадження цілого ряду програм, різних за спрямуванням, які мають превентивний характер (Голландія, Франція та інші);

– організації спеціальних шкіл для підлітків, які не бажають навчатись у звичайній школі (Японія, Голландія);

– організації Центрів для надання допомоги батькам (Британія);

– використання педагогічної анімації з метою залучення підлітків до певної діяльності, яка створює нове соціальне середовище розвитку (Франція);



– впровадження добровільних програм «Контактна модель роботи з сім'єю», «сім'я вихідного дня» для надання допомоги сім'ям які знаходяться у скрутному становищі (Швеція, Великобританія);

– надання допомоги підліткам, які знаходяться в скрутній життєвій ситуації в умовах реабілітаційного центру, заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків в умовах реабілітаційного центру О. Петриніна, Р. Овчарової, Б. Алмазова (Росія).

Заслуговує на увагу нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект «Місто як школа», основна ідея якого полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання зі своїми професійними, політичними, культурними та іншими знаннями підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, в ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання.

Отже, зарубіжний досвід соціальної роботи з проблемними підлітками є досить цікавим і змістовним і його елементи доцільно використовувати у роботі з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

Перспективним вбачається дослідження соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька, А.А., Гладченко, І.В., Супрун, М.О. (2014). *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки.
2. Петрова, М.С. (2007). *Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Кострома.
3. Кубіцький, С.О. (2013). *Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах*. Ніжин.
4. Мурашкевич, О.А. (2013). *Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах*. (Навч.-метод. посібник). Луганськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

5. Коношенко, С.В. (2010). Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону. (Дис. докт. пед. наук). Луганськ.
6. Конюшина, Р.В. (2004). *Зарубежный опыт социальной работы*. Владивосток.
7. Волинець, Л. (2000). Британська модель соціальної допомоги дітям. *Соціальна робота та соціальна політика*, 1.
8. Епштейн, М. (2009). Плоды альтернативного образования. *Вокруг света*, 2.
9. Олиференко, Л.Я. (2007). *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. (Учеб. пособие для студентов). Москва: Академия.
10. Супрун М.О. (2018). *Педагогіка*. (Підручник для духовних і світських закладів освіти). Київ: КДА.
11. Suprun, N. (2011). Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kyiv Theological Academy*. Kyiv.
12. Глушко, Н.В. (2017). Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

## REFERENCES

1. Vysotska, A.A., Hladchenko, I.V., Suprun, M.O. (2014). *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. [Socialization of a child with mental disabilities in the modern educational dimension]*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky (in Ukrainian).
2. Petrova, M.S. (2007). Animacionnaja dejatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya studentov vuza. [Animation activity as a means of social education of university students]. (Dis. kand. ped. nauk). Kostroma. (in Russia).
3. Kubitskyi, S.O. (2013). *Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh. [Technologies of social and pedagogical work in foreign countries]*. Nizhyn (in Ukrainian).
4. Murashkevych, O.A. (2013). *Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh. [Technologies of social work in foreign countries]*. (Navch.-metod. posibnyk). Luhansk: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» (in Ukrainian).
5. Konoshenko, S.V. (2010). Teoretyko-metodychni osnovy reabilitatsiinoi roboty z sotsialno dezadaptovanymy pidlitkami v umovakh industrialnogo rehionu. [Theoretical and methodical bases of rehabilitation work with socially maladapted teenagers in the conditions of the industrial region]. (Dys. dokt. ped. nauk). Luhansk (in Ukrainian).
6. Konjushina, R.V. (2004). *Zarubezhnyj opyt social'noj roboty. [Foreign experience of social work]*. Vladivostok (in Russia).
7. Volynets, L. (2000). Brytanska model sotsialnoi dopomohy ditiam. [British model of social assistance for children]. *Sotsialna robota ta sotsialna polityka*, 1 (in Ukrainian).
8. Epshtejn, M. (2009). Plody al'ternativnogo obrazovaniya. [The fruits of alternative education]. *Vokrug sveta*. 2 (in Russia).
9. Oliferenko, L.Ja. (2007). *Social'no-pedagogicheskaja podderzhka detej grupy riska. [Socio-pedagogical support for children at risk]*. (Ucheb. posobie dlja studentov). Moskva: Akademija (in Russia).
10. Suprun M.O. (2018). *Pedahohika. [Pedagogy]*. (Pidruchnyk dlja dukhovnykh i svitskykh zakladiv osvity). Kyiv: KDA (in Ukrainian).
11. Suprun, N. (2011). Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kyiv Theological Academy*. Kyiv (in Ukrainian).

12. Hlushko, N.V. (2017). Sotsialna reabilitatsiia dezadaptovanykh starshykh pidlitkiv u profesiinykh litseiakh. [Social rehabilitation of maladapted older adolescents in vocational high schools]. (Avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. Nauk). Kyiv (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 15.01.2020 р.*

**УДК: 377.013.42 – 053.6 (477)**

**Надія Глушко,**  
кандидат педагогічних наук  
nadiavasulivna@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-9905-3983

**Nadiia Hlushko,**  
PhD in Pedagogy

**Микола Супрун,**  
доктор педагогічних наук, професор  
suprun62@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-4198-9527

**Nicholas Suprun,**  
doctor of pedagogical sciences, professor

Приватний вищий навчальний заклад  
«Міжнародний науково-технічний  
університет імені академіка Юрія  
Бугая»  
Магнітогорський провулок 3, м. Київ,  
02000, Україна

Private higher educational institution  
academician  
Y. Bugay international scientific and  
technical university  
3, Magnitogorsk Lane, Kyiv,  
02000, Ukraine

Національний педагогічний  
університет ім. М.П. Драгоманова  
вул. Пирогова, 9, Київ,  
01601, Україна

MP Dragomanov  
National Pedagogical University  
9, Pyrohova St., Kyiv,  
01601, Ukraine

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**ACTUAL ISSUES OF TRAINING OF PEDAGOGUES TO REHABILITATION  
ACTIVITIES WITH ADAPTED ADVENTURES**

**Анотація.** Акцентується увага на кризових умовах сьогодення, що спонукають до пошуку шляхів вирішення гострої комплексної соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків у контексті їхньої соціалізації.

Здійснено аналіз психологічних, соціально-педагогічних наукових джерел, щодо змісту підготовки педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності з дезадаптованими старшими підлітками.

Визначено мету та основні завдання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності у професійних ліцеях. Розглянуто принципи, зміст та форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків допрофесійних груп професійних.

Обґрунтовано умови підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності: поєднання теоретичної і практичної підготовки до даного виду діяльності, сприяння формуванню професійних і особистісних якостей педагогів, які відображають рівень знань вікових особливостей старших підлітків, причин, проявів та наслідків дезадаптації, основ соціальної реабілітації та наявності вмінь і навиків її здійснення.

Зазначено, що при підготовці педагогів до соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків використовуються як групові форми роботи (науково-методичні семінари, засідання клубів педагогічної майстерності, засідання круглого столу, конференції, тренінги,

ділові ігри тощо), так і індивідуальні форми роботи (проведення консультацій, бесіди, елементи самоосвіти).

Охарактеризовані групові форми роботи: науково-методичні та науково-практичні семінари, семінари-тренінги, засідання круглого столу, тиждень педагогічної майстерності тощо. Приділено увагу організації взаємодії педагогів з різними службами, які покликані вирішувати проблеми дітей та підлітків (кримінальна поліція у справах дітей, лікарі, фахівці соціальних служб, ЗВО та інші).

Розкрито питання надання допомоги старшим підліткам в отриманні базової середньої та допрофесійної освіти та подоланні наслідків дезадаптації. Приділено увагу особливостям організації індивідуальної роботи з соціальними педагогами та соціальними психологами.

***Ключові слова:** соціальна реабілітація; підготовка педагогів до реабілітаційної діяльності; центри професійної та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

**Abstract.** Emphasis is placed on crisis conditions that encourage the search for solutions to an acute complex social problem - the misadaptation of older adolescents in the context of their socialization.

An analysis is made of psychological, social and pedagogical scientific sources concerning the content of teachers' training in rehabilitation activities with the older adolescents who have been de-adapted.

The goals and main tasks of preparing teachers for rehabilitation activities in vocational lycées have been defined. The principles, content and forms of teachers' preparation for social rehabilitation of the older teenagers of the pre-professional groups of professional schools are considered.

Conditions of teachers' preparation for rehabilitation activity are grounded: combination of theoretical and practical preparation for the given type of activity, assistance in formation of professional and personal qualities of teachers which reflect the level of knowledge of age peculiarities of older teenagers, causes, manifestations and consequences of the disintegration, basics of social rehabilitation and availability of skills and abilities for its realization.

It was noted that in preparing teachers for the social rehabilitation of desadapted older adolescents, both group forms of work (scientific and methodological seminars, meetings of pedagogical skill clubs, round tables, conferences, training sessions and business games) and individual forms of work (consultations, talks and self-education elements) are used.

Group forms of work are described: scientific and methodological and scientific-practical seminars, training seminars, round table meetings, weeks of pedagogical skills, etc. The attention is given to the organization of interaction of teachers with various services which are called upon to solve problems of children and teenagers (criminal police on affairs of children, doctors, experts of social services, ЗВО and others).

The issues of assistance to older adolescents in obtaining basic secondary and pre-tertiary education and overcoming the consequences of maladaptation have been covered. Attention has been paid to the peculiarities of organizing individual work with social teachers and social psychologists.

***Keywords:** social rehabilitation; training teachers to rehabilitation activities; centers for vocational and social rehabilitation of maladjusted adolescents with professional college.*

**Актуальність дослідження.** Реалії сьогодення спонукають до розробки

шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, які внаслідок складних соціальних та особистісних проблем не в змозі адаптуватися до соціального середовища сім'ї та школи, залишають школу, бродяжать. Допомогти даним підліткам здобути базову середню та допрофесійну освіту і не стати на шлях злочинності, можливо шляхом їх соціальної реабілітації у професійних ліцеях. Проте, значна частина педагогів професійних ліцеїв не готові до реабілітаційної діяльності і потребують додаткової теоретичної і практичної підготовки.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблеми дезадаптації дітей та підлітків розглядались в дослідженнях Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульф, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та ін. Аналізуючи питання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності слід зазначити, що певні аспекти даної проблеми були висвітлені І. Зверєвою, С. Коношенко, Г. Лактіоною, А. Міщенко, Л. Пундик, Р. Овчаровою. Формування готовності педагогів до реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками висвітлено в дисертаційному дослідженні С. Коношенко, проте особливості підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях потребують подальшого вивчення.

**Мета статті.** Мета нашого наукового пошуку – розглянути зміст та форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях.

**Методи дослідження.** При дослідженні актуальних питань підготовки педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності у професійних ліцеях здійснено аналіз психологічних, соціально-педагогічних наукових джерел щодо

підготовки педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності з дезадаптованими старшими підлітками. Для проведення діагностичного дослідження підготовки педагогів до даного виду діяльності у професійних ліцеях використано емпіричні методи дослідження: анкетування, опитування (бесіди, інтерв'ю), педагогічний моніторинг.

**Результати дослідження.** Розглядаючи актуальні проблеми підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях, звернемо увагу на характерні особливості даних підлітків: хронічна неуспішність у школі, опір педагогічному впливу вчителів та батьків, негативне ставлення до навчання, відчуження від сім'ї та школи, порушення емоційно-мотиваційної спрямованості, конфліктність у стосунках з ровесниками та педагогами, відсутність комунікативної культури, асоціальні вияви – все це унеможливорює виконання ними ролі учнів, а тому старші підлітки залишають школу, не здобувши навіть базової середньої освіти.

Вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків можливе шляхом їх соціальної реабілітації в професійних ліцеях, що передбачає здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних та медичних заходів, які сприяють відновленню порушених соціальних зв'язків і відносин старших підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, приведення їх індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загально визнаними суспільними правилами і нормами, формуванню особистісних якостей підлітків, які сприяють їх активній життєвій позиції та інтеграції в суспільство.

До участі у процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків залучаються педагоги, майстри виробничого навчання, психологи, соціальний педагог. Враховуючи те, що реабілітаційна діяльність – це більш складний вид діяльності, тому з дезадаптованими старшими підлітками працюють досвідчені педагоги, які мають високий кваліфікаційний рівень. Проте, значна частина педагогів професійних ліцеїв не готові до реабілітаційної

діяльності і потребують додаткової теоретичної і практичної підготовки у поглибленні знань про підліткову дезадаптацію та соціальну реабілітацію, у формуванні практичних вмінь і навичок її здійснення, у формуванні позитивної мотивації до роботи з даною категорією підлітків.

Слід зазначити, що педагоги професійних ліцеїв мають певний досвід роботи зі старшими підлітками, які мають досить невисокий рівень знань з навчальних дисциплін, оскільки саме такі підлітки є учнями професійних ліцеїв. Проте, реабілітаційна діяльність передбачає роботу з підлітками, які мають не лише низькі навчальні досягнення, а й пережили складні життєві ситуації, проживають в неблагонадійних сім'ях, мають проблеми в спілкуванні з ровесниками та педагогами, характерними особливостями їх поведінки є хамство, зневіра в своєму успішному майбутньому, озлобленість, а інколи й агресія.

За результатами анкетування, бесід, проведених з педагогами професійних ліцеїв, 11% педагогів взагалі не бажають працювати з даною категорією підлітків, що свідчить про вкрай негативне ставлення до них; 35% вважають їх звичайними дітьми, що лише потребують особливого підходу, любові і поваги, що і є умовою порозуміння з ними; значна частина педагогів (54%) вказала на значні труднощі при роботі з дезадаптованими старшими підлітками, це і проблеми в спілкуванні, високий рівень їх конфліктності, труднощі в проведенні уроків і залученні підлітків до навчальної діяльності, в налагодженні продуктивної співпраці з батьками, в організації спільної діяльності всіх служб, які працюють з підлітками. Педагоги вказали, що мають потребу в певних теоретичних знаннях і практичних вміннях з основ реабілітаційної діяльності, особливо це стосувалося майстрів виробничого навчання, оскільки вони, у більшості випадків, не мають педагогічної освіти.

Враховуючи вищезазначене, програма підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших



підлітків передбачає організацію цілеспрямованої роботи з педагогічним колективом, яка включає оволодіння педагогами теорією та методикою соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, формування позитивної мотивації до здійснення даного виду діяльності, активізації особистісних гуманістичних якостей педагогів.

Мета підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків – сформувати у педагогів систему особистісних і професійних якостей, які сприятимуть успішному здійсненню соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.

Відповідно до мети основними завданнями підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності є:

1. Ознайомити педагогів з особливостями дезадаптованих старших підлітків та цілями, змістом, методами їх соціальної реабілітації.
2. Сприяти розвитку у педагогів практичних умінь і навичок здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.
3. Сприяти формуванню у педагогів позитивної мотивації до даного виду діяльності.

Успішна реалізація даних завдань передбачає формування позитивної мотивації педагогів до роботи з дезадаптованими старшими підлітками, єдність теоретичної і практичної підготовки до даного виду діяльності, сформованість ділових і особистісних якостей педагогів та наявності вмінь і навичок для її здійснення.

Як правило, мотивація педагогів до реабілітаційної діяльності досить складна і неоднозначна. Безумовно, для молодих педагогів переважають мотиви професійної самореалізації та самоствердження (Коношенко, 2010:342), для педагогів з великим досвідом роботи – мотиви участі у важливій державній справі, особистої зацікавленості в позитивних результатах своєї праці, проте

самий важливий із них – це глибока переконаність в необхідності даного виду діяльності, як прояву гуманного ставлення до підлітків, бажання допомогти їм як професіонал, як громадянин, як людина (Глушко, 2010:343).

Досить важливою складовою підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності є їх емоційно-вольовий стан. Лише педагоги, які переконані в позитивних результатах соціальної реабілітації, розуміють всі труднощі даного виду діяльності і наполегливо прагнуть до успіху, цінують і поважають особистість підлітків, відкриті до спілкування з ними, доброзичливі, рішучі зможуть допомогти дезадаптованим підліткам у вирішенні їх проблем.

Розпочинаючи реабілітаційну діяльність, педагоги мають зрозуміти, що основними принципами їх роботи мають стати:

- прийняття старших підлітків, позитивне ставлення до них, їх індивідуальності, незалежно від їх поведінки;
- недопустимість насильницьких форм, методів і засобів навчання, виховання та реабілітації;
- організація спільної діяльності з усіма дорослими, що беруть участь у реабілітації дезадаптованих старших підлітків (медичні працівники, соціальні працівники, вчителі, батьки та ін.);
- емоційного прийняття підлітків такими, якими вони є;
- звернення не тільки до інтелектуальної сфери, а й до сфери особистості;
- повага до підлітків, віра в їх здібності;
- розвиток довірливих відносин між педагогом і учнями;
- особистісна зацікавленість у створенні комфортного реабілітаційного середовища;
- здійснення індивідуального стилю спілкування (Скребець, 2009:52).

Слід зазначити, що здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без системи відповідних професійних знань, організаторських, комунікативних умінь і навичок у педагогів. В процесі

проведення реабілітаційної діяльності особливої значущості набувають комунікативні вміння педагогів:

- уміння створювати умови для сприятливого соціально-психологічного клімату в групі;
- уміння використовувати демократичні форми педагогічного спілкування;
- уміння керувати власним емоційним станом;
- уміння устанавлювати спілкування з учнями на основі захоплення спільною творчою діяльністю, товариської прихильності;
- уміння орієнтуватися на учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу;
- уміння оцінювати стан соціальної адаптованості учнів, розпізнавати в їх поведінці узгодженість соціальних норм і переконань;
- уміння створювати умови для залучення учнів до соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей (Клочан, 2009:65).

Слід наголосити, що вміння проявити емпатію до дезадаптованого старшого підлітка, поставити себе на його місце, зрозуміти його емоційний стан, зрозуміти і прийняти його при всіх перевагах і недоліках та враховувати всі ці чинники в процесі реабілітації – є необхідною якістю педагога реабілітаційного центру.

Розглянемо головні аспекти підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків.

Здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без активізації самоосвіти педагогів шляхом ознайомлення з новинками науково-методичної літератури, матеріалами фахових періодичних видань, методичними посібниками. Так, саме з цією метою в методичному кабінеті ліцею організовується постійно діюча виставка новинок літератури, матеріалів конференцій, методичних розробок тощо.

Формуванню позитивної мотивації до реабілітаційної діяльності сприяє проведення з педагогічними працівниками циклу вправ «Мої цінності і ролі», «Цінності: особисті, професійні, громадські», «Бар'єри в моїй роботі», «Етичні норми в професійній діяльності», які розроблені в Програмі перепідготовки соціальних педагогів і соціальних працівників та адаптовані до нашого дослідження (Професійна етика, 2008:68-69).

Проведення вправи «Мої цінності і ролі» сприяє усвідомленню педагогами власної системи особистісних цінностей і їх впливу на професійну діяльність. Виконання вправи «Цінності: особисті, професійні, громадські» сприяє аналізу співвідношення особистих, професійних та громадських цінностей, можливого між ними конфлікту та його впливу на професійну діяльність. Так педагоги відмічали, що для них найважливішим є цінність життя людини, любов, доброта, взаєморозуміння, взаємна підтримка, альтруїзм. Саме активне усвідомлення особистих цінностей сприяє більш глибокому розумінню і прийняттю професійних цінностей. Тому що саме в реабілітаційній діяльності, коли педагоги працюють з підлітками, які знаходяться у скрутній життєвій ситуації, усвідомлення особистих гуманістичних цінностей має стати основою професійних цінностей. Саме усвідомлення того, що дезадаптовані старші підлітки – це підлітки, які потребують допомоги не лише на професійному рівні, а й на суто людському, сприяє усвідомленню педагогами суті та мети їх соціальної реабілітації. Саме особисті цінності є важливими для педагогів і у професійній діяльності та реалізуються у любові та повазі до дітей, бажанні допомогти у скрутній життєвій ситуації, безумовному прийнятті їх і порозумінні з ними.

Усвідомленню педагогами особистих якостей, переконань, поглядів, які перешкоджають реабілітаційній діяльності допомагає проведення вправи «Бар'єри в моїй роботі». Слід відмітити, що негативними установками, які перешкоджають професійній діяльності педагогів є наступні установки: старші

підлітки зобов'язані підкорюватися педагогам, а не співробітничати з ними; підлітки не мають права заперечувати і відстоювати власну точку зору; переконаність у постійній правоті дорослого; орієнтація лише на власний досвід без урахування сучасних виховних технологій. Установкою, що досить позитивно впливає на професійну діяльність педагогів є віра в обов'язковий успіх розпочатої справи, у свої можливості. Слід відмітити, що особистими якостями, які перешкоджають у роботі, педагоги вважають: невміння налагодити спілкування з дезадаптованими підлітками; неможливість їх безумовного прийняття такими, які вони є; небажання відмовитись від повчань.

До шляхів подолання вищезазначених недоліків педагоги віднесли: поглиблення знань про особливості підліткового віку та підліткової дезадаптації, проведення тренінгів з метою покращення навичок спілкування та взаємодії з підлітками тощо.

Логічним завершенням даного етапу роботи має стати аналіз основних етичних норм роботи педагога реабілітаційного центру та складання його етичного кодексу: повага до підлітків та їх батьків, конфіденційність у вирішенні проблем, професійна відповідальність за якість роботи, необхідність постійного професійного зростання тощо.

З метою поглиблення знань педагогів про причини, форми, прояви, наслідки дезадаптації старших підлітків, ознайомлення педагогів, з методами діагностики, з умовами і формами проведення тестування, опитування, бесід проводиться науково-практичний семінар «Дезадаптація старших підлітків як важлива соціально-педагогічна проблема. Причини, прояви, наслідки. Методи діагностики». Діагностика причин дезадаптації розглядається в системі: старший підліток–сім'я, старший підліток – школа, старший підліток – група ровесників, особлива увага звертається на вивчення шкільних причин дезадаптації старших підлітків, причин що призвели їх до надзвичайно низького рівня навчальних досягнень та відчуження від школи.

Проведення науково-методичного семінару «Соціальна реабілітація старших підлітків як вид соціально-педагогічної діяльності. Принципи, види, етапи реабілітації. Основні методи здійснення» передбачає надання ґрунтовної теоретичної підготовки педагогам з питань соціальної реабілітації, шляхом залучення до його проведення викладачів вищих навчальних закладів. Педагоги ознайомлюються з історією створення та напрямками діяльності реабілітаційних закладів, основними завданнями соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків та умовами і методами її проведення.

Успіх реабілітаційної діяльності у великій мірі залежить від узгодженої взаємодії педагогів з різними службами, які покликані вирішувати проблеми дітей та підлітків. Засідання круглого столу «Механізми взаємодії різних суб'єктів реабілітаційного процесу (кримінальна поліція у справах дітей, лікарі, фахівці соціальних служб, ЗВО та інші) з розробки й реалізації механізмів соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Координація дій.» передбачає зустріч педагогів із представниками служби кримінальної поліції у справах дітей та Служби у справах дітей, спеціалістами Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, лікарями, викладачами ЗВО, членами батьківського комітету, представниками підприємств з метою координації дій та вироблення позитивних механізмів взаємодії. До початку проведення семінару його учасникам пропонується підготувати власне бачення вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків, яке виноситься на колективне обговорення. Слід відмітити певні напрацювання з організації взаємодії із кримінальною поліцією у справах дітей з питань профілактики злочинності, проте ця робота не є системною і потребує вдосконалення, а також залучення до співпраці студентів – майбутніх правників та психологів ЗВО. На думку педагогів, форми організації спільної діяльності з лікарями з метою профілактики шкідливих звичок застарілі, вони несуть суто інформаційне навантаження, потребують допомоги в пошуку нових активних форм роботи.

До проведення семінару-тренінгу «Роль класних керівників в процесі здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків» залучаються класні керівники, психолог та соціальний педагог ліцею з метою акцентуації уваги на особливій ролі класного керівника в процесі здійснення соціальної реабілітації. Саме класний керівник зобов'язаний знати індивідуальні особливості кожного підлітка, сприяти виявленню і реалізації їх творчих нахилів і талантів, спонукати, “надихати” до певного виду діяльності, він повинен вміти вислухати, зрозуміти, співпереживати, переконати. Підготовлені психологом проблемні ситуативні завдання вирішуються під час колективного обговорення і стосуються особливостей підліткового віку, сприяють пошуку способів уникнення конфліктів з підлітками та налагодженню взаємодії з ними, пошуку ефективних методів створення позитивного мікроклімату в групі, виявленню формальних і неформальних лідерів і організації взаємодії з ними. Особлива увага приділяється ролі класного керівника у застосуванні індивідуального підходу до кожного підлітка, залученні їх до позитивної спільної діяльності, як умови попередження негативних явищ у підлітковому середовищі.

Проведення семінару «Роль майстрів виробничого навчання в процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків» сприяє наданню психолого-педагогічної допомоги майстрам виробничого навчання, які є суб'єктами реабілітаційної діяльності. На семінарі акцентується увага на особливій ролі майстрів в процесі здійснення соціальної реабілітації, тому що саме вони допомагають самореалізації підлітків в трудовій діяльності, сприяють формуванню їх трудових навичок та професійному самовизначенню. Проте дезадаптовані підлітки в майстрах вбачають своїх наставників не лише в вирішенні професійних проблем, а й життєвих, а тому майстер для них – це значимий дорослий, який є авторитетом в трудовій діяльності, в спілкуванні, в дотриманні здорового способу життя. Під час проведення семінару значна увага

приділяється пошуку механізмів творчої взаємодії майстрів виробничого навчання з вчителями – предметниками, що передбачає вивчення можливостей проведення бінарних уроків спільно з вчителями фізики, хімії, біології, математики з метою застосування отриманих на уроці знань під час виробничого навчання.

Засідання круглого столу «Механізми успішної взаємодії педагогів та сім'ї в організації й здійсненні реабілітаційного процесу» сприяє пошуку шляхів ефективної взаємодії педагогів і батьків з метою налагодження взаєморозуміння та партнерських стосунків з батьками в процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Особлива увага приділяється вмінню педагогів вести бесіди з батьками на принципах партнерства, зацікавленості долею підлітків та позитивному вирішенні проблем, вказується на недопустимість грубощів, звинувачень, приниження гідності дитини та батьків. Закономірним підсумком засідання круглого столу є видання практичних порад педагогам в роботі з батьками дезадаптованих підлітків.

Заслуговує на увагу використання тренінгових технологій в процесі підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації, зокрема проведення тренінгу «Конфлікт» сприяє розвитку комунікативних вмінь педагогів, їх ознайомленню з способами поведінки у конфліктній ситуації та продуктивному розв'язанню конфлікту (Панфилова, 2003:295).

Слід відмітити, що крім групових форм роботи особлива увага приділяється індивідуальним формам роботи з вчителями-предметниками та класними керівниками. До індивідуальних форм роботи з педагогічними працівниками належить організація постійно діючого консультативного центру, діяльність якого сприяє наданню допомоги фахівцям центру в різних кризових, нестандартних ситуаціях та ситуаціях, які виходять за межі їх професійної компетентності.



Успіх педагогічної діяльності у великій мірі залежить від того, як педагог вміє працювати над собою: постійно розширює свій світогляд, поглиблює теоретичні знання, удосконалює вміння і навички професійної діяльності. Тому з метою активізації самоосвіти шляхом ознайомлення з новинками науково-методичної літератури, матеріалами фахових періодичних видань, матеріалами науково-практичних конференцій, методичними посібниками для фахівців ліцею у методичному кабінеті організовується постійно діюча виставка новинок педагогічної літератури, матеріалів конференцій, методичних розробок тощо. Саме вивчення педагогами науково-методичної та іншої літератури сприяє пошуку нових підходів до здійснення соціальної реабілітації, порівняння досвіду колег і свого особистого, використанню і адаптації елементів зарубіжного досвіду до умов ліцею.

З метою підвищення науково-методичного рівня педагогів та ознайомленню їх з кращими педагогічними надбаннями проводиться тиждень педагогічної майстерності педагогів, під час якого відбувається обмін досвідом з питань методики проведення уроків, активізації пізнавальної діяльності дезадаптованих підлітків, організації з ними індивідуальної роботи з метою ліквідації прогалин в знаннях під час уроків і в позаурочний час, тощо. Закономірним підсумком методичної роботи є організація тематичних виставок, участь у роботі науково-методичних конференцій, опублікування матеріалів у фахових виданнях тощо.

Безумовно, здійснюючи підготовку педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності, слід враховувати складність і напруженість даного виду праці, коли педагог одночасно виконує різні види роботи, кожний день зустрічається зі складними дитячими проблемами, а подекуди і горем, має ненормований робочий день, невисокий заробіток – все це сприяє зростанню напруги, втоми, як наслідок, емоційному вигоранню педагогів. З метою відпочинку, встановлення психологічної рівноваги організовується кабінет

психологічного розвантаження, де педагог зможе перепочити, заспокоїтись, переключитись на інший вид діяльності. Застосування фітотерапії, музики, приємного естетичного оформлення є умовою його психологічного розвантаження.

З метою прогнозування, корекції дій та підведення підсумків реалізації програми соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, обміну досвідом сприяють спільні засідання круглого столу за участю адміністрації ліцею, батьківського комітету, фахівців інших професійних ліцеїв на тему «Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків, пошуки і знахідки».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі вищесказаного, ми вважаємо, що підготовлений до реабілітаційної діяльності педагог розуміє проблеми дезадаптованих старших підлітків і знає їх вікові особливості, розуміє мету, цілі реабілітаційної діяльності і застосовує отримані знання на практиці: вміє виявляти і розвивати індивідуальні творчі здібності і нахили підлітків в процесі реабілітаційної діяльності; вміє налагодити позитивне спілкування з ними на основі взаєморозуміння, довіри та партнерства; вміє нестандартно творчо організовувати навчальні заняття і виховні заходи для старших підлітків, опираючись на їх позитивні якості, зацікавивши їх в позитивному кінцевому результаті; сприяє особистісному та творчому розвитку підлітків. Духовно-моральними якостями педагога реабілітаційного центру є: гуманізм, альтруїзм, доброта, порядність, чесність, безкорисливість, толерантність і тактовність (Suprun, 2011; Глушко, 2017; Супрун, 2018).

Підготовка педагогів до реабілітаційної діяльності передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки до даного виду діяльності, сформованість професійних і особистісних якостей педагогів, які відображають рівень знань педагогами вікових особливостей старших підлітків, причин, проявів та

наслідків дезадаптації, основ соціальної реабілітації та наявності вмій і навиків її здійснення.

При організації підготовки педагогів до соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків використовуються як групові форми роботи (науково-методичні семінари, засідання клубів педагогічної майстерності, засідання круглого столу, проведення конференцій, тренінги, ділові ігри тощо), так і індивідуальні форми роботи (консультації, бесіди, елементи самоосвіти).

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямку є підготовка фахівців для роботи із дезадаптованими старшими підлітками у закладах вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Глушко, Н.В. (2010). Проблема дезадаптованих старших підлітків та шляхи її вирішення в умовах професійних ліцеїв. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. (Зб. наук. праць), 14, 2. Київ: Ін-т проблем виховання НАПН України.
2. Коношенко, С.В. (2010). Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону. (Дис. доктора пед. наук). Луганськ.
3. Скребець, О. (2009). Особистісно орієнтований підхід у роботі із соціально дезадаптованими неповнолітніми з досвіду роботи. *Рідна школа*, 5-6. Київ.
4. Клочан, Ю.В. (2009). Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів. (Дис. канд. пед. наук). Харків.
5. Професійна етика соціального педагога і працівника. Етика і цінності роботи по опіці і піклуванню. (2008). *Практична психологія та соціальна робота*, 6.
6. Панфилова, А.П. (2003). *Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала*. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП «Знание».
7. Suprun, N. (2011). Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kyiv Theological Academy*, 15. Kyiv.
8. Супрун, М.О. (2018). *Педагогіка*. (Підручник для духовних і світських закладів освіти). Київ: КДА.
9. Глушко, Н.В. (2017). Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

## REFERENCES

1. Hlushko, N.V. (2010). Problema dezadaptovanykh starshykh pidlitkiv ta shliakhy yii vyrishennia v umovakh profesiinykh litseiv. [The problem of maladapted older adolescents and ways to solve it in the conditions of professional lyceums]. *Teoretyko-metodychni problemy*

*vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi.* (Zb. nauk. prats). Vyp. 14, kn. 2. Kyiv: In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy (in Ukrainian).

2. Konoshenko, S.V. (2010). Teoretyko-metodychni osnovy reabilitatsiinoi roboty z sotsialno dezadaptovanyimi pidlitkami v umovakh industrialnogo rehionu. [Theoretical and methodical bases of rehabilitation work with socially maladapted teenagers in the conditions of the industrial region]. (Dys. doktora ped. nauk). Luhansk (in Ukrainian).

3. Skrebets, O. (2009). Osobystisno oriientovanyi pidkhid u roboti iz sotsialno dezadaptovanyimi nepovnolitnymi z dosvidu roboty. [Personality-oriented approach in working with socially maladapted minors from work experience]. *Ridna shkola*, 5-6. Kyiv (in Ukrainian).

4. Klochan, Yu.V. (2009). Pedagogichni umovy sotsialnoi adaptatsii uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. [Pedagogical conditions of social adaptation of students of vocational schools]. (Dys. kand. ped. nauk). Kharkiv (in Ukrainian).

5. Profesiina etyka sotsialnoho pedahoha i pratsivnyka. Etyka i tsinnosti roboty po opitsi i piklivaniiu. [Professional ethics of a social educator and worker. Ethics and values of work on guardianship and care]. (2008). *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 6 (in Ukrainian).

6. Panfilova, A.P. (2003). *Igrotechnicheskij menedzhment.* [Game technical management]. Interaktivnye tehnologii dlja obuchenija i organizacionnogo razvitija personala. Sankt-Peterburg: IVJeSJeP «Znanie» (in Russian).

7. Suprun, N. (2011). Pedagogiasan academic disciplinein the context of religious education. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*, 15 (in Ukrainian).

8. Suprun, M.O. (2018). *Pedahohika.* [Pedagogy]. Pidruchnyk dlia dukhovnykh i svitskykh zakladiv osvity. Kyiv: KDA (in Ukrainian).

9. Hlushko, N.V. (2017). Sotsialna reabilitatsiia dezadaptovanykh starshykh pidlitkiv u profesiinykh litseiakh. [Social rehabilitation of maladapted older adolescents in vocational high schools]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv (in Ukrainian).

***Матеріал надійшов до редакції 15.01.2020 р.***

**УДК 376.43.032-796.2/3**

**Олена Горбатюк**

аспірант кафедри дефектології та фізичної реабілітації

lena.gorbatuk1993@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8563-1535

**Olena Horbatiuk**

postgraduate student in the Department of Defectology and Physical Rehabilitation

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

вул. Старопортофранківська 26, Одеса,

65020, Україна

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

26, Staroportofrankivs`ka St., Odesa,

65020, Ukraine

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНИХ РУХІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

#### **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY MOVEMENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT VIOLATIONS**

**Анотація.** У статті проаналізовано основні наукові дослідження, що присвячені особливостям та розвитку рухового аналізатора в цілому та довільних рухів зокрема, стосовно дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Метою даної статті є теоретичний аналіз наукових досліджень, що присвячені розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. При написанні статті ми керувались наступними методами дослідження: використано теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури з досліджуваного питання.

Результати дослідження вказують, що наявність великої кількості рухових розладів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку негативно відображається на продуктивності навчальної, ігрової, трудової та інших видах діяльності. Описано порушення фізичного розвитку, які спостерігаються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме аномалії розвитку постави, плоскостопість, порушення суглобів, неврологічні порушення і т. д. Зазначено наслідки органічного ураження ЦНС, що відображаються на розвитку координаційних здібностей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: нейрофізіологічні особливості, порушення пропріоцептивної чутливості рухового акту, особливості психологічної регуляції, порушення мовленнєвої регуляції рухового акту, порушення процесів центрального програмування довільних рухів, порушення просторової організації рухового акту. Перелічено чинники, що впливають на процеси організації рухових функцій (вікові, неврологічні, психологічні, індивідуально-особистісні) та проблеми, які потребують вирішення.

На підставі виконаного нами дослідження, зроблено наступний висновок, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має місце порушення всіх компонентів рухових функцій, уповільнене формування ланок рухового акту, вони відстають від однолітків, які нормально розвиваються у формуванні рухових якостей та спостерігається порушення

формування нових рухових навичок. Зазначено перспективи подальших досліджень проблеми які полягають в розробці методичних рекомендацій щодо розвитку довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку; руховий апарат; довільні рухи.

**Abstract.** The article analyzes the basic scientific researches devoted to the peculiarities and development of the motor analyzer in general and arbitrary movements in particular, concerning children with intellectual disabilities. The purpose of this article is to provide a theoretical analysis of scientific research on the development of arbitrary movements of children with intellectual disabilities. In writing the article we were guided by the following research methods: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature data on the investigated issue were used.

The results of the study indicate that the presence of a large number of movement disorders in children with intellectual disabilities has a negative impact on the performance of educational, game, work and other activities. Physical development disorders observed in children with intellectual disabilities are described, namely postural anomalies, flat feet, joint disorders, neurological disorders, etc. The effects of organic CNS lesions reflected on the development of coordination abilities of children with intellectual development disorders are described. namely: neurophysiological peculiarities, disorders of the proprioceptive sensitivity of the motor act, features of psychological regulation, violation of speech regulation of the motor act, time central programming of arbitrary motions, violation of spatial organization of motor act. The factors that influence the processes of organization of motor functions (age, neurological, psychological, individual-personal) and problems that need to be solved are listed.

Based on our research, we conclude that in children with intellectual disabilities there is a violation of all components of the motor functions, slow formation of the links of the motor act, they lag behind peers who normally develop in the formation of motor skills and there is a violation of the formation of new motor skills. The prospects of further research of the problem, which consist in the development of methodological recommendations for the development of arbitrary movements in children with intellectual disabilities, are outlined.

**Keywords:** children with intellectual disabilities; motor apparatus; arbitrary movements.

**Актуальність дослідження.** Реформи спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовили перегляд та визначення оптимальних шляхів інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку в суспільство. Особливої значущості це питання набуває стосовно проблеми розвитку довільних рухів дітей зазначеної категорії. За останні десять років відбулися значні зміни в системі навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Сформовано деякі нові теоретичні положення системи корекційної роботи, розширилися педагогічна класифікація і типологія, визначилися механізми ранньої диференційної діагностики та

психолого-педагогічного супроводу, розробляються інтегративні підходи системи навчання і виховання даної категорії дітей.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Актуальність дослідження, вивчення і корекції довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку визначається, перш за все, винятковою роллю рухового аналізатора у розвитку вищої нервової діяльності, психічних функцій людини (Павлов, 1950), а також тим, що формування довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є основним засобом соціалізації (Виготський, 1981; Хохліна, 2000; Чеботарьова, 2015 та ін.). Наявність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку великої кількості рухових розладів негативно відображається на продуктивності навчальної, ігрової, трудової та інших видах діяльності (Бабенкова, 1973; Вайзман, 1997; Дмитрієв, 2002; Козленко, 1994; Мозговий, 1972; Самилічев, 1992).

Навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає вплив на всі психічні процеси, згладжуючи, вирівнюючи їх, вирішуючи, таким чином, освітні, корекційні, виховні та соціально-правові завдання шкільного навчання.

Підліток з порушеннями інтелектуального розвитку після закінчення спеціальної школи повинен включитися в суспільно-корисну діяльність, бути соціально захищеним, рівноправним громадянином держави. Йому необхідно брати участь в трудових процесах, бути фізично і рухово готовим до виконання пропонованих навантажень.

Фізичне виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є складовою частиною всієї корекційно-розвиваючої системи.

Хороша фізична підготовленість є основою високої працездатності у всіх видах трудової та спортивної діяльності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Невідповідність призводить до того, що дитина з

порушеннями інтелектуального розвитку не завжди може включитися в трудову діяльність, а сама діяльність для неї тягар.

Здатність людини керувати рухами залежить від зрілості коркових структур мозку (Лурія, 2008), управління довільними рухами являє собою складний багаторівневий процес, особлива роль належить аналітико-синтетичній діяльності центральної нервової системи. Саме пошкодження кори головного мозку найбільше проявляється в недосконалості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та моторики.

**Мета статті.** Метою нашого наукового пошуку є здійснення теоретичного аналізу наукових досліджень, що присвячені розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методи дослідження.** Методом нашого дослідження виступив теоретичний аналіз науково-методичної літератури з досліджуваного питання.

**Результати дослідження.** У процесі вивчення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку багатьма дослідниками спостерігається велика кількість порушень фізичного розвитку (аномалії розвитку постави, плоскостопість, порушення суглобів) (Козленко, 1994; Самилічев, 1992 та ін.). Також відзначаються неврологічні порушення, пов'язані з локальними ураженнями певних ділянок головного мозку, що клінічно проявляються у дітей патологічної неврологічної симптоматики (Мастюкова, 1987 та ін.). Встановлено залежність порушення моторики від ступеня зниження інтелекту (Сухарева, 1955). Крім того, встановлено, що тип рухової недостатності при різних клінічних формах порушеного інтелекту неоднаковий і залежить від багатьох факторів: локалізації ураження; ступеня порушення премоторних зон; рівня інтелекту; ступеня обмеженості рухових можливостей та ін.

При клінічних характеристиках дітей з порушеннями інтелектуального розвитку загальноприйнятим є те, що порушення моторики дітей обумовлені їх основним дефектом, і ступінь вираженості рухової недостатності прямо



залежить від ступеня зниження інтелекту дітей. Дане розуміння недоліків моторики при порушенні інтелектуального розвитку не пояснює велику різноманітність рухових порушень в учнів або, феномен «моторної обдарованості» у цих дітей. Це призводить до уніфікації корекційного процесу. Слід зазначити, останнім часом у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбулося збільшення кількості неврологічних порушень (Войтенко, 2007), що впливає на стан їх рухової сфери. За твердженням (Войтенко, 2007; Мастюкова, 1987), моторні порушення у цих дітей відрізняються від рухової недостатності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які не мають неврологічних порушень. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та неврологічними порушеннями можуть відзначатися загально мозкові і локальні органічні і неврологічні симптоми, включаючи парези, паралічі, епілептиформні випадки, пов'язані з наявністю уражень певних мозкових структур (лобові, тім'яні доли, підкіркові утворення і т. д.) (Сухарева, 1955). При цьому патологія мозку у них може бути досить «груба», патоморфологічно рельєфна: ураження оболонок мозку, наявність рубців, кіст, гематом і т. п. Ці неврологічні порушення і пов'язані з ними порушення моторики можуть проявлятися в групах учнів з різним ступенем порушення інтелекту, але наявність подібних порушень в групі дітей з одним ступенем інтелектуального порушення робить цю групу неоднорідною, і виникає необхідність різних підходів в процесі оцінки їх рухових порушень і корекції моторної сфери.

На сьогоднішній день класифікації порушень інтелектуального розвитку не дозволяють враховувати подібні неврологічні порушення і пов'язану з ними моторну недостатність або диференціювати рухові порушення у відповідності з тими чи іншими формами олігофренії, так як в основі побудови багатьох класифікацій лежить принцип кореляції клінічних і психопатологічних даних і вплив патофізіологічних механізмів на інтелектуальний розвиток учнів.

Процес формування і корекції довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в даний час спирається на сучасний рівень розвитку уявлень про структуру і механізми рухових функцій людини. Рухова функція розглядається як складна, пластична констеляція високо диференційованих взаємозамінних елементів, яка реалізує довільні рухові акти людини і лежить в основі формування рухових навичок (Лурія, 2008).

На процеси організації рухових функцій впливають такі чинники:

- вікові;
- неврологічні;
- психологічні;
- індивідуально-особистісні.

На основі зазначених наукових уявлень про структуру і механізми рухових функцій в педагогічній практиці реалізуються моделі корекційно-розвиваючого навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в фізичному вихованні, трудовому навчанні, образотворчій діяльності, а також враховується наявність рухових розладів при навчанні дітей письма, рахунку і т.д. Разом з тим, недостатньо повно досліджені питання:

- впливу вікових особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на якісні характеристики рухової функції;
- вплив нейрофізіологічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на якісні характеристики рухових функцій;
- вплив психічних особливостей дітей на якісні характеристики рухових функцій;
- порушення компонентів рухової функцій і їх вплив на характеристики рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в цілому.

Аналізуючи рухово-моторну сферу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, ми спираємося на визначення порушення інтелектуального розвитку, яке дається в міжнародній класифікації хвороб десятого перегляду (МКБ-10).

Порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість) – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, який в першу чергу характеризується порушенням здібностей, що виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей.

Поряд з великою кількістю неврологічних, психологічних порушень у дітей з порушенням інтелекту, дослідниками було встановлено, що діти даної категорії у фізичному розвитку помітно поступаються одноліткам, які нормально розвиваються (Бобошко, 1991; Вайзман, 1997; Дмитрієв, 2002). Відзначено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з раннього дитинства спостерігаються затримки природних рухових рефлексів. Як правило, вони пізніше починають сидіти, стояти, ходити. У них частіше зустрічаються різні порушення постави, плоскостопість, вони частіше мають надмірну масу тіла за рахунок надмірної жирової клітковини (Дмитрієв, 2002). Досліджуючи антропометричні дані виявили, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відстають від своїх однолітків з загальноосвітніх шкіл у вазі, зростанні, окружності грудей.

Фізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вивчав (Козленко, 1994). Він встановив нерівномірність вікової динаміки показників у хлопчиків і дівчаток. Сумарні показники фізичного розвитку, як у хлопчиків, так і у дівчаток мають тенденцію постійного зростання з віком, але цей розвиток нерівномірно і на різних етапах співвідношення між різними показниками має різноспрямований характер. Були досліджені антропометричні показники: вага, зріст, окружність грудної клітини. Отримані кількісні значення свідчать про велику різноманітність індивідуальних відхилень у фізичному розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У зв'язку з тим, що вчителю фізичного виховання доводиться працювати з класом, в складі якого є діти різного віку, йому необхідно

враховувати всю різноманітність індивідуальних відхилень у фізичному розвитку учнів. За твердженням (Самиличева, 1992) крім відомостей про індивідуальні відхилення у фізичному розвитку, необхідно знати структуру дефекту, особливості розвитку кожного учня, з тим щоб більш ефективно за допомогою фізичних вправ проводити корекційно-виховну роботу. У доступній літературі відомості про фізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з різною якісною структурою дефекту носять роз'єднаний характер, і зовсім відсутні дослідження співвідношень зазначених показників. Також слід зазначити певні відхилення в регуляції м'язової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Було встановлено, що, незважаючи на виявлену однонаправленість зміни в показниках електроміографії (ЕМГ), діти з порушеннями інтелектуального розвитку показують більш низькі величини електричної активності м'язів протягом всього утримання статичної напруги (на початку, середині і наприкінці проби). Отже, діти з порушеннями інтелектуального розвитку здатні утримувати статичну напругу протягом меншого часу в порівнянні з дітьми, які нормально розвиваються.

Всі перераховані вище порушення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку знаходять своє вираження в порушенні фізичних (рухових) якостей. Під руховими якостями прийнято розуміти окремі якісні сторони рухових можливостей людини і окремих дій (сила, витривалість, гнучкість, швидкість). Рівень розвитку фізичних якостей визначається не тільки фізичними факторами, але і рівнем розвитку інтелектуальних і вольових здібностей. Так, проведений порівняльний аналіз показників витривалості у дітей загальноосвітньої і спеціальної шкіл вказав на значне відставання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку від норми. Причину цього відставання ми бачимо в зниженні моторної функції учнів спеціальних шкіл. У той же час витривалість основних м'язових груп при виконанні статичних напружень з

віком збільшується, також діти, які нормально розвиваються проявляють більшу витривалість в порівнянні з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, у всіх обстежуваних вікових категоріях. У своїх дослідженнях (Черник, 1992) встановив залежність величини витривалості від якісних особливостей психічного недорозвинення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Серед інших чинників, що впливають на розвиток витривалості, можна відзначити і стан рухової сфери дитини. Багатьма авторами досліджувалася здатність школярів розвивати максимальну швидкість своїх рухів (Сермеєв, 1984 та ін.). Максимальна швидкість рухів досліджувалася різними методами: зміна латентного часу реакції, швидкості одноразового руху і частоти повторюваних рухів. Вивчаючи особливості вікових змін латентного часу рухової реакції учнів спеціальної школи відзначається, що у старших школярів виявлено найвищі показники латентного часу рухової реакції. Пояснюючи ці факти, Сермеєв і Фортунатов трактують їх як матеріал, що підтверджує положення про те, що становлення моторного аналізатора у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку запізнюється на два-три роки в порівнянні з дітьми, які нормально розвиваються. Аналізуючи швидкісні якості в учнів спеціальних шкіл, встановлено, що в розвитку цієї рухової якості учні з порушеннями інтелектуального розвитку відстають від дітей, які нормально розвиваються на 6-7 років, що свідчить про низьку рухливості нервових процесів у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. У той же час, при систематичних заняттях плаванням, що вимагають точних і швидких рухів, в учнів спеціальних шкіл збільшується рухливість нервових процесів і вдосконалюється аналітико-синтетична діяльність, у зв'язку з чим зростає швидкість рухів і поліпшується їх координація. Тому плавці – учні спеціальних шкіл відстають у швидкості рухів від учнів загальноосвітніх шкіл всього лише на 1-2 роки.

Аналізуючи рухові здібності в учнів спеціальної школи, (Самиличев, 1992) дійшов до висновку, що інтегральний показник фізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від інтегрального показника їх розумової працездатності. Так само він встановив, що здібності розвиваються нерівномірно. У молодшому шкільному віці необхідно особливу увагу звернути на розвиток координаційних здібностей і гнучкості. Доцільно більш інтенсивно розвивати швидкісні, швидкісно-силові здібності і витривалість, виявлені в період прискореного росту в молодшому і середньому шкільному віці. Сприятливим періодом для розвитку сили є середній і старший вік у хлопчиків і віковий діапазон 13-14 років у дівчаток. У своїх роботах (Черник, 1992) вказував, що функція рухового аналізатора учнів, що навчаються в загальноосвітніх і спеціальних школах, піддається закономірному віковому розвитку. Як відомо, рухова активність особливо велика у дітей в шкільному віці і досягає часом майже виключно великих розмірів. Для всіх досліджуваних показників фізичних якостей характерно уповільнення кривих зростання цих показників в учнів загальноосвітньої школи з 13-14 років. Отже, безперервний розвиток рухового аналізатора у школярів, які нормально розвиваються відбувається лише до 13-14-річного віку. Пізніше, в 15-16 років, не спостерігається вже настільки енергійного зростання показників розвитку рухового аналізатора. Це свідчить про дозрівання рухового аналізатора до 13-14-річного віку. Що стосується учнів спеціальної школи, то розвиток рухового аналізатора у них запізнюється на 2-2,5 роки по відношенню до школярів загальноосвітньої школи. Можна припустити, що у них дозрівання рухового аналізатора відбувається до 15-16 років.

Варто зазначити деякі важливі особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку для нашого дослідження. Нейрофізіологічні особливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Здатність людини управляти рухами свого тіла залежить від зрілості структур мозку. У міру

дозрівання кори мозку рухи дитини стають цілеспрямованими, організованими, координованими, плавними. Наявність органічних уражень центральної нервової системи, а також церебро-органічної недостатності проявляється, перш за все, в порушенні рухової діяльності індивіда. Були описані різні види рухових порушень, викликаних органічними ураженнями різні структур головного мозку у дітей з порушеннями інтелекту:

- пірамідна недостатність;
- руховий інфантилізм;
- статичний інфантилізм;
- фронтальна форма рухової недостатності;
- церебеллярна недостатність.

Слід зазначити, що наслідки органічного ураження ЦНС відображаються на розвитку координаційних здібностей. Ці труднощі обумовлені не тільки своєрідністю розвитку рухів, але і тривалою відсутністю орієнтовної реакції (Вайзман, 1997).

Порушення пропріоцептивної чутливості рухового акту. Вплив порушень нервової системи на довільні рухи учнів з порушенням інтелектуального розвитку можна простежити на прикладі порушення кінестетичної основи руху. Багато дослідників відзначали, що пропріоцептивна чутливість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розвинена гірше, ніж у здорових учнів, внаслідок чого рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де потрібно керувати рухами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів, перехресна координація рухів, (Бабенкова, 1973; Черник, 1992 та ін.). У своїх дослідженнях (Бабенкова, 1973) вказувала на недостатній ступінь диференціювання м'язових зусиль. Так само ряд авторів (Козленко, 1994; Бабенкова, 1973) встановили, що кінестетична чутливість учнів спеціальної школи розвинена гірше, ніж у дітей загальноосвітньої школи, внаслідок чого

рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де потрібні управління руховими актами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів.

Особливості психологічної регуляції рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вплив особливостей психіки на формування довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язано, перш за все, з порушенням сприйняття дитини, в результаті чого відзначається сповільненість і фрагментарність, порушення зорової і слухової уваги, зосередження ідентифікації і угруповання за різними ознаками. Так само дослідниками звертається увага на порушення взаємодії сигнальних систем, що характеризується тим, що на рівні складної аналітико-синтетичної діяльності словесна система учнів втрачає свою організуючу функцію в процесі утворення загальних уявлень і понять.

У процесі вивчення особливостей побудови довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значущими є дані про те, як взаємодіють уявлення з образами сприйманих об'єктів і між собою в процесі їх розумової діяльності. У різних дослідженнях звертається увага на схематичність і неконкретність рішення дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, перш за все завдань, що вимагають участі наочно-образного мислення. У зв'язку з цим відзначається порушення в різному ступені вираженості, цілеспрямованої діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження (Лурія, 2008; Лубовского, 1978), спрямовані на вивчення особливостей вищої нервової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, встановлено, що у цих дітей недостатня роль другої сигнальної системи в регуляції довільних рухів. Також була виявлена залежність сенсорної недостатності, що властива дітям з проблемами в інтелектуальному розвитку і рівня оволодіння предметною діяльністю. У дослідженнях виділяється



найбільш характерна особливість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – недостатність процесу переробки сенсорної інформації.

Порушення мовленнєвої регуляції рухового акту. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є недоліки в словесному опосередкуванні рухів у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл (Бабенкова, 1973; Козленко, 1994 та ін.).

Порушення процесів центрального програмування довільних рухів. Порушення психічної регуляції рухів, властиві дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, впливають і на процеси центрального програмування рухових актів. Так, в дослідженнях було встановлено, що розвиток почуття ритму учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно здійснювати за певними закономірностями, так як воно розвивається гірше, ніж в учнів загальноосвітніх шкіл. У зв'язку з цим досить показовими є дані (Бебріш, 1976), яка вивчала особливості моторики школярів з порушеннями інтелектуального розвитку за показниками сили, швидкості, працездатності. Автор відзначала, що темп рухів у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку нижче, ніж у їхніх однолітків з загальноосвітньої школи, причому різниця збільшується з віком. У дослідженнях (Вайзмана, 1997) було відзначено, що з трьох елементів програми дітям найлегше вдається виконання першого елемента, потім – третього і найважче – другого. Виконання самої програми вимагає постійної стимуляції, уваги ззовні. Перехід до самостійного виконання завдання складний навіть у тих випадках, коли є виконання наслідувальної програми. Часто в учнів відсутнє прагнення довести самостійно до кінця розпочату дію, вони не передбачають остаточного результату (Вайзман, 1997).

Порушення просторової організації рухового акту. Наслідком основного дефекту при порушенні інтелектуального розвитку є порушення просторово-часової організації рухового акту, яка у дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку розвинена гірше, ніж у однолітків, які нормально розвиваються. При цьому порушення проявляються не тільки в дефіциті наочного сприйняття простору і відносин конкретних предметів в ньому, а й перш за все в порушенні просторових уявлень, а також і структурної перебудови одержуваної інформації.

Вивчаючи психомоторику дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в світлі рівневої теорії «Побудови рухів», розробленої Бернштейном, (Вайзман, 1997) встановив, що ці діти відчувають особливі труднощі у зв'язку з недорозвитком сенсової складової рухової сфери. Аналіз результатів досліджень ряду авторів (Бабенкової, 1973; Козленко, 1994) дав підставу для висновку про те, що при значних індивідуальних, вікових відмінностях у розвитку рухів в учнів спеціальної школи спостерігаються специфічні інваріантні при різних недоліках інтелектуального розвитку рухові порушення. На заняттях фізичними вправами це проявляється, перш за все, в несформованості тонких диференційованих рухів, поганій координації складних рухових актів, низькій навченості рухам, відсталості сформованих навичок, недоліках доцільної побудови дій, труднощах при виконанні або зміні рухів за словесною інструкцією. Таким чином, все різноманіття рухових порушень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку чітко проявляється в процесі виконання довільних рухів, формуванні рухових актів (Вайзман, 1997).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, з аналізу джерел можна зробити висновок, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має місце порушення всіх компонентів рухових функцій, уповільнене формування ланок рухового акту, відставання від однолітків, які нормально розвиваються у формуванні рухових якостей, порушення формування нових рухових навичок.

Подальше вивчення проблеми ми вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо розвитку довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Павлов, И.П. (1950). *Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности*. Москва: Учпедгиз.
2. Выготский, Л.С. (1981). *Мышление и речь*. Москва: МГУ.
3. Хохліна, О.П. (2000). *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку*. Київ: Педагогічна думка.
4. Чеботарьова, О.В. (2015). Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 19.
5. Бабенкова, Р.Д. (1973). Развитие статического равновесия в учащихся специальных школ. *Дефектология*.
6. Вайзман, Н.П. (1997). *Психомоторика умственно отсталых детей*. Москва: Аграф.
7. Дмитриев, А.А. (2002). *Физическая культура в специальном образовании*. Москва: Академия.
8. Козленко, Н.А. (1994). Физическое развитие учащихся вспомогательной школы. *Дефектология*.
9. Мозговой, В.М. (1972). О некоторых условиях формирования сложных двигательных навыков у умственно отсталых школьников. *Дефектология*.
10. Самыличев, А.С. (1992). Об изменении в физическом воспитании учащихся вспомогательных школ. *Дефектология*.
11. Мастюкова, Е.М. (1987). Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. *Дефектология*, 3, с. 3-9.
12. Сухарева, Г.Е. (1955). *Клинические лекции по психиатрии детского возраста*. Москва: Медгиз.
13. Войтенко, Р.М. (2007). *Олигофрения у детей и подростков. Особенности клиники, медико-социальной экспертизы и реабилитации*. Санкт-Петербург. СПИУВЭК.
14. Лурия, А.Р. (2008). *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. Москва: МГУ.
15. Бобошко, В.В. (1991). Коррекция физического развития и двигательных нарушений умственно отсталых дошкольников старшей группы, средствами физического воспитания. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Москва.
16. Черник, Е.С. (1992). *Двигательные возможности учащихся вспомогательной школы*. Москва: Просвещение.
17. Сермеев, Б.В. (1984). Особенности физического развития аномальных детей. *Дефектология*, 3, с. 57-62.
18. Лубовский, В.И. (1978). *Развитие словесной регуляции действий у детей*. Москва: Педагогика.
19. Бебриш, Э.П. (1976). Некоторые особенности физического развития умственно отсталых учащихся. *Дефектология*, 4, с. 29-32.

## REFERENCES

1. Pavlov, I.P. (1950). *Izbrannye trudy po fiziologii vysshej nervnoj dejatel'nosti*. [Selected works on the physiology of higher nervous activity]. Moskva: Uchpedgiz (in Russian).
2. Vygotskij, L.S. (1981). *Myshlenie i rech'*. [Thinking and speech]. Moskva: MGU (In Russian).
3. Khokhlina, O.P. (2000). *Psyhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku*. [Psychological and pedagogical bases of correctional orientation of labor education of students with intellectual disabilities]. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
4. Chebotarova, O.V. (2015). Osoblyvosti sotsializatsii shkoliariv iz porushenniamy rozumovoho rozvytku zasobamy profesiino-trudovoho navchannia. [Features of socialization of students with intellectual disabilities by means of vocational training]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 19, s. 265-268 (in Ukrainian).
5. Babenkova, R.D. (1973). Razvitie staticheskogo ravnovesija u uchashhihsja special'nyh shkol. [Development of static equilibrium in students of special schools]. *Defektologija*, 1, s. 147-173 (in Russian).
6. Vajzman, N.P. (1997). *Psihomotorika umstvenno otstalyh detej*. [Psychomotorics of mentally retarded children]. Moskva: Agraf (in Russian).
7. Dmitriev, A.A. (2002). *Fizicheskaja kul'tura v special'nom obrazovanii*. [Physical education in special education]. Moskva: Akademiya (in Russian).
8. Kozlenko, N.A. (1994). Fizicheskoe razvitie uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly. [Physical development of secondary school students]. *Defektologija*, 1, s. 26-29 (in Russian).
9. Mozgovej, V.M. (1972). O nekotoryh uslovijah formirovanija slozhnyh dvigatel'nyh navykov u umstvenno otstalyh shkol'nikov. [On some conditions for the formation of complex motor skills in mentally retarded students]. *Defektologija*, 2, s. 61-66 (in Russian).
10. Samylichev, A.S. (1992). Ob izmenenii v fizicheskom vospitanii uchashhihsja vspomogatel'nyh shkol. [Changes in the physical education of secondary school students]. *Defektologija*, 1, s. 44-47 (in Russian).
11. Mastjukova, E.M. (1987). Dvigatel'nye narushenija i ih ocenka v strukture anomal'nogo razvitija. [Motor disorders and their evaluation in the structure of abnormal development]. *Defektologija*, 3, s. 3-9 (in Russian).
12. Suhareva, G.E. (1955). *Klinicheskie lekzii op psihiatrii detskogo vozrasta*. [Clinical lectures on childhood psychiatry]. Moskva: Medgiz (in Russian).
13. Vojtenko, R.M. (2007). *Oligofrenija u detej i подроствков. Osobennosti kliniki, mediko-social'noj jekspertizy i reabilitacii*. [Oligophrenia in children and adolescents. Features of the clinic, medical and social expertise and rehabilitation]. Sankt-Peterburg. SPIUVJeK (in Russian).
14. Lurija, A.R. (2008). *Vysshie korkovye funkicii cheloveka i ih narushenija pri lokal'nyh porazhenijah mozga*. [Higher human cortical functions and their disorders in local brain lesions]. Moskva: MGU (in Russian).
15. Boboshko, V.V. (1991). Korrekciya fizicheskogo razvitija i dvigatel'nyh narushenij umstvenno otstalyh doshkol'nikov starshej gruppy, sredstvami fizicheskogo vospitanija. [Correction of physical development and movement disorders of mentally retarded preschoolers of the senior group, by means of physical education]. (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Moskva (in Russian).
16. Chernik, E.S. (1992). *Dvigatel'nye vozmozhnosti uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly*. [The motor abilities of the students of the auxiliary school]. Moskva: Prosveshhenie (in Russian).
17. Sermeev, B.V. (1984). Osobennosti fizicheskogo razvitija anomal'nyh detej. [Features of physical development of abnormal children]. *Defektologija*, 3, s. 57-62 (in Russian).

18. Lubovskij, V.I. (1978). *Razvitie slovesnoj reguljacii dejstvij u detej. [Development of verbal regulation of actions in children]*. Moskva: Pedagogika (in Russian).

19. Bebrish, Je.P. (1976). Nekotorye osobennosti fizicheskogo razvitija umstvenno otstalyh uchashhihsja. [Some features of the physical development of mentally retarded students]. *Defektologiya*, 4, s. 29-32 (in Russian).

***Матеріал надійшов до редакції 16.01.2020 р.***

**УДК: [376.353 – 053.4]:366.367:044.247:316.3]**

**Валентина Жук**

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

valechka\_zhuk@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-8183-5250

Researcher ID: Q-1331-2016

**Valentina Zhuk**

Senior Researcher Fellow Department of Education of Children with Hearing Impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

вул. М. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

9, M. Berlinskoho St., Kyiv,

04060, Ukraine

## **ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

### **PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO YOUNG CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

**Анотація.** Мета представлено у статті дослідження – розглянути актуальні підходи щодо ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху, визначити напрями та окремі умови їх реалізації.

Для її досягнення використано такі методи: аналіз літературних джерел та нормативних документів, вивчення та узагальнення практичного досвіду.

Виявлено, що рання допомога дітям з порушеннями слуху будується на засадах міждисциплінарності, сімейноцентрованості та багатовекторності, реалізується не лише через навчання дітей, а, перш за все, через навчання батьків. Визначено основну мету, напрями та ефективні форми навчання.

Напрями педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями слуху охоплюють різні вектори діяльності та впливу на основні лінії розвитку дитини. Серед них: педагогічна діагностика реакцій на акустичні подразники, комунікативних намірів та способів їх реалізації, способів взаємодії, адаптація до слухових апаратів та кохлеарних імплантів, розширення кола акустичних вражень, розвиток немовленнєвого та мовленнєвого слуху, моторики (дрібної, артикуляційної), психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви), емоційної та вольової сфер, формування комунікативних, соціальних навичок та навичок взаємодії, предметної та ігрової діяльності, сприймання і розуміння мовлення, розширення пасивного та активного словникового запасу та ін.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що вони можуть бути використані для розроблення системи раннього втручання та визначення змісту програм ранньої допомоги.

Рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху реалізується через навчання батьків, спеціальні заняття та під час повсякденного спілкування, має спрямування не на формування окремих навичок, а на попередження обмежень функціонування дитини в

цілому. Одним з важливих принципів ранньої допомоги є взаємодія фахівців і батьків, яка вибудовується у межах партнерської моделі, на відміну від експертної, що донедавна була найбільш розповсюдженою.

Актуальними залишаються розроблення основних принципів та положень для організації ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні на міжвідомчій основі.

**Ключові слова:** порушення слуху; глухі діти; діти зі зниженим слухом; діти з кохлеарними імплантатами; рання допомога.

**Abstract.** The aim of this study is to investigate current approaches to early assistance to hearing-impaired children, as well as to determine the fields and specific conditions of implementing these approaches.

Methods we used for this purpose are as follow: analysis of printed sources and reference documents, review and generalization of practical experience.

We have discovered that early assistance to children with hearing impairment ought to be multidisciplinary, family-centered and multi-faceted; it should be put in action not only through instructing children, but primarily through instructing parents. We have determined the main objective, fields and efficient styles of learning.

Pedagogical assistance to young children with hearing impairment is aimed at multiple dimensions of activity and at the impact on primary directions of child's development. These are: pedagogical diagnostics of response to acoustic stimuli; communicative intentions and manifestation thereof; forms of interaction; adaptation to hearing kits and cochlear implants; gaining acoustic impressions; formation of non-verbal and verbal hearing; motor skills (fine and articulatory); mental functions (perception, memory, thinking, attention, imagination); emotion and will; formation of communication, social and interaction skills; substantive and play activity; perception and processing of speech; expansion of passive and active vocabulary etc. The organizational aspect is represented by a set of activities implemented by an interdisciplinary team of support (doctors, engineers, audiologists, teachers of the deaf, psychologists, parents, social workers, representatives of government bodies, communities, etc.).

This research can be applied in practice while developing systems of early intervention and early assistance.

Early pedagogical assistance to hearing-impaired children is put into practice through instructing parents and doing special exercises in the course of day-to-day communication; it is aimed not at specific skills, but at preventing any limitations of child's life.

It is essential to develop fundamental principles and regulations in regard to providing early assistance to hearing-impaired children in Ukraine; this effort should be intergovernmental.

**Key words:** hearing impairment; deaf children; hearing-impaired children; children with cochlear implants; early assistance.

**Актуальність дослідження.** Питання ранньої допомоги дітям з особливими потребами в останні роки широко обговорюються у наукових колах. Цікавість науковців до зазначеної проблематики щодо дітей з порушеннями слуху пояснюється тим, що, з одного боку, з'явилася можливість ранньої діагностики порушень, зросла якість та розширилися можливості корекції слуху засобами слухопротезування, у тому числі з допомогою

кохлеарних імплантів, з іншого - доведено вирішальну роль раннього віку для слухо-мовленнєвого розвитку дитини. У світовій практиці за останні десятиліття накопичено досвід педагогічної підтримки дітей раннього віку з порушеннями слуху, запроваджено програми ранньої допомоги. В Україні на часі вивчення такого досвіду та запровадження аналогічних програм, що потребує аналізу підходів, які вже запроваджено, внутрішніх умов, розроблення змісту та наукового бачення шляхів його реалізації.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Актуальні концепції ранньої допомоги ґрунтуються на розумінні дитячого розвитку як процесу, в основі якого лежить соціально-комунікативний обмін між дитиною і довколишнім середовищем (Zeanah, 2000; Guralnick, 1997).

Теоретичним підґрунтям для ранньої допомоги слугують дослідження онтогенезу та раннього розвитку дитини, теорії прихильності, системної сімейної терапії, екологічного підходу, вчення про фасилітуюче оточення та інші.

Наукове бачення ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху напрацьовувалося впродовж останніх десятиліть і знайшло втілення у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. З'ясовано, що саме у ранньому віці закладаються основи сенсорного сприймання, формуються пізнавальні процеси. Пластичність нервової системи на цьому етапі дозволяє, за умов адекватної сенсорної стимуляції слухових та мовленнєвих відділів кори головного мозку, суттєво попередити або подолати відставання у слухомовленнєвому розвитку. Експериментально доведено, що доцільно організована комплексна рання допомога сприяє попередженню соціальної дезадаптації. За влучним висловлюванням Арміна Льове (Німеччина) сучасна сурдопедагогіка все більше стає превентивною педагогікою (Лёве, 2003).



На необхідність раннього початку педагогічної допомоги вказують і прихильники аудіовербальної терапії, верботонального методу, білінгвального підходу.

**Мета статті.** Аналіз актуальних підходів щодо ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху, визначення напрямів та окремих умов їх реалізації.

**Методи дослідження.** Аналіз літературних джерел та нормативних документів, вивчення та узагальнення практичного досвіду.

**Результати дослідження.** Починаючи з 90-х років минулого століття відбувалася зміна підходів до надання послуг дітям з особливими потребами, акценти змістилися від подолання наслідків порушень до їх попередження. У багатьох країнах набували чинності нормативні документи, якими було запроваджено раннє втручання.

Проблема ранньої допомоги в Україні вийшла на державний рівень в останні роки. Прийнято постанову Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання», Міністерство соціальної політики України запропонувало проект Державного стандарту надання послуги раннього втручання та Концепції створення та розвитку системи послуг раннього втручання, було започатковано пілотний проект «Створення системи надання послуги раннього втручання» та затверджено план заходів його реалізації на 2019-2021 роки.

Рання допомога визначається як комплекс послуг для дітей раннього віку, що мають ризик відставання у розвитку через різні причини, мета якого полягає у створенні сприятливих умов для психічного та соціального розвитку, встановлення продуктивної взаємодії з батьками та довіллям. Мета реалізується через раціональну організацію діяльності дитини та педагогічний вплив на неї впродовж всього часу її активності (Пасічник, Кукуруза, 2013).

Педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху – це комплекс організаційних, діагностичних та корекційно-розвиткових заходів, які

сприяють психічному та соціальному розвитку дитини, реалізації її внутрішнього потенціалу.

Необхідність ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху була науково обґрунтована давно, ще у середині минулого століття. Саме тоді у різних країнах світу починали впроваджуватися системи ранньої педагогічної допомоги таким дітям, методичні підходи яких ґрунтувалися переважно на компенсаторному використанні збережених зорового та тактильного аналізаторів у межах жестового або усного методів. Однак, запровадження систем ранньої допомоги ускладнювало кілька об'єктивних чинників, серед яких: відсутність технічної можливості раннього виявлення порушень слуху, обмеженість ефективності медико-технічних засобів корекції слуху, нерозробленість теоретичних засад та методичного забезпечення, невирішеність організаційних питань, узгодженість дій різних відомств, які дотичні до виявлення порушень слуху та реабілітації дітей. За останні роки відбулися суттєві світоглядні, методологічні, медико-технічні, методичні зміни у наданні допомоги дітям раннього віку з порушеннями слуху.

Сучасні дослідження довели, що найбільш ефективною є рання допомога дитині з порушенням слуху, яку розпочато у віці до шести місяців. Однією з вихідних умов ранньої допомоги є вчасне виявлення порушення слуху та діагностика його ступеня та характеру. В останні десятиліття змінилося бачення щодо показів до діагностики порушень слуху. У попередні роки робився акцент на виявлення глухоти та зниження слуху у дітей через опосередковані ознаки та специфічні поведінкові прояви: не реагує на гучні звуки (не лякається, не напружується, не завмирає, не розплющує широко очі, не здригається); не виявляє ознак поживлення та емоційних реакцій на голос матері та людей найближчого оточення; не шукає джерела звуку (не повертає голівку у бік надходження сигналу); у п'ятимісячному віці і пізніше не впізнає власне ім'я (не обертається, не підходить тощо); не з'являються або згасають

вікові вокалізації; у рік і надалі не говорить простих слів, а у подальшому мовлення не виникає або виникає дуже спотворене і не виконує повною мірою своїх функцій та ін. Натомість, в останні роки доведено необхідність виявлення порушень слуху через обов'язкову його перевірку скринінговими методами в усіх новонароджених у перші дні життя. Аудіологічний скринінг всіх новонароджених, вчасне виявлення порушення слуху дозволяє забезпечити можливість чути навколишні звуки, у тому числі й мовлення, шляхом слухопротезування. Виявлене порушення слуху розглядається як показання до термінових дій із слухопротезування, спеціальної педагогічної допомоги та організації розвивального середовища у родині.

Осучаснення технологій діагностики та слухопротезування зумовлює зміну стратегій надання корекційної допомоги. По-перше: визнано вирішальну роль впливу зовнішніх чинників на слухо-мовленнєвий розвиток дитини з порушенням слуху, яка адекватно слухопротезована. Скориговані слухові можливості тільки у поєднанні із сприятливими освітніми умовами забезпечують можливість формування слухо-мовленнєвих компетенцій (Королева, 2016, 2017, 2018). По-друге: основним орієнтиром для обрання педагогічних технологій, методів та дидактичних прийомів визнається не стан слухової функції (внутрішній чинник), як це було раніше й знаходило відображення в окремих методиках навчання глухих дітей і дітей зі зниженим слухом, а наявність, спосіб та своєчасність слухопротезування та педагогічного втручання. Зокрема, формування мовленнєвої компетенції дітей з важкими порушеннями слуху за умов вкрай обмеженої можливості сприймати акустичні сигнали, в тому числі усне мовлення, спонукало до широкого застосування «обхідних шляхів», методів «читання з губ», раннього глобального читання, використання дактилювання, жестової мови як базової для опанування словесної та ін. Діагностування важких порушень слуху у перші дні життя новонароджених, компенсаторні можливості сучасних засобів

слухопротезування та рання допомога розширили арсенал засобів педагогічного впливу, який може бути використаний у навчанні дітей з порушеннями слуху. На цьому тлі виник та набув розповсюдження слуховий метод, за якого скориговане медико-технічними та педагогічними засобами слухове сприймання використовується як основа для мовленнєвого розвитку (Guberina, 2013; Королева, Янн, 2013; Обухова, 2016; Феклистова, 2017). По-третє: на зміну безваріативним системам освіти дітей з порушеннями слуху, за яких усіх навчають за одним, монолінгвальним або білінгвальним, підходом у закладах певного типу, у більшості країн світу запроваджено системи, у яких представлено різні підходи до навчання. У межах кожного з цих підходів робиться акцент на необхідності тісної соціальної взаємодії дитини і дорослих членів родини, їх спілкуванні. Співіснування жестових, словесних, та слухових підходів уможливорює вибір батьками навчального шляху дитини, способу (або способів) комунікації тощо (Diller, 2005; Жук, Литвинова, Таранченко, Федоренко, Шевченко, 2014). По-четверте: суттєво змінюються орієнтири до розроблення змісту мовленнєвої лінії розвитку та корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з порушеннями слуху, у тому числі раннього віку. Спостерігається тенденція відмови від уніфікації змісту та його структурування за віком дітей або роком навчання. Натомість пропонується гнучкий диференційований, індивідуалізований зміст, який, зокрема, дозволяє врахувати слуховий вік дитини та результати психолого-педагогічного моніторингу та медичного діагностування стану слухового сприймання. Основні структурні складові такого змісту – етапи слухо-мовленнєвого розвитку, які кожна дитина проходить у різному віці, у власному темпі (Guberina, 2013; Жук, Литвинова, Литовченко, Таранченко, Шевченко та ін, 2014; Феклистова, 2017). По-п'яте: застосування сучасних слухових апаратів, кохлеарних, ствольових імплантів здатне забезпечити якісне сприймання звуків переважній більшості дітей впродовж усього дня, а не лише під час спеціальних занять із сурдопедагогом.

Це розширює освітній простір корекційно-розвиткового впливу та уможлиблює його родинноцентрованість. Водночас, виникає необхідність змінити спрямування фахової допомоги та арсенал педагогічних засобів з врахуванням того, що слухо-мовленнєвий розвиток дитини може відбуватися на основі акустичних вражень, якщо слухові можливості дитини розвивати та правильно використовувати як потенціал для моторного, комунікативного, мовленнєвого, сенсорного та когнітивного розвитку (Королева, Янн, 2013; Guberina, 2013).

Програми ранньої інтервенції для дітей з порушеннями слуху та їх родин діють у світі понад тридцять років. Практика ранньої інтервенції є обов'язковою для країн європейської співдружності. За останні три десятиліття накопичився цінний досвід ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху. Прикладами таких програм є Мюнстерська батьківська програма з підтримки розвитку комунікації немовлят та дітей з порушеннями слуху, програма «Слухай і говори» («Hear and Say») та інші. Програми ранньої допомоги передбачають обов'язкову оцінку можливостей та потреб дитини та її родини, добір оптимальних для дитини засобів слухопротезування, розроблення та реалізацію індивідуальної програми ранньої допомоги. У таких програмах зазначають обсяг допомоги, її зміст, терміни та умови надання/отримання. Реалізація програми може відбуватися у різний спосіб: індивідуальна і групова робота у центрах ранньої допомоги, домашнє візитування фахівців, офлайн та онлайн консультування, клубна діяльність, функціонування батьківських груп та об'єднань. Основні положення концепцій раннього втручання:

- сімейно орієнтований концепт,
- мультидисциплінарність,
- партнерство фахівців і батьків,
- визнання батьків основою команди підтримки,
- реалізація принципу нормалізації,
- комунікативно орієнтований підхід.

Рання допомога має профілактично-пропедевтичну складову. З боку медичного обслуговування це профілактика порушень слуху, лікування захворювань, які можуть спричиняти порушення слуху; з боку освітянського – попередження та подолання на ранніх етапах розвитку вторинних наслідків порушень слуху у дітей, пропедевтичний вплив на подальший розвиток правильно побудованого спілкування та взаємодії дітей і батьків, профілактика психологічного вигорання у батьків тощо.

Серед напрямів ранньої допомоги:

- раннє виявлення порушення та діагностика його характеру,
- моніторинг слуху впродовж всього раннього віку (і надалі),
- за необхідності, лікування захворювань, які спричиняють зниження слуху та інших захворювань (нервової системи тощо),
- раннє слухопротезування індивідуальними слуховими апаратами або кохлеарними імплантатами,
- заняття із сурдопедагогом та батьками,
- ефективна взаємодія між дитиною та батьками і близьким оточенням під час щоденних рутинних справ,
- психологічна підтримка та навчання батьків або інших значущих дорослих навичкам правильної комунікації з дитиною, яка забезпечить освітній та особистісний поступ малюка тощо.

Із введенням в обіг МКФ та МКФ ДП програми ранньої допомоги змінили векторність впливу з навчання окремим навичкам на зменшення обмежень життєдіяльності та розширення функціональних можливостей, створення передумов для значущої участі дитини у соціальному житті, покращення якості її життєдіяльності. Рівень необхідної підтримки визначається з врахуванням не лише ступеню зниження слуху, а й інших внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на функціонування та спричиняють різного роду обмеження. Зокрема, для опанування словесного мовлення дитиною важливі умови, у яких

воно відбувається: мовні традиції родини, запити батьків або значущих дорослих, міра їх залученості до освітньо-корекційного процесу, час використання (слуховий вік) та ефективність медико-технічних засобів корекції слуху тощо. Мовні традиції родини, запити батьків або значущих дорослих відіграють провідну роль у виборі методів навчання на користь жестових, білінгвально-бімодальних чи словесних. Міра залученості батьків до освітньо-корекційного процесу важлива для визначення проміжних цілей, змісту та планування. Ефективність медико-технічних засобів корекції слуху зумовлює таку особливість як домінування способів сприймання словесного мовлення (аудіальний, візуальний та ін.), що, у свою чергу, диктує відповідні можливостям дитини прийоми і засоби навчання. Отже, діти раннього віку з порушеннями слуху можуть потребувати різної підтримки, як за змістом, так і за умовами його реалізації.

Важливо відзначити, що рання допомога дітям з порушеннями слуху є ефективною, якщо має системний, різновекторний, багатокomпонентний характер, здійснюється на міждисциплінарному рівні та реалізується командою фахівців медичної, технічної, педагогічної, психологічної, соціальної галузей у тісній співпраці з батьками дитини або іншими значущими дорослими. Також можуть бути залучені представники громадських організацій, невролог, логопед та інші фахівці, необхідність яких зумовлена потребами дитини.

Діяльність міждисциплінарної команди не є комплексом послуг, які надаються дитині раннього віку з порушенням слуху та її родині різними фахівцями, кожний з яких має свої завдання, реалізує свою стратегію, керується своїми підходами, спрямовує діяльність на задоволення окремих потреб та оцінює окремі здобутки дитини. Натомість, міждисциплінарна команда супроводу родини дитини раннього віку з порушенням слуху повинна будувати свою діяльність на засадах співпраці, партнерства з урахуванням думок усіх членів команди, за яких відбувається регулярний обмін інформацією,

колективний аналіз усіх чинників впливу на дитину, спільно визначаються її потреби, узгоджуються цілі, добираються підходи, розробляються стратегії впливу, програма дій, план та механізми їх реалізації, плануються та здійснюються моніторингові заходи і оцінювання здобутків (King, Strachan, Tucker, 2009). У міждисциплінарній команді супроводу, зазвичай, у задіяні сурдолог, аудіолог, фахівці з технічного обслуговування засобів корекції слуху (слухових апаратів, кохлеарних імплантів), психолог, сурдопедагог, батьки дитини, а також можуть бути залучені представники громадських організацій, невролог, логопед та інші фахівці, необхідність яких зумовлена потребами дитини. Важливі рішення приймаються після спільного обговорення, береться до уваги інформація та міркування кожного учасника. Міждисциплінарна команда супроводу виконує інформаційно-просвітницькі, організаційно-координаційні, діагностичні та моніторингові, корекційно-розвиткові, методичні функції, може також проводити експериментальну наукову діяльність.

Оскільки час спілкування дитини з фахівцями обмежений, а батьки постійно перебувають поруч, спілкуються з малюком, родина є найважливішим ресурсом розвитку. Водночас, батьки є не лише рівноправними виконавцями послуги ранньої допомоги, а ще й її отримувачами. Порушення слуху у дитини має вплив на життя та функціонування всієї родини, її дорослі члени потребують психологічної підтримки, навчання розвитковим та підтримуючим стратегіям, ефективним методам і прийомам взаємодії та навчання. Успішна рання допомога можлива за умови регулярної кваліфікованої медичної, технічної, психологічної, педагогічної підтримки родини дитини з порушенням слуху.

В останні роки у світовій практиці на зміну експертній моделі взаємодії батьків і фахівців прийшла партнерська модель. Для експертної моделі характерний чіткий розподіл функцій між фахівцями та батьками. Реалізація



цієї моделі передбачає, що фахівці є носіями знань та основними виконавцями розвиткових та навчальних завдань, вони визначають медичні та освітні цілі, планують стратегії впливу, моніторять динаміку розвитку дитини тощо. Роль батьків полягає у тому, що вони надають необхідну інформацію та виконують завдання спеціалістів. На відміну від експертної моделі, за партнерської моделі фахівці і батьки є рівноправними учасниками процесу супроводу, активно задіяними на усіх його етапах (Bender-Kober, Hochlehnert, 2006).

Традиційною формою навчання є спеціально організоване заняття, коли педагог або дорослий член родини у визначений режимом час, організовує та спрямовує сенсорно-пізнавальну діяльність дитини з урахуванням індивідуальних слухомовленнєвих, вікових та інших можливостей і освітніх потреб. Однак, оскільки вікові особливості раннього віку не дозволяють широко застосовувати заняття як форму навчання, освітні та корекційно-розвиткові завдання пропонується виконувати у ході повсякденних рутинних справ, ігор. Доречною за таких умов вбачається форма навчання, яка отримала назву освітня ситуація. Освітня ситуація – це ситуація освітнього напруження, яка виникає спонтанно або спеціально створюється дорослим для досягнення результатів, передбачених змістом освіти певного рівня. Освітні ситуації, реальні або квазіреальні, дають змогу реалізовувати зміст освіти з врахуванням актуальних потреб та інтересів дитини, сприяють засвоєнню матеріалу у природних умовах, забезпечують повторюваність та безперервність засвоєння. Важливою перевагою такої форми роботи є й те, що освітня ситуація може бути частиною повсякденного життя дитини, мати для неї особистісний смисл, супроводжуватися емоційним відгуком. Тривалість та кількість освітніх ситуацій для дітей з порушеннями слуху раннього віку не може регламентуватися, натомість що більше таких ситуацій буде створено або використано, освітній результат буде кращим. Освітні ситуації можуть бути використані у межах особистісно орієнтованих технологій, за яких у центрі

уваги та впливу особистість дитини з її особливостями та потребами, а зміст розглядається як складова середовища, у якому відбувається розвиток особистості, зокрема, сенсорний та мовленнєвий. Для дітей з порушеннями слуху раннього віку з поміж різних видів освітніх ситуацій особливу роль відіграють комунікативно-діалогові та ігрові з мовленнєвим супроводом. Основна освітня продукція у таких ситуаціях – мовлення дитини.

За умов ефективного слухопротезування з допомогою слухових апаратів або імплантів у змісті раннього етапу освіти дитини з порушенням слуху особливе місце займають розвиток слухової уваги, фонетичного слуху, слухової та слухо-мовленнєвої пам'яті, формування навичок виявлення, впізнавання та розрізнення акустичних сигналів за різними характеристиками, слухового контролю, слухоартикуляційної координації, виховання потреби у мовленнєвому спілкуванні та створення для цього сприятливих умов. На цій основі відбувається практичне ознайомлення з компонентами мовної системи, поступово покращується розуміння зверненого мовлення, зростає швидкість обробки інформації, що надходить у словесній формі.

Важливо відзначити також те, що педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху полягає не лише у навчанні слухати та говорити. Вона охоплює різні лінії розвитку, в тому числі фізичний розвиток, зокрема й розвиток моторики, пізнавальної діяльності, соціальних навичок, емоційний розвиток та інші.

Орієнтовний зміст педагогічної допомоги дитині раннього віку з порушенням слуху можна представити наступними напрямками:

- педагогічна діагностика реакцій на акустичні подразники, комунікативних намірів та способів їх реалізації, способів взаємодії тощо,
- адаптація до слухових апаратів та кохлеарних імплантів,
- розширення кола акустичних вражень, розвиток не мовленнєвого та мовленнєвого слуху,

- формування комунікативних, соціальних навичок та навичок взаємодії,
- розвиток емоційної та вольової сфер,
- розвиток психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви,
- формування предметної та ігрової діяльності,
- формування навичок сприймання і розуміння мовлення,
- розширення пасивного та активного словникового запасу,
- розвиток моторики (дрібної, артикуляційної) тощо.

Зміст ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху може бути реалізований через різні методичні підходи, якщо створена можливість їх вибору для батьків. У білінгвальному (білінгвально-бімодальному) методі жестова мова визнається, використовується і розвивається у дитини як вихідна, перша, а словесну мову дитина опановує як другу, на зразок іноземної, за бажанням батьків. За слухового методу акцентується увага на необхідності створення акустичного підґрунтя для опанування словесного мовлення природним шляхом у сензитивному для слухо-мовленнєвого розвитку віці, а також організації корекційно-розвивального впливу з опорою на вікову пластичність нервової системи дитини раннього віку, яка дозволяє вчасно оптимально слухопротезованій дитині навчитися говорити, а у подальшому розуміти прочитане, висловлювати думки у писемній формі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху є одним з пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки у світі. Вона можлива за умов обов'язкового скринінгу слуху новонароджених, ранньої діагностики його порушень. У країнах, в яких діють державні програми ранньої допомоги дітям зазначеної категорії, вона будується на засадах міждисциплінарності, сімейноцентрованості та багатовекторності та реалізується через навчання

батьків або значущих дорослих, спеціально організовані заняття та під час повсякденного спілкування, має спрямування не на окремі навички, а на попередження обмежень функціонування дитини в цілому.

Актуальними залишаються розроблення основних принципів та положень для організації ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні на міжвідомчій основі, реалізація яких забезпечить раннє виявлення та корекцію порушень слуху медико-технічними та психолого-педагогічними засобами, допомогу родині, попередить або мінімізує обмеження життєдіяльності дитини, сприятиме розвитку, соціалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Zeanah, C. (2000). *Handbook of Infant Mental Health* [et.al.]. Charles H. Zeanah, Jr., editor. The Guildorf Press.
2. Guralnick, & Mickael. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Brookes: Paul H. Publishing Company.
3. Лёве, А. (2003). *Развитие слуха у неслышающих детей: История. Методы. Возможности*. Москва: Академия.
4. Пасічник, І.П., & Кукуруза, Г.В. (2013). Міждисциплінарна сімейно-центрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям. *Перинатологія і педіатрія*, 4(56), pp. 105-107.
5. Королева, И.В. (2016). *Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации*. Санкт-Петербург: КАРО.
6. Королева, И.В. (2017). *Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста*. (Учебно-методическое пособие). Санкт-Петербург: КАРО.
7. Королёва, И.В. (2018). *Учусть слушать и говорить*. (Методические рекомендации по развитию слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей)). Санкт-Петербург: КАРО.
8. Guberina, P. (2013). *Verbotonal method*. Zagreb: SUVAG.
9. Королева, И. & Янн П. (2013). *Дети с нарушениями слуха*. (Серия: специальная педагогика). Москва: КАРО.
10. Обухова, Т.И. (2016). *Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха*. Минск: Адукацыя і выхаванне.
11. Феклистова, С.Н. (2017). Ранняя комплексная помощь детям с нарушениями слуха в Республике Беларусь: опыт и перспективы развития. (*Материалы научно-практической конференции (Минск, 22–23 марта 2017 г.)*). (с. 211–216). Минск: ПАРАДИГМА.
12. Diller, G. et all. (2005). *Study guide for educational staff working with hearing impaired children*. Heidelberg: JAKS.

13. Жук, В., Литвинова, В., Таранченко, О., Федоренко, О., Шевченко, В. (2014). Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. (Проект). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, с. 38–43.
14. Жук, В.В., Литовченко, С.В., Максименко, Н.Л., Шевченко В.М., Литвинова, В.В. та ін. (2014). *Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
15. King, G., Strachan, D., Tucker, M. et all. (2009). *The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services*. *Infants & Young Children*. 3 (22), pp. 211–223.
16. Bender-Kober, B., Hochlehnert, H. (2006) *Elternzentriertes Konzept zur Forderung des Spracherwerbs. Handbuch zur Durchführung von Elternworkshops*. Dortmund: Borgmann Media.

## REFERENCES

1. Zeanah, C. (2000). *Handbook of Infant Mental Health [et.al.]*. *Charlies H. Zeanah, Jr., editor*. The Guildorf Press (in English).
2. Guralnick, & Mickael. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Brookes: Paul H. Publishing Company (in English).
3. Ljove, A. (2003). *Razvitie sluha u neslyshashhih detej: Istorija. Metody. Vozmozhnosti. [Hearing development in deaf children: History. Methods. Capabilities]*. Moskva: Akademija (in Russian).
4. Pasichnyk I.P., Kukuza H.V. (2013). Mizhdystsyplinarna simeino-tsentrovana prohrama rannoho vtruchannia na etapi pervynnoi medyko-sanitarnoi dopomohy ditiam. [Interdisciplinary family-centered program of early intervention at the primary health care for children stage]. *Perynatolohiia y pediatriia*, 4(56), pp. 105-107 (in Ukrainian).
5. Koroleva, I.V. (2016). *Reabilitacija gluhih detej i vzroslyh posle kohlearnoj i stvolomozgovoj implantacii. [Razvitie sluha u neslyshashhih detej: Istorija. Metody. Vozmozhnosti]*. Sankt-Peterburg: KARO. (in Russian).
6. Koroleva, I.V. (2017). *Razvivajushhie zanjatija s det'mi s narusheniem sluha rannego vozrasta. [Developing activities with children with hearing impairment in young children: a training manual]*. Sankt-Peterburg: KARO (in Russian).
7. Koroleva, I.V. (2018). *Uchus' slushat' i govorit'. [Learning to listen and speak]*. (Guidelines for the development of auditory perception and speech in children with cochlear implants and hearing aids based on the «auditory» method (with a set of 3 workbooks)). Sankt-Peterburg: KARO (in Russian).
8. Guberina, P. (2013). *Verbotonal method*. Zagreb: SUVAG (in English).
9. Koroleva, I. Jann P. (2013). *Deti s narushenijami sluha. [Children with hearing impairment]*. (Serija: special'naja pedagogika). Moskva: KARO (in Russian).
10. Obuhova, T.I. (2016). *Vospitanie i obuchenie detej rannego i doskol'nogo vozrasta s narusheniem sluha. [Hearing impairment of early childhood and preschool children]*. Minsk: Adukacyja i vyhavanne (in Russian).
11. Feklistova, S.N. (2017). *Rannjaja kompleksnaja pomoshh' detjam s narushenijami sluha v Respublike Belarus': opyt i perspektivy razvitija. [Early comprehensive care for children with hearing impairment in the Republic of Belarus: experience and development prospects]*. (*Materials of the scientific and practical conference (Minsk, March 22-23, 2017)*) (pp. 211–216). Moskva: PARADIGMA (in Russian).

12. Diller, G. et al. (2005). *Study guide for educational staff working with hearing impaired children*. Heidelberg: JAKS (in English).
13. Zhuk, V., Lytvynova, V., Taranchenko, O., Fedorenko, O., Shevchenko V. (2014). *Kontsepsiia rozvytku doshkilnoi osvity ditei iz porushenniamy slukhu*. [The concept of development of preschool education of children with hearing impairments]. (Project). *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 2, pp. 38–43 (in Ukrainian).
14. Zhuk, V.V., Lytovchenko, S.V., Maksymenko, N.L. ta in. (2014). *Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом*. [The Way to the World: program of preschool for children with impaired hearing]. Kirovohrad: Imeks-LTD (in Ukrainian).
15. King, G., Strachan, D., Tucker, M. et al. (2009). *The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services*. *Infants & Young Children*. 3 (22), pp. 211–223 (in English).
16. Bender-Kober, B., Hochlehnert, H. (2006). *Elternzentriertes Konzept zur Forderung des Spracherwerbs. Handbuch zur Durchführung von Elternworkshops*. Dortmund: Borgmann Media (in English).

**Матеріал надійшов до редакції 12.01.2020 р.**

**УДК: 376-056(477.87)**

**В'ячеслав Засенко**

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
директор Інституту спеціальної педагогіки і  
психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
ORCID ID: 0000-0003-0325-4578  
Researcher ID: Y-9259-2019

**Viacheslav Zasenکو**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Full Professor,  
Full member of NAPN of Ukraine,  
Director of Mykola Yarmachenko Institute  
of Special Pedagogy and Psychology

**Леся Прохоренко**

доктор психологічних наук,  
заступник директора з науково-  
експериментальної роботи  
Інституту спеціальної педагогіки і  
психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
lesya-prohor@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-5037-0550  
Researcher ID: O-8044-2016

**Lesia Prokhorenko**

Doctor of Psychology Sciences,  
Deputy Director of Mykola Yarmachenko  
Institute of Special Pedagogy and  
Psychology

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ДО ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ  
ПОТРЕБАМИ**

**TO THE PROBLEM OF REFORMING THE EDUCATION OF CHILDREN WITH  
SPECIAL NEEDS**

**Анотація:** Мета статті полягає у спробі авторів у стислий спосіб охарактеризувати наявні позитивні зрушення в галузі освіти осіб з особливими потребами, що відбувалися і відбуваються в контексті її реформування. Методи дослідження – аналіз та узагальнення принципово важливих аспектів реформування освіти осіб з особливими потребами. Це, найперше, стосується поступу інклюзії в цілому, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), дошкільної і переддошкільної ланок освіти дітей з особливими потребами і, безумовно, кадрового забезпечення галузі.

У результаті аналізу акцентовано увагу на створенні цілісної системи організаційно-методичного та психолого-педагогічного забезпечення освіти дітей з особливими потребами, що охоплює розроблення науково обґрунтованих концепцій і програм навчання, міждисциплінарне проектування нових дитиноцентристських моделей змісту освіти,

створення системи підготовки кваліфікованих спеціалістів у роботі з такими дітьми, обґрунтовано ефективні форм психолого-педагогічного супроводу.

Автори наголошують на необхідності вкрай обережного і виваженого підходу до зміни статусу спеціальних закладів освіти, в тому числі шкіл-інтернатів, аби не зашкодити жодній дитині і жодній родині. Побічно згадуються й інші непоодинокі проблеми, наявні в означеній галузі, які також потребують нагального вирішення.

З'ясовано, що найбільш обґрунтованим щодо забезпечення дитині можливості навчатися відповідно до її освітніх потреб є інклюзивне навчання. Втім, на сьогодні, школи, що відкривають інклюзивні класи, мають недостатній рівень орієнтування у методичних засадах їх функціонування і не мають відповідного кадрового забезпечення. Як стверджують автори успішність інтеграційного процесу залежить від поінформованості та адекватного ставлення до всіх його учасників: дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків та педагогів, а також усіх інших дітей у школі, батьківської та педагогічної громадськості.

Зрештою, зроблено висновок про важливе значення для забезпечення ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми проблемами у навчальний заклад має проведення інформаційно-просвітницької роботи з питань, пов'язаних з особливостями навчального процесу для таких дітей, з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, їх батьками, педагогічними працівниками; створення психолого-педагогічного супроводу дитини як комплексної технології психолого-педагогічної підтримки й допомоги дитині та батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, які діють скоординовано; удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителів та ін.

**Ключові слова:** *освіта, інклюзія, діти з особливими потребами, психолого-педагогічний супровід, реформування.*

**Abstract:** The purpose of the article is to attempt the authors to briefly characterize the positive developments in the education of persons with special needs that have been and are happening in the context of its reform. Research Methods - Analysis and generalization of fundamentally important aspects of reforming the education of persons with special needs. This applies, first of all, to the progress of inclusion as a whole, the activities of inclusive resource centers (CPIs), the preschool and pre-school levels of education of children with special needs and, of course, the staffing of the industry.

The analysis focuses on the creation of a holistic system of organizational, methodological and psychological and pedagogical support for the education of children with special needs, which includes the development of scientifically grounded concepts and programs of education, interdisciplinary design of new child-centric models of education content, creation of a system of training qualified specialists in specialist effective forms of psychological and pedagogical support for children are substantiated.

The authors emphasize the need for an extremely cautious and prudent approach to changing the status of special education institutions, including boarding schools, in order not to harm any child or family. Indirectly mentioned are other common problems that exist in the field, which also need urgent solution.

It has been found that inclusive education is the most reasonable in providing the child with the opportunity to learn according to his educational needs. However, today, schools that open inclusive classes lack a sufficient level of guidance in the methodological foundations of their operation and lack adequate staffing. According to the authors, the success of the integration process depends on the awareness and adequate treatment of all its participants: children with special educational needs, their parents and educators, as well as all other children in school, the parental and pedagogical community.



Finally, it is concluded that it is important to ensure effective integration of children with special educational problems into the educational institution to carry out outreach work on issues related to the educational process for such children, with all participants in the educational process - students, their parents, pedagogical staff; creation of psychological and pedagogical support of the child as a complex technology of psychological and pedagogical support and assistance to the child and parents in solving the problems of development, education, upbringing, socialization by specialists of different profile, acting in a coordinated way; improvement of psychological and pedagogical training of teachers, etc.

*Key words: education, inclusion, children with special needs, psychological and pedagogical support, reform.*

**Актуальність дослідження.** Курс України на Європейську інтеграцію потребує перегляду пріоритетів державної політики у багатьох сферах, пов'язаних з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя і входження в соціум. Не є в цьому сенсі винятком і галузь освіти й, зокрема, освіти осіб з особливими потребами.

Адже нині, в умовах глобалізації, інформаційного «засилля» змінюються не лише технології виховання, навчання і корекційної роботи, але й самі діти, рівень їхньої обізнаності й розвитку загалом.

Конституцією та чинним законодавством України у галузі освіти визнано рівні права громадян на освіту незалежно від статі, національності, соціального і майнового стану, віросповідання, стану здоров'я та інших обставин.

У галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Посилення уваги до вирішення питань інтеграції осіб з особливими потребами, в тому числі з інвалідністю, до усіх сфер життєдіяльності активізувало необхідність практичного втілення перспективних планів перетворень системи освіти із урахуванням потреб таких осіб та внесення змін до законодавчих актів з метою безперешкодного розвитку філософії та практики інклюзивного навчання в

Україні відповідно до провідних тенденцій розвитку інклюзії в освітніх системах світової спільноти.

Важливою віхою стали прийняті Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту». Ці документи на законодавчому рівні гарантують здобуття особам з особливими потребами будь-якого щабля в освітній піраміді (Засенко, 2018: 158; Прохоренко, 2018: 158).

Нараз, модернізація системи освіти покладається й на комплекс теоретичних та методологічних положень, які дають змогу вжити ефективних заходів та програм державної підтримки дітей з особливими потребами та вибудувати стратегію поставлених завдань з орієнтацією на Нову українську школу з акцентуванням уваги на інклюзивній формі навчання таких дітей (Постанови Кабінету Міністрів України: Положеннях «Про інклюзивно-ресурсний центр», «Про Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про Порядок та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами») та ін. (Засенко, 2016: 21; Закон «Про освіту» 2017).

Інноваційні процеси реформування освіти передбачають створення сприятливих умов щодо особливостей доступу осіб з особливими потребами до освітніх послуг, що дає їм змогу навчатися в усіх освітніх закладах, незалежно від форм власності, діставати психолого-педагогічну, соціально-реабілітаційну, корекційно-розвивальну підтримку, брати участь у житті суспільства, що й зумовлює розгортання інноваційних процесів, спрямованих на створення « нової моделі » інклюзивного навчання (Заярнюк 2015: 191).

У цьому контексті, насамперед, є дотримання прав людини, рівність усіх громадян, зокрема рівні можливості для людей з особливими потребами, що і закріплено в Законі «Про освіту», вперше в новітній історії нашої країни українську школу зорієнтовано на формування життєвої компетентності та

самотійності особистості кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Зміна стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами має базуватися на нових підходах, які концентруються не на порушеннях особистості, а містять у підґрунті особистісну орієнтацію, освітні компетентності, створення належних умов щодо рівних можливостей здобуття освіти для дітей та молоді, варіативність навчання відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей таких осіб та ін.

З урахуванням основних тенденцій щодо змін у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами окреслено напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, провідними з яких є: науково-методичний супровід освіти осіб з особливими потребами та психолого-педагогічний супровід таких осіб у процесі навчання, соціалізації, життєдіяльності.

**Мета статті.** Розглянути питання освіти осіб з особливими потребами, що відбуваються в контексті її реформування, окреслити позитивні зрушення і проблемні ситуації та перспективи освітньої галузі в межах втілення концепції Нової української школи.

**Методи дослідження.** Аналіз і узагальнення нормативно правової бази України в сфері освіти осіб з особливими потребами, розгляд психолого-педагогічних наукових досліджень з означеної проблеми, аналіз наявних форм і методів освіти, умов запровадження системи психолого-педагогічного супроводу та його практичної реалізації в умовах інклюзивного навчання.

Обґрунтовуючи реформування освіти дітей з особливими потребами було проаналізовано Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Концепцію інклюзивного навчання, положеннях «Про інклюзивно-ресурсний центр», «Про Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», та інші нормативно-правові акти.

**Результати дослідження.** Стратегічним напрямом розвитку гуманістичної парадигми спеціальної освіти в Україні є опора на загальнолюдські цінності та цінності європейської демократії. Реформування освіти дітей з особливими потребами передбачає реалізацію кардинально нових підходів та принципів навчання дітей з особливими потребами.

Найперше, це стосується широкого і вже незворотного поступу на теренах України інклюзивної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами (Концепція інклюзивного навчання 2010; Закон «Про освіту» 2017).

Цьому процесу сприяла ціла низка чинників:

- розроблення концептуальних засад розвитку інклюзивного навчання в Україні (відповідну Концепцію затверджено на державному рівні);
- затвердження МОН України Порядку організації інклюзивного навчання;
- затвердження Кабінетом Міністрів України Положення про інклюзивно ресурсні центри;
- прийняття Закону «Про освіту», де є відповідні статті, що гарантують вказану форму навчання для осіб з особливими освітніми потребами;
- розроблення необхідного навчально-методичного забезпечення та ін.

Слід зазначити, що будь-які позитивні зрушення і тенденції в освіті дітей з особливими потребами були б неможливими без належного наукового супроводу цієї галузі.

Саме в результаті глибокого науково-теоретичного аналізу та різноаспектних експериментальних досліджень, зокрема співробітниками Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, як єдиної державної науково-дослідної установи, що опікується проблемами розвитку, навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами і є основним розробником концептуальних підходів змістового і програмно-методичного забезпечення, та за їхньої безпосередньої активної участі було розроблено і втілено в

педагогічну практику практично всі доленосні позиції і положення (Засенко, 2018: 158; Прохоренко, 2018: 158; Засенко 2016: 23).

Значущою віхою у розвитку системи освіти осіб з особливими потребами стало розроблення науковцями НАПН України концептуальних засад розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки.

Фактично обґрунтовано необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її мети, завдань, структури і змісту підготовки учнів з особливими потребами до самостійного життя.

Принципово важливим стало й розроблення, лише останнім часом, нового покоління навчальних (у кількості 150 назв) і корекційних (у кількості 78 назв) програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів, що суттєво оновило зміст освіти і дало змогу відстежувати «прогрес» таких школярів та моніторити рівень засвоєння ними знань, планувати відповідну роботу не лише в навчальному закладі, а й в умовах сім'ї.

Згадані та інші дослідження змінюють стереотипи у розумінні проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами, зумовлюють необхідність відходу від концентрації уваги на порушеннях особистості (медична модель) і акцентування її на особливостях і можливостях розвитку (соціальна модель).

Втім, де чи в яких умовах не навчалися б діти з особливими потребами, вони, безумовно, потребуватимуть відповідного психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів.

Тож, хоча б кілька коментарів з цього приводу. Неабияка роль в контексті реформування галузі відводиться інклюзивно ресурсним центрам (ІРЦ), яких в державі вже створено близько 600. Ці центри створено з метою надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу, підтримки сім'ї та громади, до яких залучені такі діти. Психолого-педагогічна

допомога, яка надається в ІРЦ, передбачає комплексну оцінку стану дитини й проводиться за такими напрямками: оцінка фізичного розвитку дитини; оцінка мовленнєвого розвитку дитини; оцінка когнітивної сфери дитини; оцінка емоційно-вольової сфери дитини; оцінка навчальної діяльності дитини. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги, в тому числі фахівцями центру.

Нині фахівці ІРЦ стикаються зі значними труднощами, пов'язаними як з недостатньою фаховою підготовкою кадрів, так і з відсутністю окремих методик роботи.

Принагідно слід зазначити, що в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України вже започатковано розроблення відповідних методик роботи, в тому числі діагностичних, і розроблення навчальних курсів, завдяки чому практичні працівники ІРЦ зможуть на постійній і ліцензованій основі підвищувати свій фаховий рівень.

Варто відзначити, що пріоритетним питанням розвитку галузі – є забезпечення права кожної дитини на виховання в умовах сім'ї. Це правильний підхід, який важко спростувати, як і весь поступ інклюзії.

За інформацією Міністерства освіти і науки України станом на початок 2019-2020 н.р., кількість здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що навчаються інклюзивно в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, склала 25 338 осіб.

А це означає, що всі ці діти знаходяться в родинах.

Також відомо, що нині відбувається реорганізація, трансформування спеціальних шкіл-інтернатів в спеціальні школи чи навчально-реабілітаційні

центри (НРЦ), тобто, закриваються інтернатні відділення. Водночас скорочується чисельність спеціальних навчальних закладів в цілому.

Втім, ці процеси мають відбуватися дуже обережно і виважено, аби не зашкодити жодній дитині і жодній родині. Адже є категорії дітей, які в силу своїх психофізичних особливостей потребують перебування в спеціальних закладах освіти, і є родини, що з різних об'єктивних причин не можуть утримувати й виховувати таких дітей.

На особливу увагу в контексті реформування заслуговує дошкільна і, особливо, переддошкільна ланки освіти дітей з особливими потребами.

Адже згідно із законодавством дошкільна освіта є обов'язковою і первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя.

Донині у цій освітній ланці існує низка проблем, як то:

- неузгодженість правових, економічних, соціально-психологічних аспектів функціонування системи освіти дітей раннього і дошкільного віку;
- недостатнє фінансування освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- відсутність чітких критеріїв оцінки якості дошкільної освіти;
- низький соціальний статус, відсутність соціальних гарантій працівників дошкільної освіти;
- проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах Нової української школи та ін.

Однією з найактуальніших і малорозроблених проблем є проблема раннього втручання у розвиток дитини з особливими освітніми потребами (організація ранньої оцінки та ранньої корекції порушень у розвитку дитини в період від 0-3 років). Саме ранній і дошкільний періоди є сенситивними періодами найінтенсивнішого психічного розвитку. У ці періоди відбувається морфофункціональне дозрівання мозку, закладається основний обсяг умовних зв'язків, що слугує фундаментом для подальшого розвитку

вищих психічних функцій і особистості в цілому. У цьому аспекті, практичне застосування міждисциплінарного знання, створення на державному рівні системи «раннього втручання» є важливим завданням сучасної реформи спеціальної освіти в Україні. Реалізація варіативних програм «раннього втручання» показали, що систематична рання психолого-педагогічна допомога такій дитині дає змогу вивести на новий якісний рівень не лише сам процес її розвитку, але і значною мірою визначає прогрес інтеграції дитини у суспільство як рівноправного члена.

Вкрай нагальним питанням є визначення нормативно-правового статусу дітей раннього віку (0-3 роки) і організація й забезпечення їх корекційно-розвивального супроводу.

Важливою умовою успішної корекційно-розвивальної роботи з маленькими дітьми, що мають ті чи інші особливості розвитку, є розроблення організаційних умов доручення батьків до індивідуальної корекційно-педагогічної роботи. Існує кілька підходів до корекції сімейної ситуації розвитку таких дітей, виявлено найважливіші аспекти профілактичної роботи з батьками проблемної дитини, що запобігають низці вторинних відхилень у її розвитку. Розроблено напрями і організаційні форми роботи фахівців з сім'єю, що сприяють формуванню у батьків позитивного ставлення до малюка і забезпечують оволодіння ефективними і доступними формами взаємодії з дитиною у побутових, емоційних і ігрових ситуаціях. Тож, створення служби раннього психолого-педагогічного супроводу, в контексті реформування спеціальної освіти, сприятиме систематизації корекційних, розвивальних, виховних освітніх та оздоровчих стратегій і впливів, синтезуватиме окремі компоненти процесу розвитку.

У педагогічному плані мета корекційно-розвивальних занять для учнів з особливими освітніми потребами полягає у формуванні пізнавальної, предметно-практичної та навчальної діяльності. На практиці це реалізується



засобами застосування різноманітних методів навчання, залежно від спеціальних потреб дитини, організації навчального середовища, модифікації/адаптації навчальних матеріалів, введення освітніх послуг тощо.

На особливу увагу і, зокрема в контексті положень Концепції «Нової української школи», заслуговує питання підготовки (перепідготовки) фахівців відповідних спеціальностей (педагогів, психологів, асистентів педагога, спеціальних педагогів і т.д.) до роботи з означеною категорією дітей в нових умовах. Власне, ця команда фахівців і покликана практично впроваджувати основні положення Концепції «Нової української школи».

Наразі Міністерство освіти і науки розробляє нові механізми та оновлює нормативно-правову базу щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів освіти та установ, що реалізують державну політику у галузі освіти осіб з особливими потребами.

Це питання не з легких і швидкоплинних. Адже йдеться як про підготовку і перепідготовку психолого-педагогічних працівників для роботи з дітьми саме такого віку, так і про розроблення механізмів і конкретних методик психолого-педагогічного і корекційно-розвивального їх супроводу.

Посилено увагу до проблеми психологічного і соціального супроводів учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання, що передбачає пристосування освітнього середовища до потреб дитини з урахуванням її особливостей і можливостей та забезпечення соціальних попитів. Зокрема це: соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку осіб з особливими потребами, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення її основних тенденцій; проектування і соціально-психологічна корекція особистісного розвитку дітей у навчально-виховному процесі; соціально-психологічна і педагогічна реабілітація дітей із особливими потребами юнацького віку; консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного

процесу. Підґрунтя цієї системи базується на функціональному підході (що в своїй основі містить МКФ-ДП), динамічних системних теоріях, біопсихосоціальних моделях інвалідності (нейропластичності, холістичного сприйняття людини), що орієнтуються на пріоритети сім'ї і потреби дитини.

Дуже часто особливі освітні потреби дитини вперше виявляються з початком шкільного навчання. Як показує практика різних зарубіжних країн, в школі має бути створена служба комплексного психолого-педагогічного супроводу, яка має налагодити психолого-педагогічну підтримку дитини, батьків та педагогів протягом всього періоду навчання, а особливо на перших етапах перебування таких дітей у навчальному закладі, коли відбувається період адаптації. Тому, що саме цей період відіграє важливу роль у подальшому навчанні дитини.

Наразі, значної ваги, набуває психолого-педагогічний та соціальний супроводи, метою яких є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: співвідношення рівня інтелектуального розвитку, когнітивної сфери і вікової норми, індивідуально-характерологічних особливостей, виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній адаптації, визначення резервів розвитку, з урахуванням чого і розробляються шляхи корекційно-розвивальної роботи.

Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872, визначено, що у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливим освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

У Постанові визначено, що психолого-педагогічний супровід має містити такі напрями:

- комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та її пізнавальної й емоційно-особистісної сфери;
- створення соціально-психологічних умов для навчання дітей;
- індивідуальну психолого-педагогічну допомогу дитині, батькам, педагогам.

Залежно від об'єкту спрямування того чи іншого напрямку психолого-педагогічного супроводу, а також від етапів особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу, окремими завданнями психолого-педагогічного супроводу можуть виступати:

- створення умов для успішної адаптації до навчання дітей з особливими потребами;
- сприяння у формуванні готовності до адекватного сприйняття вимог навчальної діяльності, співвідношення їх зі здібностями, можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками дитини;
- психологічна допомога у засвоєнні ефективних методів отримання, переробки нової інформації в освітньому процесі і подальшого її застосування у практичній діяльності;
- підтримка особистості у визначенні і проектуванні життєво-професійної стратегії на подальші етапи життєдіяльності;
- розробка рекомендацій, пов'язаних з організацією самостійної освітньої діяльності;
- навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, конструктивним способам подолання вікових криз і особистісних проблем;
- формування установок на постійний саморозвиток, самовдосконалення і самоосвіту педагогів;
- допомога у виборі форм і видів підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Тематика розвивальної, корекційної, просвітницької та профілактичної роботи з дітьми з особливими потребами обирається, зважаючи на орієнтири розвитку та очікувані результати.

Оскільки одним із завдань психолого-педагогічного супроводу є підвищення рівня психологічної компетентності педагогів, батьків, інших суб'єктів навчально-виховного процесу, важливим моментом цієї роботи є надання консультацій та допомоги батькам і педагогам за результатами проведеної діагностики і за запитом.

Втім, в умовах реалізації НУШ виявляється недостатність обґрунтованих фахівцями єдиних успішних стратегій психолого-педагогічного супроводу. Як на нашу думку, ефективним у запровадженні цієї системи в освітній процес є застосування системно-стратегічного підходу, відповідно до якого фахівець закладу освіти має визначити основні стратегії психологічної діяльності з учителями, батьками, учнями та тактики їх реалізації.

Безумовно, існує й низка інших проблем в означеній галузі, які потребують якнайшвидшого вирішення.

Йдеться про:

- раннє виявлення і корекційний вплив на дітей з особливими потребами, що має підкріпитися розробленням відповідних програм і методик;
- соціально-педагогічний патронат, що забезпечує взаємодію навчальних закладів, сім'ї і суспільства у навчанні дітей з особливими освітніми потребами;
- створення відповідних умов для осіб з особливими освітніми потребами при незалежному оцінюванні (сурдопереклад, шрифт Брайля та ін.);
- започаткування профільного навчання;
- організаційні умови здобуття особами з особливими потребами професійної освіти;
- певну невідповідність стану навчально-методичного забезпечення реальним потребам спеціальних та інклюзивних навчальних закладів стосовно

окремих категорій учнів з особливими потребами (діти з порушеннями аутистичного спектра, з комбінованими порушеннями), що пов'язано зі стрімким зростанням потоків інформації, яке характерне для сучасного суспільства й позначається, перш за все, у диференціації та спеціалізації підручників та інших навчально-методичних матеріалів;

- рівень технічного забезпечення навчально-виховного процесу у спеціальних та інклюзивних закладах освіти;

- розрив між нормативно-законодавчою базою, яка передбачає окремі гарантії, пільги та соціальний захист осіб з особливими потребами при здобутті ними середньої (вищої) освіти, та реаліями, з якими ці особи стикаються, переступивши поріг навчальних закладів;

- відсутність законодавчого закріплення механізмів контролю за дотриманням навчальними закладами законодавства щодо осіб з особливими потребами, зокрема у питаннях доступності до відповідної інфраструктури та розвитку навчально-методичного забезпечення, що є певною перепорою на шляху реалізації їхніх прав при здобутті середньої (вищої) освіти;

- розроблення та застосування психодіагностичного інструментарію та корекційно-розвивальних програм у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які, зазвичай, потребують адаптації і модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини та ін.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** І на останок, важливо акцентувати, що реалізація провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, які окреслені у Концепціях НУШ, інклюзивного навчання, жодною мірою не маркує згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти, яка постійно удосконалюється у міру нових соціально-економічних умов, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами та ін.

Тож, перед управлінцями, науковцями і практиками постає ціле коло питань, що потребують вирішення у найближчий час (підготовку концептуальних, методичних, експертно-аналітичних, прогнозних матеріалів, проектів законодавчих і нормативних актів та ін.), аби розпочате реформування мало позитивні результати.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Заярнюк О.В. (2015). Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. (Зб. наук. праць). *Наук. вісн. Міжнар. гуманіт. ун-ту*, 11, с. 190-193. Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Nvmgu\\_eim\\_2015\\_11\\_45](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nvmgu_eim_2015_11_45)
2. Засенко В.В. (2016). Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і психологія*, 4, с. 19-23. Режим доступу: <https://zounb.zp.ua/node/5808>
3. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. (2018). Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*, 1, с. 149-158. Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19>
4. Концепція «Нової української школи». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.
6. Про освіту. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>  
<http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>
7. Zasenکو, V.V., Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, pp. 161–167.

## REFERENCES

1. Zaiarniuk O. V. (2015). Inklusyivna osvita v Ukraini: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia. [Inclusive education in Ukraine: problems and ways to solve them]. (Zb. nauk. pr.). *Nauk. visn. Mizhnar. humanit. un-tu*. 11. 190-193. Access mode: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Nvmgu\\_eim\\_2015\\_11\\_45](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nvmgu_eim_2015_11_45) (in Ukrainian).
2. Zasenکو V.V. (2016). Osvita «osoblyvykh» ditei: stan i perspektyvy rozvytku. [Education of «special» children: state and prospects of development]. *Pedahohika i psykhohohiia*, 4, pp. 19-23. Access mode: <https://zounb.zp.ua/node/5808> (in Ukrainian).
3. Zasenکو V.V., Prokhorenko L.I. (2018). Nova ukrainska shkola – stratehiia rozvytku osvity ditei z osoblyvymy potrebamy. [The new Ukrainian school is a strategy for the development of

education for children with special needs]. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*, 1, pp. 149-158. Access mode: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19> (in Ukrainian).

4. *Kontsepsiia «Novoi ukrainskoi shkoly»*. [The concept of the «New Ukrainian School»]. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (in Ukrainian).

5. *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*. [About the statement of the Order of the organization of inclusive training in comprehensive educational institutions]. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (in Ukrainian).

6. Pro osvitu. [About education]. Access mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>  
<http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>

7. Zasenka, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, pp. 161–167 (in Ukrainian).

7. Zasenka, V.V., Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, pp. 161–167 (in English).

*Матеріал надійшов до редакції 15.01.2020 р.*

**УДК 37(09):377(477)**

**Олена Ісаєва**

начальник відділу дошкільної, інклюзивної освіти та соціального захисту  
isaevaev2008@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-6405-1427

**Olena Isaeva**

Head of the department of pre-school, inclusive education and social protection  
isaevaev2008@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-6405-1427

Департамент освіти і науки Дніпропетровської обласної державної адміністрації  
пр. Олександра Поля 1, м. Дніпро,  
49004, Україна

Department of Education and Science of Dnipropetrovsk Regional State Administration  
1, prospectus Alexander Pole, Dnipro,  
49004, Ukraine

## **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ**

### **THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SPECIAL DEVELOPMENT IN THE NON-GALLERY UKRAINE**

**Анотація.** У статті розглянуто розвиток спеціальної освіти в Україні кінця ХХ на початку ХХІ століття. Здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку системи спеціальної освіти в незалежній Україні. Автор розкриває особливості розвитку та удосконалення системи спеціальної освіти в Україні шляхом аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення. Автор розглядає основні тенденції сучасного реформування спеціальної освіти в Україні, а саме інклюзивну освіту як найбільш значущий інноваційний рух в освіті ХХ століття. Соціокультурні умови, що склалися в Україні в середині 90-х років потребували реформування системи освіти осіб з особливими потребами. Водночас, досвід зарубіжних країн, поданий через призму розуміння сучасних запитів спеціальної освіти в Україні, вдосконалення техніки і нових технологій стало вагомим підґрунтям для здійснення інноваційних «проривів» у подальшій розбудові системи освіти осіб з особливими потребами. Розпочався рух України до інклюзивної освіти.

Мета статті полягає в здійсненні історико-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в Україні. Автором в статті використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що суттєвого поступу набув окремий напрям здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями – інклюзивне навчання. Повноцінна інтеграція осіб з обмеженими можливостями сьогодні можлива лише за умови впровадження безперервного інклюзивного навчання та виховання. Проте, незважаючи на пошкваллення роботи із запровадження інклюзивної освіти й певні успіхи на цьому шляху, є чимало перешкод для її успішного розвитку. Водночас необхідно здійснити рішучі кроки для усунення перешкод в успішному розвитку інклюзивної освіти. Дослідження в цьому напрямі



сприятимуть активізації науковців і практиків у пошуку і практичній реалізації ефективних підходів до впровадження варіативних освітніх маршрутів для осіб з особливими потребами та поступальній трансформації освіти цієї категорії дітей.

**Ключові слова:** спеціальна освіта, діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання.

**Abstract.** 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 author reveals 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 author notes that Ukraine has not kept pace with other problems of the society on the way to building an independent democratic state. It also concerns 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.

The author considers 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.

The purpose of the article is to carry out a historical and pedagogical analysis of the development of the special education system in Ukraine. The author used the following methods in the article: analysis, comparison and systematization of scientific and methodological, domestic and foreign literary sources on special pedagogy and psychology.

Thus, the study shows that a separate area of education for people with disabilities - inclusive education - has made significant progress. Full integration of people with disabilities today is possible only with the introduction of continuous inclusive education and upbringing. However, despite the revival of inclusive education and some progress, there are many obstacles to its successful development. At the same time, decisive steps need to be taken to remove obstacles to the successful development of inclusive education. Research in this direction will contribute to the activation of scientists and practitioners in the search and practical implementation of effective approaches to the implementation of variable educational routes for people with special needs and the progressive transformation of education in this category of children.

**Key words:** special education, children with special needs, children with special educational needs, inclusive education, inclusive education.

**Актуальність дослідження.** В останні десятиліття серед науковців і практиків значно зріс інтерес до картини історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища. Це зумовлено фундаментальною перебудовою системи освіти в країні. Відтак, спеціальна освіта стає інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку теорії та практики. Нагальною вбачається необхідність аналізу, систематизації та узагальнення, встановлення зв'язків між всіма ланками системи навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами.

Розвиток спеціальної освіти в Україні безпосередньо пов'язаний із соціально-економічним та політичним устроєм країни, ціннісними орієнтаціями суспільства, законодавством у галузі освіти загалом та спеціальної зокрема, рівнем розвитку науки, взаємовпливом цих чинників з світовим історико-педагогічним процесом.

Розглядаючи систему освіти осіб з особливими потребами як цілісний феномен, аналізуючи сукупність періодів та етапів її розвитку, а також соціально-економічних, соціально-політичних та соціокультурних чинників, що впливали на перебіг цих процесів, можна охарактеризувати їх взаємозалежність та взаємозумовленість, що визначають якісні зміни в генезисі цієї системи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що питання опіки, навчання і виховання дітей з особливими потребами порушувалось на ранніх етапах розвитку спеціальної освіти. Вивченню історико-педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти в Україні присвячено низку праць вітчизняних науковців Т. Берник, В. Бондар, І. Єременко, Х. Замський, В. Золотоверх, Н. Климко, С. Корнєв, Є. Линдіна, С. Миронова, О. Потапенко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченко, М. Шеремет та ін. Слід зазначити, що у своїх дослідженнях науковці висвітлили удосконалені існуючі засоби, форми, методи навчання, виховання та корекційну роботу з дітьми з різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема в змісті освіти (державні стандарти та програми навчання, авторські навчальні програми та індивідуалізація освітнього процесу тощо), освітніх технологіях, а також значну увагу приділяли підготовці спеціалістів, здатних надавати якісні освітні послуги.

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, В. Шевченка, 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.). В своїх роботах науковці акцентують увагу на першочергових завданнях щодо розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні.

Вивчення наукових першоджерел дозволило встановити, що питання організації системи спеціальної освіти та організації навчального процесу й виховної роботи, зокрема, привертає увагу вітчизняних науковців. Проблема спеціального навчання дітей з порушеннями слуху була об'єктом досліджень Н. Байкіної, Л. Борщевської, Г. Замші, В. Засенка, Н. Засенко, С. Кульбіді, С. Литовченко, І. Ляхової, Т. Марчук, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.. Основними напрямками розв'язання проблеми навчання і виховання дітей з порушеннями зору займалися Н. Байкіна, Л. Вавіна, І. Гудим, В. Кемкіна, В. Кобильченко, Т. Костенко, Л. Куненко, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Т. Свиридюк, Є. Синьова, С. Федоренко, І. Чигринова та ін.

Дослідженнями історико-педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти дітей з мовленнєвими порушеннями займалися Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет.

Пошук шляхів ефективного навчання дітей з розладами аутистичного спектра висвітлено в роботах Н. Байкіної, Я. Крет, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін. Провідні тенденції розвитку спеціальної освіти дітей із затримкою

психічного розвитку (О. Бабяк, Н. Баташева, С. Конопляста, А. Обухівська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.).

Історія спеціального навчання *дітей з порушеннями інтелектуального розвитку* в Україні досліджувалася В. Бондарем, І. Дмитрієвою, В. Золотоверх, В. Синьовим, М. Супруном, Н. Ярмолою та ін. При цьому наукові інтереси було спрямовано в першу чергу на навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Обґрунтовані та розроблені ними концептуальні засади спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітології сприяли розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні.

**Мета статті.** Мета статті полягає в здійсненні історико-педагогічного аналізу розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

**Методи дослідження.** В статті використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

**Результати дослідження.** Основною тенденцією державної політики в країнах світу та Європейського союзу є толерантне ставлення до дітей з інвалідністю як до рівних членів суспільства, які мають однакові права та можливості на навчання, роботу, громадську діяльність тощо.

Політика європейських держав у сфері освіти визнає ефективним залучення дітей з особливими потребами до суспільного життя організацією інтегрованого та інклюзивного їх навчання разом з однолітками.

Питанню виховання та навчання цих дітей приділяють велику увагу науковці всіх країн світу. Ідеологія та успіхи в розв'язанні проблем людей з інвалідністю всіх розвинених країн полягають в інтегративному підході: об'єднання зусиль держави, громадськості, релігійних організацій.

Варто наголосити, що навчання дітей у спеціальних закладах дуже часто заважає їх соціальній інтеграції у суспільство. Навчання ж дітей у класі з нормотиповими учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості,

розвиває її навички та вміння (Кравченко, 2016: 364-365). Як свідчать результати досліджень, інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах проходить більш успішно у молодших класах. У середніх класах вже виникають серйозні труднощі. По-перше, через спеціальне навчання. По-друге, через різну організацію освітнього процесу. По-третє, через недостатній рівень професіоналізму викладачів, низьку ефективність процесу навчання (Кравченко, 2016: 364-365).

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. 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.

Однак, поряд із незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, з-поміж них такі:

- її уніфікованість, що унеможлиблює забезпечення освітніх потреб усіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різно-варіантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;

- ізолюваність дітей із психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами. Така ізолюваність 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, ізолюваності;

- 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 (Колупаєва, 2016: 364-365 ).

Саме тому, у 90-х роках, ситуація поступово змінюється. Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим, певні зміни відбуваються в освітній політиці, а саме: уряд приділяє значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання. У теорії та практиці сучасної освіти існують два основні підходи подолання у дітей труднощів, які виникають під час

навчання. З одного боку, це створення спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах звичайних навчальних закладів, з іншого, – включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але за умов створення для неї відповідних, адекватних її можливостям умов отримання освіти. Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що активний розвиток інтегрованої загальнодоступної системи середньої, професійної та вищої освіти став реальною ознакою євроінтеграційного поступу України. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків.

Водночас, початок ХХІ століття ознаменувався для українського суспільства переходом до інтегрованого навчання людей з особливими потребами, на противагу західним країнам, які вже близько трьох десятиліть вирішують питання реорганізації системи навчання дітей з інвалідністю та включення їх в здорове суспільство. Розпочався період активного вирішення проблем, пов'язаних з повною ізоляцією людей з інвалідністю та закритим середовищем. Питання інтеграції людей з особливими потребами у повноцінне суспільство здобули пріоритетного статусу для держави, почався процес реформування системи освіти, скорочення кількості спеціальних закладів і збільшення чисельності спеціальних (інклюзивних) груп, класів у загальноосвітніх навчальних закладах, адаптації загальних умов для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами серед здорових однолітків. Таким чином, створюються умови для впровадження моделі інклюзивної освіти.

Відтак, для науковців постають нові завдання щодо пошуку та розробки принципово нових основ і організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі, та створення нових українських.

В урядових нормативно-правових документах (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912) наголошується, що "інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу". Всі діти мають право навчатися в школі поруч зі своїм будинком. І з цієї точки зору інклюзія – це процес розвитку максимально доступної освіти, спрямованого на розвиток процесу навчання з установкою на учня і одночасного усунення всіляких бар'єрів для максимально повного розкриття потенціалу кожної дитини.

Принципи інклюзії є основою для освітнього закладу, до них відносяться:

- відповідності складності вирішуваних завдань здібностям дитини;
- задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини;
- подолання потенційних бар'єрів в освіті;
- практичне застосування підходів, заснованих на індивідуальних освітніх програмах.

Отже, ідеологія інклюзивної освіти спрямована на надання кожній дитині, всім відособленим і вразливим групам можливостей для результативного навчання. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає:

- адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями;
- відмовитися від дискримінації людей з обмеженими можливостями і закликає до світової спільноти створити умови для найбільш повної соціалізації їх у суспільстві, забезпечуючи рівні можливості отримання освіти та майбутньої професійно-трудової діяльності.

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.

Наразі можна констатувати, що 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.

Водночас, досвід зарубіжних країн, поданий через призму розуміння сучасних запитів спеціальної освіти в Україні, вдосконалення техніки і нових технологій стало вагомим підґрунтям для здійснення інноваційних «проривів» у подальшій розбудові системи освіти осіб з особливими потребами. Йдеться про активну участь організацій, які сприяли розвитку інклюзивної освіти в Україні. Понад 15 років вони допомагають в розробці законодавчих та нормативних актів, методичними та наочними матеріалами, передають досвід, напрацьований в країнах Європи, США та Канаді. Головною метою організацій стало саме донесення до громадськості переваг інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання не розділяє дітей з інвалідністю та їхніх здорових однолітків; завдяки цілеспрямованому повноцінному спілкуванню поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; діти мають можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками й участі у громадському житті; для інших дітей – вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських особливостей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; співпрацювати; поводитися нестандартно, бути кмітливими, а також співчувати іншим; для педагогів та фахівців – учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів; учителі

опановують різноманітні педагогічні методики, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей.

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). За їх допомоги та сприяння були створені різноманітні освітні проекти: «Через освіту до соціальної інтеграції» (2003), «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.

Варто зазначити, що у 2001 році Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки АПН України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» було розроблено 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 інклюзивного навчання на особистісний розвиток дітей. Таким чином, було визначено, що інклюзивне навчання має включати систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Результати експериментів довели, що це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей. Саме тому, одним із актуальних завдань сучасної освіти є надання можливостей кожній дитині розкрити свої потенційні можливості в умовах навчання: виховання в закладах, які відповідають їхньому психофізичному стану, здоров'ю та інтелектуальному розвитку.

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. З ратифікацією означеного документа в Україні розпочинається поступове впровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами та створюється законодавчо-нормативна база: 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), 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. Означеним документом вперше було введено термін спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Важливим кроком стало прийняття постанови Кабінету Міністрів України «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011). 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 (Колупаєва, 2016).

Водночас, варто зазначити, що 14 лютого 2017 року 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, сприяє забезпеченню потреб всіх учасників освітнього простору.

До 2018 року стала 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 (Іноземцева, 2016: 273, Колупаєва, 2016).

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 171 великий теоретичний і практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху (Колупаєва, 2014). 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 (Колупаєва, 2016).

Слід зазначити, що вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки – Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, зокрема Факультетом корекційної педагогіки та психології, постійно та цілеспрямовано здійснюються фундаментальні та прикладні дослідження з питань удосконалення існуючих засобів, форм, методів навчання, виховання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема в змісті освіти, освітніх технологіях, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з означеною категорією дітей (Дегтяренко, 2013: 80-81).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Спеціальна освіта в Україні як і освіта взагалі перебуває у стані постійного пошуку, оновлення й удосконалення. Успіх цього процесу значною мірою залежить від розуміння кінцевої мети, спільних зусиль практичних працівників, науковців, усієї педагогічної громадськості. Наголосимо, що суттєвого поступу набув окремий напрям здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями – інклюзивне навчання. Проте, незважаючи на позитивні результати роботи із запровадження інклюзивної освіти й певні успіхи на цьому шляху, є чимало перешкод для її успішного розвитку. Повноцінну інтеграцію осіб з обмеженими можливостями у соціум ускладнює невідповідність суспільства до їх сприйняття. Спостерігаються непоодинокі випадки, коли дітям з інвалідністю відмовляють у прийнятті до навчального закладу через упереджене ставлення до них керівників навчальних закладів. З другого боку, до дітей з особливими освітніми потребами часто виявляють надмірну турботливість, що відповідно до європейських стандартів не є рівністю умов. Водночас залишається низьким рівень поінформованості суспільства про інклюзивну систему освіти.

Отже, можна сказати, що питання державної політики у сфері запровадження інклюзивної форми навчання та її сучасного стану, можна

стверджувати, що останніми роками в цьому напрямі досягнуто певних успіхів. Водночас необхідно здійснити рішучі кроки для усунення перешкод в успішному розвитку інклюзивної освіти.

Дослідження в цьому напрямі сприятимуть активізації науковців і практиків у пошуку і практичній реалізації ефективних підходів до впровадження варіативних освітніх маршрутів для осіб з особливими потребами та поступальній трансформації освіти цієї категорії дітей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко І.В. (2016). Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(55), с. 364-365. Київ.
2. Барно О.М. (2008). Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 4 (6), с. 37.
3. Колупаєва А.А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, с. 7-11. Київ.
4. Іноземцева, С. (2016). Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1, Prešov (in Slovakia).
5. Дегтяренко Т.М. (2013). Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 24. Київ.
6. Арендарук А.О. (2013). Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 26, 4 (6), с. 37. Київ.
7. Величко Д.В. (2015). Впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 125, с. 47. Чернігів.

### REFERENCES

1. Kravchenko I.V. (2016). Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku spetsialnoi osvity v Ukraini. [Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (55), pp. 364-365. Kiev (in Ukrainian).
2. Barno O.M. (2008). Problema liudei z osoblyvymy potrebamy yak hostra derzhavna problema. [The problem of people with special needs as an acute state problem]. *Current problems of education and upbringing of people with special needs*, 4 (6), p. 37 (in Ukrainian).
3. Kolupaeva A.A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi. [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Special child: education and upbringing*, 3, 7-11. Kiev (in Ukrainian).
4. Inozemtseva, S. (2016). Spetsialna osvita na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. [Special education at the present stage of society development]. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1. Prešov.

5. Degtyarenko T.M. (2013). Korektsiino-reabilitatsiina dopomoha osobam z psykhofizychnymy porushenniamy yak suspilnyi fenomen ta ob'iekt spetsialnoi. [Correctional and rehabilitation assistance to persons with psychophysical disorders as a social phenomenon and an object of special]. *Scientific journal. Correctional pedagogy*, 24. Kiev (in Ukrainian).

6. Arendaruk A.O. (2013). Dosvid vprovadzhennia intehratsii ta inkliuzyvnoi osvity v Ukraini ta za kordonom. [Experience in implementing integration and inclusive education in Ukraine and abroad]. *Scientific journal. Correctional pedagogy*, 26, 4 (6), p. 37. Kiev (in Ukrainian).

7. Velichko D.V. (2015). Vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v Ukraini. [Introduction of inclusive education in Ukraine]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 125, p. 47. Chernihiv (in Ukrainian).

***Матеріал надійшов до редакції 18.01.2020 р.***



## УДК 342.51(076)

### **Олег Коломійченко**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації  
olegk1775@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-9058-645

### **Oleh Kolomiichenko**

PhD in Pedagogy,  
associate professor department of defectology and physical rehabilitation

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса,  
65020, Україна

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
26, Staroportofrankivs`ka St., Odesa,  
65020, Ukraine

## **КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

## **CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості використання методів візуальної підтримки в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру в інклюзивному освітньому середовищі. Метою статті є наукове обґрунтування корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру із використанням методів візуальної підтримки. В статті ми використовували наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

Результати дослідження переконливо свідчать про переваги методів альтернативної та додаткової комунікації, методу візуального розпорядку дня, використання соціальних історій, глобального читання, допоміжних схем і таблиць, алгоритмів дій у дошкільному та шкільному освітньому процесі. Зазначено, що для альтернативної та додаткової комунікації використовують символи, піктограми, жести, малюнки, фотографії. Методи візуальної підтримки слід використовувати у випадках відсутності мовлення, або у випадках, коли мовлення дитини є незрозумілим для інших людей. Ці методи базуються на сильних якостях дітей з розладом аутистичного спектра: розвиненої зорової пам'яті та спроможності добре сприймати зорову інформацію. Стаття містить практичні рекомендації щодо використання цих методів в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру для покращення їх поведінки, якості освіти та підготовки до майбутньої професійної діяльності та незалежного життя.

У висновках зазначено, що для успішного функціонування та навчання в інклюзивних групах і класах для таких дітей потрібні спеціальні методи візуальної підтримки. Це методи врегулювання поведінки, що сприяють розвитку самоконтролю та методи навчання. Використання даних методів в інклюзивному освітньому середовищі робить процес

навчання ефективним, запобігає негативним проявам поведінки, підвищує якість засвоюваного матеріалу, готує дитину до майбутньої професійної діяльності, сприяє розвитку самостійності.

Подальше вивчення розглянутої проблеми передбачає розробку системи комплексної корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного освітнього середовища.

***Ключові слова:** розлади аутистичного спектра, інклюзивне освітнє середовище, методи візуальної підтримки.*

**Abstract.** The article considers the peculiarities of using visual support methods in correctional work with children with autism spectrum disorders in an inclusive educational environment. The aim of the article is to scientifically substantiate the correctional work with children with autism spectrum disorders using the methods of visual support. In the article we used the following methods: analysis, comparison and systematization of scientific and methodological, domestic and foreign literary sources on special pedagogy and psychology.

The results of the study convincingly testify to the advantages of methods of alternative and additional communication, the method of visual agenda, the use of social stories, global reading, auxiliary schemes and tables, algorithms of action in preschool and school education. It is noted that symbols, icons, gestures, drawings, photos are used for alternative and additional communication. Visual support techniques should be used in cases of lack of speech, or in cases where the child's speech is incomprehensible to other people. These methods are based on the strengths of children with autism spectrum disorders: developed visual memory and the ability to perceive visual information well. The article contains practical recommendations for the use of these methods in the correctional work with children with autism spectrum disorders to improve their behavior, quality of education and preparation for future professional activities and independent living.

The conclusions state that for the successful functioning and learning in inclusive groups and classes for such children special methods of visual support are needed. These are methods of regulating behavior that promote self-control and teaching methods. The use of these methods in an inclusive educational environment makes the learning process effective, prevents negative behaviors, improves the quality of assimilated material, prepares the child for future professional activities, promotes independence.

Further study of this problem involves the development of a system of comprehensive correctional work with children with autism spectrum disorders in an inclusive educational environment.

***Keywords:** autism spectrum disorders, inclusive educational environment, visual support methods.*

**Актуальність досліджень.** Розвиток демократичних інститутів у державі, формування духовної культури та моральних цінностей особистості, її соціально-економічний статус значною мірою визначається рівнем освіти дітей, ставленням до них як до найвищої соціальної цінності. Визнання українським суспільством пріоритету загальнолюдських цінностей вимагає від освіти нового ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх

соціалізації та інтеграції (І. Недозим, 2018; К. Островська, 2012; Т. Скрипник, 2014; Д. Шульженко, 2009 та ін.). Реалізація цього завдання можлива через систему раннього виявлення та ранньої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. Це особливо важливо у зв'язку з тим, що в даний час розлади аутистичного спектру стають не тільки клінічною чи соціальною, а, в першу чергу, психолого-педагогічною проблемою у зв'язку з частим запитом батьків на введення в освітній простір категорій дітей, раніше визнаних неспроможних до навчання. В основі адаптації дитини до вимог соціуму і мікроколективу освітнього закладу лежить комунікація і її базові складові – комунікативні навички.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема аутизму вивчається вже більше, ніж півстоліття, але все ще залишається велике коло питань, на які не існує однозначних відповідей. Статистика підтверджує, що кількість дітей із розладом аутистичного спектру (РАС) постійно зростає, тому дослідження даного розладу із різних аспектів є надзвичайно актуальним.

Вчені, які займалися вивченням дітей з РАС, виділяють порушення комунікації як один з головних факторів, який не дає дитині з РАС соціалізуватися у житті. Все це ставить задачі у створенні спеціальних умов і розробки корекційних програм для розвитку комунікації та в подальшій адаптації в соціумі. І хоча все ж у вітчизняних текстах продовжують описувати і вивчати РАС як медичне захворювання, більшість психологів, особливо зарубіжних, висвітлюють це як особливість розвитку, а не відхилення від норми.

Важливість вивчення особливостей комунікативної сфери дітей із РАС як одного із головних аспектів дослідження обумовлена тим, що комунікативні навички необхідні дитині для успішної адаптації у освітньому колективі та в житті.

На сьогодні в Україні великий брак діагностичних і корекційних методик, за допомогою яких можна було б надати повноцінну поміч батькам такої дитини. Комплексно продіагностувати і розробити корекційну програму для поліпшення комунікативних навичок.

Спеціалістами, що займаються проблемою розвитку аутичних дітей були розроблені методики, що допомагають покращити імпресивне та експресивне мовлення цієї категорії вихованців.

У другій половині ХХ століття досить відомою в нашій країні стає методика глобального читання, автором якої є американський лікар-фізіотерапевт Гленн Доман. Вона була створена для того, щоб допомогти навчитися читати дітям із порушеннями психічного розвитку. Сьогодні глобальне читання активно використовують для навчання будь-яких дітей, зокрема дітей з розладами спектру аутизму.

Відносно новою серед існуючих методик розвитку мовлення є методика ТАН-Содерберг яка використовує глобальне читання в якості головного способу навчання. Ця методика була запропонована нідерландським дитячим психіатром Ксав'є С.Т. Тан. За основу він взяв методику шведського лінгвіста Содерберга для глухих та слабочуючих дітей. Використання даної методики показало, що діти набагато краще починають говорити, більш зрозуміло висловлюють свої думки. Методика оптимізує розвиток мовлення у дітей, що мають порушення психічного розвитку. Вона з успіхом використовується для корекційної роботи з учнями, що мають розлади спектру аутизму, так як дозволяє враховувати їх сильні сторони та особливості.

Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом при використанні методики ТАН-Содерберг стає основою кожного заняття.

Завдяки добре розвиненій пам'яті, діти краще запам'ятовують те, що вони побачили, ніж те, що вони щойно почули, отже, для ефективного розвитку їхнього мовлення спиратися на сильні сторони дітей – розвинене зорове сприйняття. Засвоєння лексичних значень слів та формування навичок їх належного використання в мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними різними способами, співвідносить їх, спираючись на власний досвід. Коли дитина при навчанні має можливість спиратися на емоційно забарвлені події свого життя, введення нових слів в словосполучення і речення, здійснюється більш швидко і вдало.

Основні різновиди роботи: глобальне читання та складання ТАН-історій. Історії залежать від особливостей розвитку дитини і варіюються від простих словосполучень і речень до складання оповідань.

Ця методика доступна і цікава для дітей, підходить учням які мають значні труднощі з концентрацією уваги. На заняттях такі учні проявляють інтерес до діяльності і можуть протягом тривалого часу зосереджуватися на виконанні вправ. Для досягнення кращих результатів у розвитку мовлення школярів, пропонується поширювати лексичні теми, що передбачають засвоєння певної групи слів на інші навчальні предмети, дотримуючись принципів комплексного, тематичного та інтегрованого навчання, тісно співпрацювати з педагогами та батьками.

Але не зважаючи на зазначені переваги методики ТАН-Содерберг, її використання не можливе в роботі з не мовленнєвими дітьми.

Пошук ефективних методів допомоги дітям з розладами аутистичного спектра обумовлений з одного боку поширеністю аутистичних розладів різної етіології в дитячій популяції, а з іншого сучасними інклюзивними процесами українського суспільства. За даними зарубіжних та вітчизняних досліджень, у

світі існує тенденція до збільшення чисельності цих розладів (Лорд, Раттер, Ді Лаворе, Різі, 2013: 87–140).

Сучасний розвиток інклюзивної освіти, а також відсутність спеціальних закладів освіти для дітей з розладами спектру аутизму, сприяє тому, що батьки все частіше обирають для своїх дітей інклюзивну форму навчання.

Навчання дітей в інклюзивних групах дошкільних закладах освіти чи в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл може бути доволі успішним якщо при організації такого навчання враховувати їх особливості та використовувати доцільні методи навчання, що враховують специфіку даного розладу. Дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) об'єднує стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Інтелектуальний та мовленнєвий розвиток аутичних дітей характеризується нерівномірним та специфічним перебігом (Adenzato, Ardito, 1999: 7–12).

Вченими встановлено, що для більшості людей з розладами аутистичного спектра властивим є те, що вони краще сприймають, розуміють і запам'ятовують не аудіальну, а візуальну інформацію (Baron-Cohen, Frith, 1985: 37-46). Це можна пояснити тим, що візуальна подача матеріалу схильна до упорядкованості, однозначності, сталості, а саме ці критерії сприяють найкращому засвоєнню інформації дітьми з розладами спектру аутизму. Тому для таких дітей більш ефективним, тобто таким, що дозволяє досягти максимальних успіхів, є візуальний стиль навчання. Для такого навчання застосовується спеціальний термін – «візуальна підтримка» як спосіб надати людям, які мають труднощі у сприйманні навколишнього середовища, потрібну інформацію в більш зрозумілій, в порівнянні з усним мовленням, формі. Доречність використання візуальних методів навчання була доведена Е. Шоплером, німецьким вченим, автором системи TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) (Baron-Cohen, Frith, 1985: 37-46).

Ця система набула широкої розповсюдженості серед фахівців, що займаються навчанням і вихованням дітей з розладами спектру аутизму. Американські вчені Krantz, P.J., MacDuff, M. T., McClannahan, L. E. обґрунтували вплив візуальної підтримки на зниження деструктивної поведінки у дітей з аутизмом, зниження рівня їхньої тривожності, створення ситуації порозуміння, передбачуваності і налаштованості на цілеспрямовані дії.

**Мета статті.** Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру із використанням методів візуальної підтримки.

**Методи дослідження.** В статті використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

**Результати досліджень.** Методи візуальної підтримки для дітей з аутизмом умовно можна поділити на методи, що допомагають врегулювати поведінку дітей та методи, що використовують для оволодіння учбовим матеріалом. Вони є взаємопов'язаними, взаємно доповнюють один одного, тому що без врегулювання поведінки, будь-який навчальний процес стає неможливим. Об'єднує ці методи опора на структурованість та візуалізацію. Ці методи базуються на сильних якостях дітей з розладом аутистичного спектра: розвиненої зорової пам'яті та спроможності добре сприймати зорову інформацію.

Методи врегулювання поведінки. До цих методів зазвичай відносять системи альтернативної та додаткової комунікації, візуальні розклади й соціальні історії.

Альтернативна та додаткова комунікація використовується у випадках відсутності мовлення, або у випадках, коли мовлення дитини є незрозумілим для інших людей. У першому випадку це буде альтернативна комунікація (повністю замінює мовлення), у другому – додаткова (допомагає зрозуміти та

розширити мовлення, яке існує). Для альтернативної та додаткової комунікації використовують символи, піктограми, жести, малюнки, фотографії. Найбільш відома та поширена система альтернативної комунікації – це система PECS, що означає Picture Exchange Communication System, тобто система комунікації за допомогою карток. Система PECS є найбільш оптимальною для дітей з розладом спектру аутизму. Вона спирається на візуальне зображення предметів, явищ, почуттів, сприяє зменшенню небажаної поведінки, налагодженню самостійної комунікації, розширенню словникового запасу дитини. Розмір карток для комунікації та їх зміст визначаються індивідуальними потребами дитини. Це можуть бути як реальні зображення предметів, так і піктограми. Обов'язковою умовою повинно бути розуміння дитиною зображуваного предмету. Коли дитина потрапляє до дошкільної групи чи класу, у разі відсутності в неї мовлення, або в разі значних порушень слуху, слід дізнатись в батьків, або осіб, що їх замінюють, чи користується дитина засобами альтернативної та додаткової комунікації, та якими саме. У дитячому садку чи школі, слід продовжувати користуватися звичним для дитини засобом комунікації, при цьому розширювати словник дитини, додаючи слова, що стосуються саме предметів та діяльності учбового закладу. Якщо дитина з розладами аутистичного спектра, потрапляє до інклюзивної групи дошкільного закладу чи в інклюзивний клас в школі і ще не вміє користуватися засобами альтернативної комунікації, команда супроводу (логопед, дефектолог, психолог, вчитель чи вихователь, асистент вчителя чи вихователя) разом з активною участю батьків, підбирає найбільш оптимальний для дитини варіант комунікації. Перш за все дитини пропонуються картки, які відображають потреби, що можуть виникнути у дитини і про які вона не зможе повідомити за допомогою мовлення, що може призвести до небажаної поведінки (агресії, самоагресії, істерики). Це зазвичай, картки з зображенням напоїв, їжі, улюбленої іграшки, що заспокоює дитину, туалету, а також картки, що вказує



на втому дитини і потреби у відпочинку. Дитина з розладами аутистичного спектра може швидко втомлюватися, потребувати додаткової перерви, про що вона може повідомити використовуючи певну картку. Навчання користуванню системою альтернативної комунікації здійснюється поступово, в цьому повинні приймати участь всі члени команди супроводу, в яку входять і батьки. Неприпустимо користуватися картками тільки в садочку чи в школі, а вдома вимагати від дитини вимовляти слова й навпаки. Дослідження свідчать, що коли дитина накопичить вагомий пасивний словник, буде розуміти значення карток, налагодить за допомогою їх комунікаційний процес, у разі непошкодженого центрального та периферичного мовленнєвого апарату, вона самостійно почне використовувати слова замість карток, так як вимовляти слова легше й природніше (Лорд, Раттер, Ді Лаворе, Різі, 2013: 87–140).

Наступним методом візуальної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра є візуальний розклад. Це перелік дій та подій, які відбуватимуться з дитиною протягом певного періоду часу.

Візуальний розклад можна складати на:

- заняття чи урок (візуальний перелік завдань, які дитина повинна послідовно виконати);
- день, з переліком подій, що відбуватимуться з дитиною протягом дня;
- на тиждень, з вказівкою занять та уроків дитини.

Варіант візуального розкладу залежить від індивідуальних особливостей дитини. Спочатку привчають користуватись розкладом на невеличкий період часу, наприклад, на час заняття з дефектологом чи психологом. Дитині перед початком занять у візуальній формі (фотографії чи малюнки) демонструють кількість та зміст завдань. Поряд з кожним завданням передбачають місце для відмітки про виконання. Зараз є готові варіанти таких розкладів (наприклад, «Картки візуальної підтримки процесу навчання» від видавництва «Диво-Гра»), але за бажанням батьки чи члени команди супроводу виготовити такі розклади

можуть самостійно. Поступово переходять до візуального розкладу, що відтворює режим дня дошкільного закладу чи розклад уроків класу. Візуальний розклад може бути як з використанням фотографій дитини, на яких вона здійснює певну діяльність, так і з використанням піктограм. Головне, щоб дитині був зрозумілим зміст зображуваного. Візуальний розклад робить день чи заняття дитини впорядкованим, зрозумілим, передбачуваним та структурованим, а це є головною умовою успішного навчання дитини з розладом аутистичного спектра.

Ще один метод візуальної підтримки – «соціальні історії». Соціальні історії – це короткий опис певної ситуації, події або діяльності, що включає інформацію про те, чого можна очікувати в такій ситуації і чому. Також, вони допомагають зрозуміти, що дитина може бачити або переживати в якомусь конкретному випадку. Вони можуть навчити дитину правильній поведінці на дитячому майданчику, в магазині, у лікаря, у дошкільному закладі чи школі, а також в інших ситуаціях, в яких дитина обов'язково опиняється. «Соціальні історії» можна показати за допомогою картинок, так званих, коміксів. Картинки допомагають нам моделювати поведінку дитини в певній ситуації. За допомогою соціальних історій можна розповісти дитині, що роблять діти в дитячому садку чи школі, як можна і не можна поводити себе там. Для дітей з розладами аутистичного спектра (а соціальні історії ефективно використовуються при роботі і з іншими порушеннями) при створенні соціальної історії, використовують короткі прості речення чи словосполучення, що підкріплюються зрозумілими, яскравими малюнками. Малюнки повинні бути крупними, а самі історії не занадто довгими. Перші історії повинні бути дуже короткими та враховувати інтерес дитини. На сьогоднішній день існують готові соціальні історії, які можна придбати або знайти на деяких сайтах. Вони містять ситуації, в які потрапляє будь-яка дитина: «Я йду до школи», «Я відвідую театр», «В поліклініці» та ін. Багато батьків пишуть і друкують власні

соціальні історії, використовуючи реальні фотографії та ім'я своєї дитини. Цей метод візуальної підтримки сприяє оволодінню навичками соціально прийнятої поведінки, сприяє соціальній інклюзії, соціалізації дитини, покращує якість життя дитини та її родини, шляхом запобігання негативної поведінки.

Методи оволодіння учбовим матеріалом.

До цієї групи методів навчання можна віднести глобальне читання.

Сутність глобального читання полягає в тому, що дитина може навчитись впізнавати написані слова цілком, слова при цьому не розкладаються на окремі букви чи склади. Цей метод може з успіхом використовуватися для дітей, що не мають мовлення. Вони можуть вибирати потрібне слово, вказувати на нього жестом. Глобальне читання розвиває зорову увагу і пам'ять. Також, глобальне читання в сприяє подальшому вивченню правил, математичних алгоритмів розв'язування завдань, відомостей з різних предметів.

Навчання глобальному читанню рекомендується починати якомога раніше. В якості перших слів друкують (бажано на щільному папері чи картоні) ім'я дитини та її батьків, назви іграшок, улюблених напоїв, їжі та ін. Слова повинні бути такими, що зацікавлять дитину. На початковому етапі дитині показують слова та чітко їх озвучують. Далі, добавляють різні ігри: знайти певну картку, співвіднести напис і предмет, відповісти на питання за допомогою картки («як твоє ім'я?», «як звати маму?», «яка твоя улюблена іграшка?» та ін.), знайти однакові слова. У подальшому рекомендовано вводити слова за певними категоріями:

- частини тіла;
- іграшки;
- тварини;
- фрукти та овочі та ін.

Коли зорове сприймання буде настільки розвинуто, що дитина буде з легкістю запам'ятовувати слова, можна переходити до словосполучень

(«Зелений м'яч», «Велика кулька») та речень «Діти граються», «Йде дощ»).

Коли зорове сприймання буде настільки розвинуто, що дитина буде з легкістю запам'ятовувати слова, можна переходити до словосполучень («Зелений м'яч», «Велика кулька») та речень «Діти граються», «Йде дощ»).

Навчання глобальному читанню дозволяє накопичувати пасивний словниковий запас і мислення дитини до оволодіння вимовлянням. Якщо дитина навчиться читати й традиційним (складовим) способом, глобальне читання допоможе дитини впізнавати знайомі слова та розуміти прочитане.

Якщо дитина любить фотографії, можливо створювати альбом з фотокартками з життя дитини, пропонувати підібрати словосполучення чи речення до певної фотокартки.

Опорні схеми та таблиці для дітей з розладами аутистичного спектра дозволяють опанувати матеріал загальноосвітніх предметів. Якщо дитина навчалася глобальному читанню, подача матеріалу у формі друкованих опорних схем дозволить їй легко вивчити та зрозуміти учбовий матеріал з будь-якого предмету. Наприклад, на уроці української мови, при вивченні частин мови, учням можна запропонувати таку опорну таблицю.

*Таблиця 1*

**Частини мови**

<b>ЧАСТИНИ МОВИ</b>		
<b>ІМЕННИК</b>	<b>ПРИКМЕТНИК</b>	<b>ДІЄСЛОВО</b>
Хто? Що?	Який? Яка? Яке?	Що робить?
<b>ПРЕДМЕТ</b>	<b>ОЗНАКА ПРЕДМЕТА</b>	<b>ДІЯ</b>
слон	великий	стоїть

Ця опорна схема коротко відображає сутнісні характеристики частин мови, що вивчаються у 2-4 класах. Якщо однолітки з нормотиповим розвитком вивчають декілька правил на кожну частину мови, учні з розладами

аутистичного спектра можуть користуватися такою схемою. Вона не містить складних мовленнєвих виразів і доступна для розуміння.

На уроці природознавства у такій формі можна подати поняття про живу і неживу природу, частини рослини, свійських і диких тварин та ін. Будь-яку тему з будь-якого предмету за допомогою опорних схем можна адаптувати до можливостей сприйняття дитини з аутизмом.

На уроках математики опорні таблиці та схеми можуть використовуватися при вивченні складу чисел, компонентів додавання, віднімання, множення та ділення.

Таблиця 2

### Компоненти дій при додаванні

КОМПОНЕНТИ ДІЙ ПРИ ДОДАВАННІ		
ДОДАНОК	ДОДАНОК	СУМА
3	4	7

Опорні схеми та таблиці можуть бути в наявності у кожного учня, що потребує візуальної підтримки. Також вони можуть бути закріплені на дошці або окремому стенді. Якщо учень потребує згадування матеріалу, вчитель (вихователь) чи асистент вчителя (вихователя) можуть у будь-який момент спрямувати увагу учня на потрібну схему.

Алгоритми – послідовне покрокове візуальне та словесне відтворення дій для досягнення певного результату. Для дітей з розладами аутистичного спектра дуже важко утримати в пам'яті послідовність дій для виконання будь-якої предметної чи інтелектуальної задачі. Для подолання цього недоліку, дитині пропонують візуальні алгоритми з послідовною вказівкою дій. Використання алгоритмів сприяє самостійності дитини, покращує її самооцінку. Навчання використанню алгоритмів робить можливим підготовку дітей з розладами аутистичного спектра до майбутньої професійної діяльності. Перші алгоритми повинні бути короткими та складатися з двох-трьох

малюнків, що супроводжуються короткими, зрозумілими для дитини підписами. Навчання користуванню алгоритмами може зайняти певний час (залежно від особливостей дитини), при цьому обов'язкова допомога дорослого (батьків, асистентів вчителя чи вихователя). Алгоритми можуть бути присвячені оволодінню учбовими навичками (наприклад, розв'язування рівнянь), художньо-творчими вміннями (малювання, аплікація, ліплення та ін.), побутовими навичками (приготування їжі, догляд за одягом), навичками гігієни (миття волосся, чистка зубів). У будь-якому випадку, використання алгоритмів робить дитину більш самостійною.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Діти з розладами аутистичного спектру мають певні особливості. Це порушення комунікації, краще сприйняття візуальної інформації ніж іншої, потреба в упорядкованій, структурованій інформації, труднощі запам'ятовування складних вербальних інструкцій. Для успішного функціонування та навчання в інклюзивних групах і класах для таких дітей потрібні спеціальні методи візуальної підтримки. Це методи врегулювання поведінки, що сприяють розвитку самоконтролю та методи навчання. Використання даних методів в інклюзивному освітньому середовищі робить процес навчання ефективним, запобігає негативним проявам поведінки, підвищує якість засвоюваного матеріалу, готує дитину до майбутньої професійної діяльності, сприяє розвитку самостійності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру у зв'язку зі складністю даного порушення та багатогранністю питань, що входять до даної теми. Подальше вивчення проблеми ми пов'язуємо з розробкою системи комплексної корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного освітнього середовища.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Недозим, І. В. (2018). Науково доказові методики формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, с. 45-54.
2. Островська, К. О. (2012). *Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом*. (Монографія). Львів: Тріада плюс.
3. Скрипник, Т. В. (2014). Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 5, с. 148-157.
4. Шульженко, Д. І. (2009). Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 6 (8), с. 194–203.
5. Лорд К., Раттер М., Ді Лаворе П., Різі С. ADOS-2. (2013). План діагностичного обстеження на аутизм. С. 87–140. Київ.
6. Adenzato M., Ardito R. B. (1999). The role of «Theory of Mind» and deontic reasoning in the evolution of deception. (*Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society*). (Eds. M. Hahn, S. C. Stoness. Mahwah). New York: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 7–12.
7. Baron-Cohen A. M., Frith L. U. (1985). *Does the autistic child have a «theory of mind»? – Cognition*.

## REFERENCES

1. Nedozyim, I. V. (2018). Naukovo dokazovi metodyky formuvannia sotsialnoho intelektu u ditei starshoho doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spectra. [Scientifically proven methods of forming social intellect in older preschool children with autism spectrum disorders]. *Special child: education and upbringing*, 2, pp. 45-54 (in Ukrainian).
2. Ostrovska, K. O. (2012). *Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom*. [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]. (Monograph). Lviv: Triada plus (in Ukrainian).
3. Skrypnyk, T. V. (2014). Psykholoho-pedahohichna dopomoha ditiam z autyzmom z urakhuvanniam yikhnykh osoblyvykh osvitnykh potreb. [Psychological and pedagogical assistance to children with autism, taking into account their special educational needs]. *Education of people with special needs: ways of development*, 5, pp. 148-157 (in Ukrainian).
4. Shulzhenko, D. I. (2009). Psykholohichna korektsiia autychnykh ditei v umovakh inkluzyvnoho navchannia. [Psychological correction of autistic children in the conditions of inclusive education]. *Current problems of education and upbringing of people with special needs*, 6 (8), pp. 194–203 (in Ukrainian).
5. Lord K., Ratter M., Di Lavore P., Rizi S. ADOS-2. (2013). *Plan diahnostychnoho obstezhennia na autyzm*. [Autism Diagnostic Test Plan]. Pp. 87–140. Kyiv (in Ukrainian).
6. Adenzato M., Ardito R. B. (1999). The role of «Theory of Mind» and deontic reasoning in the evolution of deception. *Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society*. (Eds. M. Hahn, S. C. Stoness. Mahwah). New York: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 7–12 (in English).
7. Baron-Cohen A. M., Frith L. U. (1985). *Does the autistic child have a «theory of mind»? – Cognition* (in English).

*Матеріал надійшов до редакції 16.01.2020 р.*

**УДК: 37.091.33:001.895:159.9:376.352**

**Тетяна Костенко**

кандидат психологічних наук,  
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями зору  
tanya\_t.k@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-4976-1236  
Researcher ID: O-7828-2016

**Tatiana Kostenko**

PhD in Psychology,  
Head of the department of education of children with visual impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. М. Берлинського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

### **ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH VISUAL DISABILITIES**

**Анотація.** В статті здійснено аналіз організації та забезпечення дистанційного навчання дітей з порушеннями зору, конкретизовано методичний апарат та визначені умови ефективного забезпечення освітніх потреб дітей з порушеннями зору. Метою статті є визначення актуальних викликів в освіті дітей з порушеннями зору, визначення напрямів та окремих умов реалізації дистанційного навчання, організаційно-методичних засад. Методами дослідження зазначеної проблеми є аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

Результатом дослідження є виявлення у дітей з порушенням зору спеціальних освітніх потреб в індивідуалізованих умовах навчання, включаючи технічні засоби, особливі методи навчання. Це допомогло описати особливості засвоєння навчального матеріалу учнями з зоровою депривацією та рекомендувати тифлотехнічні прилади для забезпечення дистанційного навчання відповідно до індивідуальних можливостей незрячих учнів та з порушеннями зору. Так, спеціалізовані освітні послуги для учнів з порушенням зору, спрямовані на освоєння інформаційно-комунікаційної компетентності й одержання навичок застосування комп'ютерних технологій як засобу компенсації порушень зору при роботі з інформацією. Система навчання й виховання незрячих дітей та дітей з порушеннями зору є невід'ємною частиною загальноосвітнього процесу й вимагає врахування вікових особливостей, психофізичних можливостей учнів й функціональних показників порушень зору. Дитина з порушенням зору має всі можливості для високого рівня психофізичного



розвитку й повноцінного пізнання навколишнього світу з опорою на збережену аналізаторну систему.

Таким чином, для ефективної організації дистанційного навчання незрячих дітей та дітей з порушеннями зору необхідно використовувати додаткові спеціальні апаратні й програмні засоби, які дозволять забезпечити можливість працювати зі звичайним персональним комп'ютером і програмами загального призначення, а це і текстові редактори, Інтернет-браузери й ін. Стандартність основного комп'ютерного встаткування й програмного забезпечення істотно полегшить налаштування, обслуговування, модернізацію системи, а також відкриє більше можливостей в навчанні.

***Ключові слова:** діти з порушеннями зору, дистанційне навчання, тифлоприлади.*

**Annotation.** The article presents the analysis of the organization and provide distance learning for children with visual impairments, specified as methodological apparatus and the conditions for effective support of the educational needs of children with visual impairments. The aim of the article is to identify the current challenges in the education of children with visual impairments, identifying areas and individual conditions of implementation of distance learning, organizational and methodological principles. Research methods this problem is the analysis, comparison and systematization of scientific-methodical, domestic and foreign literature on special pedagogy and psychology.

The result of this research is to detect children with visual impairment special educational needs in individualized learning environments, including technical means, special methods of teaching. It helped to describe the features of education students with visual deprivation, and to recommend teplotronics devices to support distance learning in accordance with individual possibilities for blind students and visually impaired. So, specialized educational services for pupils with visual impairment aimed at the development of information and communication competence and skills of using computer technology as a means of compensation of impairments when working with information. The system of education and upbringing for blind children and children with visual impairments is an essential part of educational process and requires taking into account age peculiarities, physical and mental capabilities of students and functional indicators of visual impairments. A child with visual impairment has every opportunity for a high level of psychophysical development and a full knowledge of the surrounding world based on the saved analstars system.

Thus, for the effective organization of distance learning for blind children and children with visual impairments need to use additional special hardware and software tools that will provide the opportunity to work with a personal computer and common programs, and this text editors, Internet browsers etc. Standardization of basic computer hardware and software will greatly facilitate the setup, maintenance, modernization, and will open up more learning opportunities.

***Key words:** children with visual impairments, distance education, typhlopidae*

**Актуальність дослідження.** Завершується навчальний рік для всіх учнів нашої країни. Але для учнів з порушеннями зору, їх батьків та вчителів завершення цього навчального року – це своєрідний виклик. Це виклик, до якого всі учасники освітнього процесу, а це і самі учні, і батьки, і вчителі не були підготовленими.

Так, в сучасному світі дитина з порушеннями зору та незряча дитина має можливості для пізнання навколишнього світу з опорою на збережені аналізатори, але психічний розвиток дітей з порушеннями зору, формування у них компенсаторних процесів, активної життєвої позиції, усвідомлення способів самореалізації і оволодіння ними залежить від соціальних умов, і в першу чергу від освітніх.

Для успішної підготовки до самостійного життя та подальшого включення в соціум освіта дітей з порушеннями зору має носити корекційно-розвиткову спрямованість, що передбачає розвиток процесів компенсації, виправлення і відновлення порушених функцій, пошук потенційних можливостей в становленні особистості незрячих дітей. Тому, якщо говорити про дистанційне навчання незрячих дітей та дітей з порушеннями зору, то воно має бути організоване таким чином, щоб за допомогою дистанційних освітніх технологій надати можливість дітям навчатися відповідно до їх індивідуальних особливостей та можливостей (Костенко, 2018).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Дистанційне навчання робить можливим отримання освіти для дітей-інвалідів по зору на рівні з однолітками. Проблемаами освіти дітей з порушеннями зору займалися вчені, Б. І. Коваленко, М. І. Земцова, А. С. Ганджа, Н. Г. Крачковська, Н. В. Серпокрил, Ю. А. Кулагін, Л. І. Солнцева, А. Г. Литвак, В. П. Єрмаков, А. І. Каплан, А. Б. Гордін, Р. С. Муратов, Б. В. Сермеев, В. А. Феоктистова, Е. М. Стерніна, І. С. Моргуліс та інші (Дегтяренко, 2010). Вагомий внесок у розвиток теорії дистанційного навчання внесли А. А. Андрєєв, А. В. Могильов, Ю. А. Первін, Е. С. Полат, А. В. Хуторський та ін. Праці П. Я. Гальперина, Б. С. Гершунский, І. І. Ільсова, В. Г. Розумовський В. В. Рубцова, І. С. Якиманской дають можливість виявити психолого-педагогічні аспекти проблеми дистанційного навчання (Клопота, 2014). Система навчання і виховання незрячих дітей є невід'ємною частиною загальноосвітнього

процесу і вимагає врахування вікових особливостей, психофізичних можливостей учнів і функціональних показників порушень зору (Кульбіда, 2006).

**Мета статті.** Аналіз актуальних викликів для освіти дітей з порушеннями зору підходів, визначення напрямів та окремих умов реалізації дистанційного навчання, організаційно-методичних засад.

**Методи дослідження.** В статті використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

**Результати дослідження.** Незрячі учні та учні з порушеннями зору мають особливі освітні потреби, в структуру яких входять, з одного боку, освітні потреби властиві для всіх учнів з обмеженими можливостями здоров'я, з іншого – характерні тільки для незрячих учнів та з порушеннями зору.

*Загальні потреби:*

- отримання спеціальної допомоги засобами освіти;
- психологічний супровід, спрямований на встановлення взаємодії сім'ї та освітньої організації;
- використання спеціальних засобів навчання (в тому числі і спеціалізованих комп'ютерних технологій), що забезпечують реалізацію «обхідних» шляхів навчання;
- особлива просторова і тимчасова організація освітнього середовища;
- максимальне розширення освітнього простору за рахунок розширення соціальних контактів з широким соціумом.

*Особливі освітні потреби:*

- цілеспрямоване збагачення (корекція) чуттєвого досвіду за рахунок розвитку збережених аналізаторів (в тому числі і залишкового зору);
- цілеспрямоване керівництво чуттєвим і зоровим сприйняттям;
- необхідність формування компенсаторних способів діяльності;

- необхідність профілактики вербалізму і формалізму знань за рахунок розширення, збагачення і корекції предметних і просторових уявлень, формування, збагачення понять;
- необхідність використання спеціальних прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- систематичний і цілеспрямований розвиток логічних прийомів переробки навчальної інформації;
- розвиток полісенсорного сприйняття предметів і об'єктів навколишнього світу;
- забезпечення доступності навчальної інформації для тактильного і зорового сприйняття;
- необхідність переважного використання індивідуальних посібників;
- необхідність врахування темпу навчальної роботи учнів залежно від рівня сформованості компенсаторних способів діяльності;
- необхідність введення в структурну побудову заняття, курсу підготовчих етапів;
- активне використання в навчально-пізнавальному процесі мовлення як засобу компенсації порушених функцій, здійснення спеціальної роботи по корекції мовленнєвих порушень;
- необхідність цілеспрямованого формування умінь і навичок соціально-побутового орієнтування;
- створення умов для розвитку в незрячих учнів ініціативи, пізнавальної та загальної (у тому числі рухової) активності;
- необхідність розвитку мотиваційного компонента діяльності, в тому числі за рахунок залучення їх до участі в різних (доступних) видах діяльності;
- створення умов для розвитку та корекції комунікативної діяльності;
- необхідність корекції порушень у руховій сфері; цілеспрямований розвиток регуляторних (самоконтроль, самооцінка) та рефлексивних утворень;

– необхідність нівелювання негативних якостей характеру, корекції поведінкових проявів та профілактики їх виникнення.

*Для учнів з порушеннями важливе:*

– цілеспрямоване збагачення чуттєвого досвіду через активізацію, розвиток, збагачення збережених аналізаторів;

– керівництво зоровим сприйняттям, розширення, збагачення та корекція предметних і просторових уявлень, формування і розширення понять;

– розвиток пізнавальної діяльності як основи компенсації, корекції та профілактики порушень;

– систематичний і цілеспрямований розвиток логічних прийомів переробки навчальної інформації;

– забезпечення доступності навчальної інформації для зорового сприйняття;

– облік режиму зорового та фізичного навантажень;

– використання індивідуальних посібників;

– облік темпу навчальної роботи;

– збільшення часу на виконання практичних робіт;

– активне використання в навчально-пізнавальному процесі мовлення як засобу компенсації порушених функцій.

Дистанційне навчання для дітей з порушеннями зору має перевагу в тому, що можна скласти індивідуальний освітній маршрут, який регулюватиме обсяг і якість навчального матеріалу, способи подачі матеріалу, темп занять, часові рамки.

Дистанційне навчання для учнів з порушеннями зору передбачає створення та дотриманням офтальмо-педагогічних вимог та використання тифлотехнічних засобів навчання.

Для незрячих учнів відеоуроки потребують детальних тифлокоментарів, більше часу на опрацювання матеріалу (в 2-3 рази) та обов'язкове використання

тактильної наочності. Наприклад, урок географії, робота з тактильними картами або глобусом; урок математики, робота з тактильними приладами (лінійками, транспортирами), системою координат та ін.

Необхідною умовою є наявність тифлотехнічних засобів таких, як плеєр з голосовим меню для записів матеріалу, який подається для подальшого самостійного його опрацювання; програмного забезпечення (програм екранного доступу) для роботи з великим обсягом друкованого матеріалу.

Для учнів з порушеннями зору важливо забезпечити: відеоматеріали зі збільшенням зображень, дотриманням режиму контрастності, збільшення часу на розгляд (мінімум в 2 рази). Важливим є розмір телеекрану або монітору ПК, на якому відбувається перегляд (якщо телеекран або монітор невеликих розмірів, перегляд буде ускладнений, тому що зображення відповідно буде малих розмірів. Навпаки, якщо екран або монітор великих розмірів, перегляд також може бути ускладнений тим, що дитина з порушеннями зору, особливо нижче 0,05%, бачить текст чи зображення частково фрагментарно). Таким чином це суттєво збільшить час на перегляд.

Потрібно враховувати дотримання режиму зорових навантажень під час роботи з відеоматеріалами, комп'ютером та телевізором. При такій гостроті зору, як 0,05% і нижче відстань між очима та монітором буде значно меншою, ніж 30 см. Тому це негативно впливатиме на зір дитини та якість опрацювання матеріалу. Тому необхідним буде наявність в учня збільшених наочних посібників, а також частково тактильних та програм екранного збільшення, наявність певних тифлотехнічних засобів таких, як відеозбільшувачі та плеєри.

Підготовка відеоуроків і дистанційного навчання взагалі для учнів з порушеннями зору вимагає індивідуального підходу з урахуванням зорових функцій та особливостей зорового сприймання кожного з них. Тому обов'язковим є дотримання режиму зорових навантажень, контрастності у

підготовці наочних посібників, наявності тактильної наочності, тифлотехнічних засобів та програмного забезпечення.

При ознайомленні з будь-яким підручника, дитині важливо побачити об'єкт свого вивчення. Це дозволяє краще зрозуміти досліджуваний матеріал, підвищити мотивацію до навчання і розвинути пізнавальний інтерес. Незрячі діти не мають можливості бачити реальні природні об'єкти, тому до уроків потрібно підготувати ілюстративні матеріали досліджуваних об'єктів за допомогою тифлопринтера. Аудіоролики, флешанімації можна взяти з ліцензійних освітніх інтернет-ресурсів.

В основі розробки спеціальних прийомів і способів дистанційного навчання мають бути дані про зорові і тактильні можливості учнів. Так, наприклад, при порушеннях поля зору, що позначається на цілісності сприйняття об'єкта, інформація вимагає розмежування на окремі частини та вузли. Так, навчальний матеріал великих і складних таблиць, графіків, схем технологічних ліній, будучи розмежування на окремі елементи, дозволяє подавати інформацію поетапно з словесними коментарями (Кобильченко, 2010).

Формування уявлень і понять у школярів з порушеннями зору в дистанційному навчанні може бути здійснено в основному словесним викладенням навчального матеріалу, максимально виразним описом цих об'єктів і процесів, тобто застосовувати, як основний – словесний метод.

Застосування інформаційних технологій, адаптованих для роботи учнів з порушеннями зору під час дистанційного навчання необхідно забезпечити: доступ до інформації на електронних носіях; доступ до інформаційних ресурсів Інтернет; доступ до плоскодруканих текстів (шляхом сканування, розпізнавання і прочитання за допомогою синтезатора мови або тактильного дисплея; можливість використання інформаційно-пошукових систем, баз даних, електронних каталогів бібліотек; перетворення електронної інформації в

доступну та зручну форму (наприклад, друк тексту рельєфно-крапковим або збільшеним шрифтом); самостійна підготовка на комп'ютері різних робіт (творів, викладів, рефератів, доповідей і ін); дистанційний обмін інформацією (Клопота, 2014).

*З огляду на вищезазначене, облаштування робочого місця для дитини з порушеннями зору має бути наступним чином:*

1. Робоче місце має визначатися згідно з рекомендацією лікаря-окуліста.
2. Стіл, за яким працює дитина, повинен мати матову поверхню.
3. Одним з найважливіших умов для нормального протікання збережених зорових функцій є освітленість робочого місця: норма 400-500 люкс, при відсутності світлобоязні.
4. Істотною умовою є дозування зорового навантаження. Індивідуально її розраховує лікар офтальмолог, але не більше п'ятнадцяти хвилин.
5. Виконувати під час перерв гімнастику для очей.
6. Необхідно дотримуватись вимоги до наочності: контрастність контурів пропонованих об'єктів, попереднє опрацювання деяких картин і малюнків: посилення контуру, видалення зайвих деталей, оптимальні для сприйняття розміри об'єктів – загальна площа близько 500 квадратних сантиметрів, окремі деталі – 13 міліметрів; товщина контуру об'єкта залежить від гостроти зору, приблизно, від пів міліметра до п'яти міліметрів; колірна гама повинна бути різноманітною, переважно жовто-оранжево-червоні, зелені та коричневі тони і відтінки. Бажана забарвлення, близька до природної забарвленням.
7. Підручники, зошити по можливості слід використовувати спеціальні: аудіо підручники, зошити електронні.

Комплект периферійного обладнання формується з урахуванням індивідуальних потреб учня з порушенням зору і може включати в себе індивідуальні технічні засоби навчання (тактильний дисплей, спеціальний принтер).



*Пристрої і програмне забезпечення*, що полегшують роботу незрячого користувача.

*Програмне забезпечення для читання електронних книг* – для комфортного читання книг з екрана, відтворення тексту в звуковому форматі, форматування та конвертування текстів

*Програми збільшення зображень* – для користувачів з порушеннями зору.

*Програми екранного доступу* забезпечують розпізнавання і озвучування текстової та графічної інформації, виведеної на монітор, і застосування тактильних дисплеїв для читання текстової інформації рельєфно-крапковим шрифтом Брайля.

*Програми екранного доступу засновані на технологіях синтезу мови.*  
*Тактильний дисплей* – пристрій, що дозволяє незрячому користувачеві сприймати текстову інформацію зі звичайного дисплея у вигляді рельєфно-крапкових символів системи Брайля.

*Спеціальні принтери* – пристрій друку текстової інформації в символах шрифту Брайля. Сучасні спеціальні принтери дозволяють виводити на друк тексти, виконані в будь-якому текстовому редакторі, а також графічні зображення, готові до використання відразу після друку.

*Електронна лупа* – телевізійний збільшувач, що проектує зображення паперових документів на екран монітора або телевізора.

*Комп'ютер* має бути оснащений спеціальним програмним забезпеченням для незрячого учня чи учня з порушеннями зору.

*Диктофон з флеш-пам'яттю* – з допомогою якого учень з порушеннями зору зможе накопичувати на комп'ютері навчальний матеріал у цифровому форматі, швидко знаходити та обробляти його.

Застосування навчальних матеріалів *в електронній формі* в процесі навчання незрячих учнів та учнів з порушеннями зору значно розширює їх

можливості в навчанні. Існує *дві форми подання таких матеріалів*: у вигляді *текстових документів і програмних оболонок*.

*Текстові документи* можна читати з екрану комп'ютера (збільшивши, якщо потрібно, розмір шрифту), роздрукувати на папері (у тому числі і за системою Брайля), прослуховувати за допомогою синтезатора мови або читати на тактильному дисплеї. Перевагою такої форми є те, що матеріал легко доступний (сканування, інтернет).

*Програмні оболонки* – це пакети програм, що забезпечують інтерактивну взаємодію учня з розміщеними в них матеріалами. Як правило, вони орієнтовані на конкретний предмет і містять як фактичний матеріал з даного предмету, так і ілюстративний (наприклад, демонстрації дослідів). Крім того, оболонки містять тестовий блок, що дозволяє оцінювати рівень знань учня. Цими програмами можна користуватися збільшуючи зображення як засобами операційної системи, так і їхніми внутрішніми засобами. Але, робота в таких оболонках засобами екранного доступу для незрячих учнів дещо ускладнена через велику кількість графічних зображень.

Застосування інформаційних технологій у дистанційному навчанні незрячих учнів та учнів з порушеннями зору полегшить їх контакт з учителем (перевірка домашніх і контрольних робіт тощо).

### *Спеціальні*

Деяким учням з порушеннями зору потрібні лише деякі адаптивні матеріали, в той час як незрячим учням можуть знадобитися комбінації кількох пристроїв. Такі пристрої, в цілому, поділяються на оптичні, неоптичні і електронні.

*Оптичні пристрої* складаються з однієї або більше лінз, і використовуються для збільшення або зміни видимого зображення.

1. Біфокальні окуляри, призматичні окуляри, контактні лінзи або інші комбінації лінз можуть бути призначені дитині із зоровими обмеженнями для постійного використання або протягом певного виду діяльності.

2. Кишенькова або оглядова лупа використовується для збільшення розміру зображення перед очима і покращує функціонування зору більшості, але не всіх дітей із зоровими порушеннями. Ці лупи можна використовувати для таких завдань, як читання, письма і художніх робіт.

*Неоптичні пристрої* – це пристрої, які не мають лінз, і можуть або не можуть бути призначені для дітей з порушеннями зору і необов'язково повинні призначатися офтальмологом.

*Пристрої що допоможуть в дистанційному навчанні дітям з порушеннями зору:*

1. Підставки для книг, що зменшують постуральну втому, наближаючи предмет до очей читача. Якщо така підставка в даний момент не доступна, то можна зробити імпровізовану підставку, підклавши стопку інших книг під книгу, яку потрібно прочитати.

2. Фломастери/маркери чорного кольору з різною шириною кінчика, з допомогою яких можна писати або чітко малювати. Використання маркерів різних кольорів часто допомагає учневі виділяти розділи у своїх записах для того, щоб полегшити перегляд.

3. Ацетатна плівка. Краще використовувати жовту плівку, хоча бувають і інші кольори. Ацетатна плівка, поміщена поверх надрукованої сторінки, затемнює друк, а також посилює контраст шрифту, надрукованого на папері.

4. Лампи. Лампи із змінною інтенсивністю світла можуть забезпечити додаткове або матове освітлення, яке може знадобитися дитині з порушеннями зору.

5. Книги зі збільшеним шрифтом. Є учні, які раніше використовували книги зі збільшеним шрифтом, але тепер вчаться використовувати оптичні

пристрої при читанні книг звичайного типу, мова йде про учнів, які не вміють читати звичайний шрифт на близькій відстані за допомогою оптичного пристрою. Якість і гарнітура друку шрифту настільки ж важливі для чіткості, як і його розмір. Інтервал між буквами і рядками також грає важливу роль.

6. Пролінені зошити. Це зошити для дітей, яким важко розрізняти лінії на звичайному папері, з жирними лініями різних форматів, включаючи міліметрівку, нотну і папір для письма.

7. Закладки для сторінок і вікна для читання. Ці пристрої можуть бути особливо корисні для дітей, яким важко зосередитися на слові або відстежити друковану лінію.

8. Сонцезахисні і інші щитки. Дітям, які чутливі до світла (мають світлобоязнь), може знадобитися частковий захист від яскравого світла навколо них.

9. Вимірювальні інструменти. Оскільки стандартні лінійки можуть бути важкі для зорового сприйняття деяких учнів з порушеннями зору, в ході занять ви можете метр або лінійку з великими розподілами.

#### *Пристрої для незрячих учнів:*

1. Друкарська машинка зі шрифтом Брайля, підкладка і грифель. Друкарська машинка зі шрифтом Брайля – це ручний прилад з шістьма клавішами, що використовується для письма шрифтом Брайля. Для цієї ж мети можуть також використовуватися електронні і комп'ютерні пристрої. Підкладка і грифель використовуються для записів. Підкладка – це металева рамка з отворами, через які проколюються крапки шрифту Брайля за допомогою гострого грифеля.

2. Креслярська дошка для рельєфної рядка. Креслярська дошка для рельєфної рядка, це покрита гумою дошка, на якій незряча дитина може малювати або писати на ацетатній плівці ручкою або аналогічним об'єктом, після чого «опуклі» лінії можна обстежити пальцями.

3. Планшет з комірками і кубиками. Планшет з комірками і кубиками дозволяє дитині робити математичні обчислення, використовуючи стандартні символи Брайля. У цьому пристрої кубики з опуклими крапками шрифту Брайля встановлюються у проміжки вафельної рамки. У минулому це пристрій використовувалося дуже успішно в якості обчислювального інструмента. Сьогодні для цієї мети є більш ефективні пристрої – калькулятори.

4. Рахунки Кранмера. Це пристрій було спеціально адаптовано для незрячих учнів аби полегшити їм математичні обчислення.

6. Папір з рельєфним рядком. Папір з рельєфним рядком буває різних форматів, наприклад, в лінійку і клітинку, і дозволяє учневі писати текст по лінії або будувати графік, робити позначки на міліметровці або перфоровати отвори, щоб вказати певні точки.

7. Шаблони і письмові орієнтири. Зроблені з картону, пластмаси або металу шаблони і письмові орієнтири – це відкриті прямокутні форми, в межах яких можна ставити підписи або вносити іншу інформацію.

8. Вимірювальні інструменти зі шрифтом Брайля і рельєфною маркуванням: годинник, лінійки і вимірювальні набори.

9. Спеціальні маркери, що створюють рельєфні лінії або крапки. Спеціальні маркери можна використовувати для зміни поверхні стандартних циферблатів, вимірювальних інструментів та інших предметів.

#### *Електронні пристрої*

*Телевізійна система для збільшення зображення.* Це телевізійний пристрій, який відображає на екрані телевізора за допомогою відеокамери або іншого пристосування друкований матеріал у збільшеному вигляді. На екрані можна змінювати колір (негатив і позитив), контрастність і яскравість зображення. Учень може використовувати такий пристрій для того, щоб читати звичайні книги і карти в збільшених розмірах, а також робити письмові завдання, використовуючи ручку, олівець або друкарську машинку. У минулому ці

системи мали тільки чорно-білі монітори, але зараз в результаті удосконалення технологій в них використовуються кольорові. Кольорові монітори дозволяють учням з порушеннями зору використовувати картини і кольорові написи, діаграми, карти та інші освітні матеріали з найбільшою користю.

*Синтезатори мови.* Синтезатор мови дозволяє за допомогою колонок або навушників почути те, що представлено на комп'ютерному екрані. В програмному забезпеченні, яке використовує учень, повинні міститися інструкції про те, як працювати з синтезатором мови, або учень може використовувати спеціальне програмне забезпечення (програми звукового перегляду екрану) для озвучування тексту.

*Збільшувальні пристрої.* Процесор з великим комп'ютерним монітором, що дозволяє учню з порушеннями зору управляти розміром, контрастом і яскравістю зображення на екрані. Учень може переглядати сторінку в автоматичному режимі при певній швидкості або закривати ті частини екрану, які можуть відволікати від основної діяльності. Для цього пристрою можна використовувати різноманітне програмне забезпечення.

*Регенований дисплей Брайля.* Коли пристрій такого типу під'єднується до комп'ютера, на ньому за допомогою шрифту Брайля відображається версія того, що представлено на екрані. Символи шрифту Брайля з'являються на маленькому дисплеї. Учень контролює швидкість появи символів шрифту Брайля за допомогою спеціальної кнопки.

*Програми.* Сьогодні для навчання дітей з порушеннями зору використовується ряд програм, наприклад: «Magic Slate», «Bank Street Writer», «Talking Text Writer», «Braille-Edit Express (Експрес-Редактор Брайля) (BEX)» і «Word Talk (Говорить слово)» ( версія для Apple) розроблені спеціально для комп'ютерів Apple; а інші, такі як «Primary Editor (Первинний Редактор)», «Word Processing for Kids (Обробка текстів для Дітей)», «Listen to Learn (Слухаємо – Вчимося)» і «Word Talk (Говорить слово)» (версія для IBM)

призначені для комп'ютерів IBM. Багато стандартних пакетів програмного забезпечення можуть зробити використання адаптивного обладнання доступним для учнів з порушеннями зору.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Для ефективної організації дистанційного навчання незрячих дітей та дітей з порушеннями зору необхідно використовувати додаткові спеціальні апаратні й програмні засоби, які дозволяють забезпечити незрячому користувачеві можливість працювати зі звичайним персональним комп'ютером і програмами загального призначення: текстові редактори, Інтернет-браузери й ін. Стандартність основного комп'ютерного встаткування й програмного забезпечення істотно полегшує налаштування, обслуговування, модернізацію системи, а також надає незрячим звичайні користувацькі можливості.

Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на розробку та змістове забезпечення освітніх маршрутів для дітей з порушеннями зору та незрячих дітей враховуючи індивідуальні можливості, що дозволить вчителю регулювати обсяг і якість навчального матеріалу, способи подачі матеріалу, темп занять, часові рамки. Планується розробка методичних рекомендацій з психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах дистанційного навчання та їх батьків. Слід зазначити, що батьки під час дистанційного навчання стали більш включеними в освітній процес, а це в свою чергу вимагає розробки психологічної підтримки і для них в цьому процесі.

Таким чином, дистанційне навчання дітей з порушеннями зору має свої особливості в організації та забезпеченні. Діти стають впевненішими користувачами сучасних засобів навчання, що в подальшому відкриває для них можливості в освоєнні навчального матеріалу відповідно до індивідуальних потреб.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко, Т.М. (2010). *Науково-методичні основи управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги*. (Монографія). Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 260 с.
2. Клопота, Є.А. (2014). *Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору*. (Монографія). Запоріжжя: ЗНУ, 428 с.
3. Кобильченко, В.В. (2010). *Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору*. (Монографія). Київ: Освіта України, 552 с.
4. Костенко, Т.М., Гошовський, В. (2018). Тифлоприлади в освітньому процесі: роль, функції, забезпечення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 14, с. 91-95.
5. Кульбіда, С.В. (2006). Освіта XXI століття. *Дефектологія*. № 2, с. 54–56.

## REFERENCES

1. Dehtiarenko, T.M. (2010). *Naukovo-metodychni osnovy upravlinnia systemoiu korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy*. [Scientific and methodological bases of management of the system of correctional and rehabilitation care]. (Monohrafiia). Sumy: SumDPU im. A.S.Makarenka, 260 s. [in Ukrainian].
2. Klopota, Ye.A. (2014). *Psykhologichni osnovy intehratsii v suspilstvo osib z vadamy zoru*. [Psychological bases of integration into society of persons with visual impairments]. (Monohrafiia). Zaporizhzhia: ZNU, 428 s. [in Ukrainian].
3. Kobylchenko, V.V. (2010). *Sotsialno-psykhologichni osnovy rozvytku ta korektsii osobystosti pidlitka v normi i pry patolohii zoru*. [Socio-psychological bases of development and correction of the teenager's personality in norm and at pathology of sight]. (Monohrafiia). Kyiv: Osvita Ukrainy, 552 s. [in Ukrainian].
4. Kostenko, T.M., Hoshovskyi, V. (2018). *Tyflopriklady v osvitnomu protsesi: rol, funktsii, zabezpechennia*. [Typhoon devices in the educational process: role, functions, support]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 14, s. 91-95 [in Ukrainian].
5. Kulbida, S.V. (2006). *Osvita KhKhI stolittia*. [Education of the XXI century]. *Defektolohiia*. 2, s. 54–56 [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 11.01.2020 р.*



**УДК: 376-056.2/5-056.263**

**Оксана Круглик**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри сурдопедагогіки і сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка  
o.kruhlyk@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-9632-6579

**Kruhlyk Oksana**

PhD in Pedagogy, associate professor,  
associate professor of the Department of Deaf Education and Psychology of Deaf named  
M. Yarmachenko

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
вул. Пирогова 9, Київ,  
01601, Україна

National Pedagogical Dragomanov University  
9, Pyrohova St., Kyiv,  
01601, Ukraine

## **ТЕОРІЯ ТА ПРОТИРІЧЧЯ В ЗАСОБАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕНСАТОРНИХ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

### **THEORY AND CONTRADICTIONS IN THE MEANS OF REALIZATION OF COMPENSATORY WAYS OF DEVELOPMENT OF A CHILD WITH HEARING IMPAIRMENTS**

**Анотація.** В даній статті системно розглядаються наукові теорії та концепції, вивчення та впровадження яких закладає фундаментальне розуміння сучасної методики навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху. Ретроспективний аналіз досліджень в умовах освітніх трансформацій є необхідним для винайдення подальших ефективних шляхів розвитку сурдопедагогічної науки і корекції індивідуального розвитку дитини. З'ясування протиріч в засобах реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху дозволив винайти інноваційні сурдопедагогічні технології компенсаторно-корекційного спрямування, які допоможуть досягнути мети результату навчання і дозволять дитині з таким порушенням приєднатися до культурних цінностей нації. Книга у вигляді навчального підручника є засобом доступним і варіативним для опанування цінностями суспільства. Підґрунтям для вивчення проблеми дослідження нами були використані методи аналізу та експерименту. Системний аналіз наукових теорій безпосередньо пов'язаний з отриманими висновками експериментального дослідження, яке показало що розуміння учнями з порушеннями слуху навчальних тестів сучасного підручника залежить від контекстного розуміння прочитаного матеріалу та ієрархії структури тексту. Експериментально було виявлено, що існує залежність рівня сформованості розуміння від результативності реалізації педагогічних технологій, особливо в умовах трансформацій системи освіти. В статті надаються підходи та висвітлюються методичні засади, які слід враховувати під час побудови навчального підручника для дітей з порушеннями слуху. Віковий досвід сурдопедагогічних досліджень засвідчив можливості розвитку дітей з порушеннями слуху і компенсаторні шляхи їх становлення як особистості. Така соціалізація може бути повноцінно реалізована у

суспільстві, якщо людина не тільки оперує матеріальними продуктами соціально-психологічного обміну, але й оволодіває духовним надбанням нації – її мовою. Вважаємо, що дане дослідження є вагомим для збереження сурдопедагогічних наукових поглядів в умовах перехідних процесів становлення спеціальної освіти.

*Ключові слова:* засоби реалізації; компенсаторні шляхи розвитку; інноваційні технології; навчальний підручник; теорії; протиріччя.

**Abstract.** This article systematically considers scientific theories and concepts, the study and implementation of which lays a fundamental understanding of modern methods of teaching and developing children with hearing impairments. Retrospective analysis of research in the context of educational transformations is necessary to find further effective ways to develop pedagogical science of Deaf and correction of individual development of the child. Clarification of contradictions in the means of implementing compensatory ways of development of a child with hearing impairments allowed to invent innovative pedagogical technologies education of Deaf of compensatory-corrective orientation, which will help achieve the goal of learning and allow a child with such disorders to join forward the cultural values of the nation. The book in the form of a textbook is a means available and varied for mastering the values of society. We used the methods of analysis and experiment as a basis for studying the research problem. Systematic analysis of scientific theories is directly related to the findings of experimental research, which showed that understanding children with of hearing impairments of modern textbooks depends on the contextual understanding of the material read and the hierarchy of text structure. It was found experimentally that there is a dependence of the level of understanding on the effectiveness of the implementation of pedagogical technologies, especially in the context of transformations of the education system. The article provides approaches and highlights the methodological principles that should be considered when building a textbook for children with hearing impairments. Age-old experience of pedagogical research in teaching children with hearing impairments has shown the possibilities of development of children with hearing impairments and compensatory ways of their formation as individuals. Such socialization can be fully realized in society if a person not only operates with material products of socio-psychological exchange, but also masters the spiritual heritage of the nation - its language. We believe that this study is important for the preservation of pedagogical scientific views in the transition processes of special education.

*Keywords:* means of implementation; compensatory ways of development; innovative technologies; textbook; theory; contradiction.

**Актуальність дослідження.** Початок ХХІ століття для людей з порушеннями слуху розпочався корінними змінами не тільки у розумінні психофізіологічних та психолінгвістичних основ слухомовленнєвої реабілітації, але й суттєвими змінами у самій системі освіти. Пошук інноваційних сурдопедагогічних технологій навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, реабілітація глухих дітей і дорослих після кохлеарної та стволотомозкової імплантації, розвиток диференціальної діагностики стали підґрунтям для подальших шляхів впровадження і оперування методик нейрокорекційного

спрямування. Сучасний освітній простір пов'язаний із тернистим шляхом розуміння інклюзивного навчання в умовах Нової української школи, що потребує, в першу чергу, розуміння суті розвитку особистості в онтогенезі, а по-друге, оцінювання особливостей та потреб дитини. Сьогодення вимагає концептуальних і контекстуалізованих підходів щодо розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху в трансформаційних процесах, які ґрунтуються на реформуванні спеціальної освіти. Зокрема, слід наголосити на тому, що особливої уваги необхідно приділити протиріччям, які виникають, як наслідок, інформаційно-освітній та психолого-педагогічній діяльності фахівців на шляху до соціальних змін в суспільстві.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Тривалий досвід вивчення, діагностування, а в деяких випадках і лікування, дитини на різних вікових етапах її становлення як особистості, показав, що існують рушійні сили розвитку дитини (Гальперін, 1985; Давидов, 1986; Піаже, 1994; Комарова, 2006), які безпосередньо пов'язані з її фізичним тілом та психічним здоров'ям (Марценковський, 2013). Наукові дослідження (Боскіс, 1963; Виготський, 1999; Синьов, 2009; Ярмаченко, 1963; Фомічова, 1997; Шеремет, 1996) щодо особливостей і можливостей розвитку дитини з порушеннями слуху, які були перевірені часом й досвідом багатьма поколіннями сурдопедагогів, засвідчили той факт, що існує компенсаторний шлях розвитку дітей з порушеннями слуху з цілеспрямованою корекційно-розвитковою складовою. Отже, перед сьогоденням постала дитина, яка є не просто недорозвиненою або менше розвиненою у порівнянні з нормально зростаючою дитиною в онтогенезі, а яка потребує інакшого розвитку, тому, що має свій своєрідний тип розвитку особистості із специфічним поєднанням органічних і психічних структур.

**Мета статті.** В даній статті розглядаються теоретико-методичні аспекти навчання і виховання дітей з порушеннями слуху в психолого-педагогічних теоріях видатних науковців-сурдопедагогів і практиків та протиріччя в засобах

реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху в умовах трансформації спеціальної освіти. Одним з таких засобів реалізації розглядається навчальний підручник як запорука успішної соціалізації дитини в соціум.

**Процедура дослідження.** Здійснений аналіз класичних теорій сурдопедагогічного спрямування необхідний для розуміння суті навчального підручника як засобу реалізації компенсаторно-корекційних засад розвитку дитини з порушеннями слуху в умовах Нової української школи. З метою прогнозованого формування в учнів з порушеннями слуху адекватного рівня розуміння прочитаного матеріалу, вважаємо за необхідне створення підходів і методичних засад у побудові навчального підручника нового типу. Експериментальне вивчення адекватного рівня розуміння прочитаного матеріалу учнями з порушеннями слуху дозволив виявити особливості реалізації компенсаторно-корекційних шляхів розвитку.

**Результати дослідження.** Культурно-освітні процеси у цивілізованому світі в цілому, і в Україні зокрема, диктують необхідність розробки та впровадження морально значущих і гуманістично спрямованих дій на створення різнобічних для людей з особливими освітніми проблемами умов оптимального розвитку, що сприятиме адекватної їхньої взаємодії з довкіллям. Під вплив інноваційного руху в Україні в силу різних об'єктивних і суб'єктивних обставин потрапили й особи з порушеннями слуху.

Так, до об'єктивних обставин можна віднести: доступність до вищої та професійної освіти для людей з особливими потребами; законодавчо обґрунтоване впровадження жестового мовлення в навчально-виховний процес спеціальних і загальноосвітніх закладів освіти; впровадження інклюзивного навчання в освітній простір України; створення інклюзивно-ресурсних центрів; зміна освітніх програм навчання, введення індивідуальних планів розвитку дитини.

До суб'єктивних обставин нами визначені: розрізненість наукових позицій окремих представників науки; наявність різноманітних громадських організацій, діяльність яких у більшості випадках пов'язана з батьківсько-гуманістичною позицією опіки, ніж з професіоналізмом; недостатня обізнаність і поінформованість педагогічних представників колективів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей розвитку дітей з порушеннями слуху і необхідності проведення компенсаторно-корекційної роботи з ними.

В силу зазначених вище обставин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, і тих, які ми не охопили ще в нашому дослідженні, вважаємо за необхідне зупинитися на теоріях навчання, які виникали в різний час становлення сурдопедагогічної науки і вплинули на розбудову системи освіти осіб з порушеннями слуху. А також зосередитися на тих теоріях навчання, які ми вбачаємо, є флагманами в корекційній роботі з дітьми з порушеннями слуху.

Отже, історично вивірені теорії, які, на нашу думку, безпосередньо пов'язані з навчально-виховним процесом розвитку дитини з порушеннями слуху є:

1. Культурно-історична концепція Л. Виготського (1999).
2. Теорія компенсації глухоти (Ярмаченко, 1963).
3. Теорія диференційованого навчання осіб з порушеннями слуху (Боскіс, 1963).
4. Теорія міміко-жестового мовлення (Красівський, 1964).
5. Теорія провідних видів діяльності (Леонт'єв, 1975).
6. Теорія поетапного формування розумових дій (Гальперін, 1985).
7. Комунікативна теорія С. Зикова (1961) з опорою на предметно-практичну діяльність
8. Теорія інклюзивної освіти в реаліях і перспективах (Колупаєва, 2014).
9. Теорія психології взаємовідносин (Сушков, 1999).

Зупинимося більш детально на кожній науковій теорії. Перша теорія представлена в працях видатного методиста Л. Виготського (1999), який подолав дуалізм поглядів про рушійні сили психічного розвитку дитини, вбачаючи що у дитини з одного боку відбувається природне дозрівання всіх психічних процесів, але й в той же час, оволодіваючи культурними цінностями суспільства, дитина проходить процес соціалізації. Вчений наголошував, що існує єдність законів розвитку дитини в нормі, а також з певною вадою, що дитина з порушеннями розвитку потребує особливого компенсаторного навантаження і умов їх реалізації як запоруки формування успішної особистості.

Видатний вчений, новатор, дефектолог М. Ярмаченко (1963), продовжуючи наукові погляди Л. Виготського і розбудовуючи сурдопедагогічну науку, звертав увагу саме на проблеми компенсації в життєдіяльності глухих людей, розуміючи особливості їхнього розвитку становлення як особистостей. В своїх працях науковець доводив можливості розвитку людей з порушеннями слуху, які базувалися на спеціально організованому та історично апробованому процесі навчання з компенсаторною складовою. М. Ярмаченко (1963) дослідив і описав життя та діяльність багатьох особистостей з порушеннями слуху, які, завдяки своїй наполегливості й подоланню власного дефекту, змогли досягнути певних вершин культури і мистецтва нашого суспільства.

Історичний аналіз спостережень за людьми з порушеннями слуху та можливостями їхнього розвитку, підштовхували вчених віднайти вивірені критерії щодо особливостей побудови спеціально організованого навчання для таких людей. Підйом сурдопедагогіки як науки, який засвідчив якісно новий підхід до вивчення дітей з порушеннями слуху, був пов'язаний, насамперед, з дослідженнями лікаря отоларінголога Л. Неймана і вченого сурдопедагога Р. Боскіс (1963). Їхні зусилля показали дефектологічній спільноті новий рівень

розуміння навчання і розвитку дітей даної категорії, а також адекватні можливості їхньої соціалізації. Вироблена ними класифікація за рівнем зниження слуху, за часом втрати слуху і станом розвитку мовлення, надала можливість поділити осіб з порушеннями слуху на глухих і слабочуючих, що корінним образом змінило систему освіти людей даної категорії, забезпечуючи продуктивне навчання відповідним методологічним змістом.

Безумовно, погляди Л. Виготського (1999) і передових представників громадської спільноти його часу на осіб з порушеннями слуху були пов'язані з механізмами компенсації, які вони шукали в обхідних шляхах культурного розвитку людини. Звертаючи увагу на міміко-жестове мовлення глухих людей, вони були впевнені, що це допоміжний засіб при необхідній компенсації, для подолання глухоти. В подальшому українському вченому Р. Краєвському (1964) вдалося показати роль і місце жестового мовлення в навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху. Науково обґрунтувати такий вид мовлення як допоміжний засіб, необхідний на певному етапі розвитку глухого. Крім того, на думку провідного фахівця всі працівники школи для глухих дітей зобов'язані були добре володіти технікою дактилювання та дактилографії в однаковій мірі – вміти бігло і дактилювати, і читати з руки.

Теорія провідного виду діяльності, запропонована свого часу великим психологом О. Леонтьєвим (1975), пояснювала найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини певного вікового періоду. Наукова школа даного напрямку показала, що спеціальна організація провідного типу діяльності виступає тією основною умовою, завдяки якій є можливість цілеспрямованого впливу на особистість дитини, формування у неї в процесі такого впливу діяльності цілої ієрархії певних потреб, мотивів і цілей, що в подальшому сприяють можливості становлення зрілої особистості.

Наступна теорія поетапного формування розумових дій пов'язана з ім'ям П. Гальперіна (1985), який висвітлив етапи перетворення основних дій у

внутрішній план, а саме: формування мотиваційної основи дії, орієнтація на основну дію; формування дії в матеріальній формі; перенесення дії в план гучного мовлення без опори на предмети; обговорення дії «про себе»; перенесення дії у власне розумовий, внутрішній план індивідуальної свідомості.

Діяльнісний підхід, який показав нові можливості психологічних досліджень, не міг бути непоміченим в теорії та неапробованим на практиці в спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху. В середині ХХ століття група вчених під керівництвом С. Зикова (1961), базуючись на методологічних засадах сурдопедагогічної науки щодо особливостей розвитку осіб з порушеннями слуху, які потребують спеціально створених компенсаторних засобів навчання і розвитку, та на ґрунтовних дослідженнях учнів його школи щодо соціалізації глухих і слабочуючих людей засобом усного й писемного мовлення, створили систему комунікативного навчання. Цілісна система комунікативного навчання осіб з порушеннями слуху базувалася на ідеї про необмежені можливості розвитку людей даної категорії, містила у собі умови, які сприяють розвитку мовлення глухих і слабочуючих, забезпечуючи їм повноцінну та адекватну соціалізацію в суспільстві.

Висвітлюючи засади інклюзивної освіти в Україні як моделі соціального устрою, в якій навчання належним чином повинно бути адаптованим до потреб дитини з особливими освітніми потребами, А. Колупаєва (2014) акцентує увагу на розвитку сильних якостей і талантів дітей. Наголошуючи на позитивному досвіді інклюзивної освіти, вчена вважає, що корисною така форма навчання є для учнів з типовим рівнем розвитку, які вчаться природно сприймати людські відмінності. В своїх дослідженнях А. Колупаєва (2014) зазначає, що реалізація головних ідей інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти можлива лише за умов постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти.



Освітні реформи сьогодення все більше уваги привертають до проблеми спілкування, зокрема міжособистісних стосунків дітей та дорослих з порушеннями слуху. Досить гостро це питання постало в спеціальній освіті в умовах інклюзивного впровадження. Слід наголосити на тому, що зазначена проблема потребує вивчення особливостей формування продуктивних взаємин в різних освітніх формах в цілому, і у людей з порушеннями слуху зокрема.

Психологія взаємовідносин І. Сушкова (1999), розкриває механізми міжгрупових та індивідуальних взаємин людей. Досліджуючи і вивчаючи взаємовідносини людей в соціальній групі, автор вважає, що вплив групи і групових цінностей в цілому є вирішальним для формування особистості. Лише вплив, який пов'язаний з процесами самокатегоризації, ідентифікації, регулювання створює ефективний обмін соціально-психологічних взаємовідносин.

На жаль, в сурдопедагогічній і сурдопсихологічній літературі ми знаходимо обмаль досліджень, які б розкривали цілісну картину міжособистісного спілкування осіб з порушеннями слуху, показували механізми такої взаємодії.

Отже, вищезазначені наукові теорії створюють вагому методологічну систему навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями слуху, яка є історично обґрунтована, експериментально апробована та відображає найголовніші цінності громадської спільноти. Слід зазначити, що основні напрямки психічного розвитку дітей в навчально-виховному процесі, на нашу думку, пов'язані з:

- змістом навчання (ускладнення знань і способів діяльності; оволодіння знаннями і навичками, як запоруки пластичності мислення; засвоєння алгоритму завдань та способів їх розв'язання; спрямування набутих знань);

- специфічними методами навчання (формування мови, мовлення, вимови; розвиток слухового сприймання; формування комунікативного спілкування; використання міміко-жестового і дактильного мовлення);

- розвитком психічних механізмів засвоєння й застосування знань та умінь (узагальнення прийомів розумової діяльності; співвіднесення і засвоєння знань з конкретним завданням; розвиток узагальнених дій – аналізу, синтезу, порівняння, конкретизації тощо);

- розвитком становлення цілісної особистості (особистісна спрямованість: навчальна, пізнавальна; спрямованість на позитивні міжособистісні стосунки; психологічна структура діяльності; розвиток механізмів свідомості (усвідомлення себе, свого «Я», рефлексія).

Можна побачити, що тривалий шлях розбудови спеціальної освіти осіб з порушеннями слуху був пов'язаний з пошуком компенсаторних шляхів розвитку глухої і слабочуючої дитини, з віднайденням оптимальних умов реалізації процесу входження в суспільство чуючих, впровадженням інноваційних технологій діагностування, корекції, навчання, виховання, абілітації та реабілітації.

Тому, в умовах освітніх перетворень у діагностиці, навчанні та розвитку дитини з порушеннями слуху, виявленими нами, й виникають протиріччя в засобах реалізації:

1. Протиріччя в наявності розроблених освітніх теоріях та реальної практики трансформацій в освітній простір.

2. Цілісний системний підхід в спеціально організованому навчанні корекційно-компенсаторного спрямування та фрагментарною уривчастою реалізацією через принципи, методи, зміст, прийоми і форми педагогічного процесу корекційного спрямування в загальноосвітніх закладах.

3. Об'єктивно доведена перспективна мета сурдопедагогічних технологій навчання і розвитку та суспільної гуманною метою сьогодення.

4. Ієрархічна єдність результату навчання та неструктурованими складовими навчального процесу.

5. Інноваційні сурдопедагогічні розробки, розраховані на оптимальний розвиток дитини, та інтеграція профільних фахівців в системі освіти.

6. Застосування міміко-жестового та дактильного мовлення як допоміжного засобу в процесі навчання та закріпленням на законодавчому рівні як основного способу навчання.

7. Система міжособистісних стосунків осіб з порушеннями слуху та культурно-історичними цінностями громадського суспільства.

Викладені вище протиріччя вимагають зосередження уваги на тому, що слід:

- проводити своєчасну диференціальну діагностику дітей з порушеннями слуху;

- створювати сприятливі умови для встановлення та розвитку міжособистісних стосунків в соціальних групах різної типології із збереженням соціально значущих цінностей суспільства;

- розроблювати науково-методичну базу для оптимального навчання, корекції й розвитку дитини з порушеннями слуху в умовах освітніх перетворень;

- забезпечувати підготовку конкурентоспроможності учнів в умовах вибору професії після закінчення школи.

Ретроспективний аналіз вищезазначених теорій і протиріч в цілому дозволив нам звернути увагу на засоби реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху. Саме навчальний підручник є тим засобом, який, на нашу думку, трансформує досвід людства і моральні цінності в духовний розвиток дитини. А своєчасне віднайдення компенсаторних шляхів впливу стане запорукою адекватної міжособистісної взаємодії з довкіллям.

Перед тим як зупинитися на підходах і методичних засад щодо образу сучасного підручника, вважаємо за необхідне пригадати експериментальні дослідження, які були проведені нами з метою вивчення актуального рівня розуміння творів учнями зі зниженим слухом в 5-7 класах (Круглик, 2007).

Нами в ході експериментального вивчення було встановлена відмінність між чуючими і слабочуючими дітьми, яка знаходиться у площині розвитку мови і мовлення та пов'язаної з ними результативності розуміння художнього оповідання, і яка полягає у контекстності розуміння, проявляється у наявності 6 рівнів протікання процесу розуміння та ієрархії структури художнього оповідання. Розподіл учнів зі зниженим слухом 5-7 класів за вказаними рівнями наведено нижче у таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл учнів зі зниженим слухом 5-7 класів за рівнями сформованості розуміння художніх оповідань у порівнянні з чуючими однолітками (у %)**

№ п/п	Назва рівня	Класи					
		5 клас		6 клас		7 клас	
		категорія дітей		категорія дітей		категорія дітей	
		чуючі	зі зниженим слухом	чуючі	зі зниженим слухом	чуючі	зі зниженим слухом
I	елементно цілісний неадекватний	-	27	-	8	-	5
II	основний цілісний неадекватний	-	32	-	15	-	21
III	фрагментарно цілісний неадекватний	-	22	-	42	-	25
IV	частково цілісний адекватний	-	16	-	18	-	28
V	неповно цілісний адекватний	26	3	17	13	10	15
VI	повно	74	-	83	4	90	6

цілісний адекватний							
------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Як видно з таблиці, було виявлено, що більшість учнів 5 класів (32 %) на жаль розуміли тексти на основному цілісному неадекватному рівні, і це був другий рівень розуміння, на якому художнє оповідання не усвідомлювалося, але виділялися на «поверховій» структурі основні художні елементи. В той же час більшість учнів 6 класів (42 %) виявляли розуміння прочитаного на фрагментарно цілісному неадекватному третьому рівні, який характеризувався неадекватністю розуміння художнього оповідання, але окремі фрагменти тексту встановлювалися правильно; художні елементи виділялися на «поверховій» та «основній» структурах тексту. І лише більшість учнів 7 класів (28 %) показували адекватне розуміння прочитаного, але лише на четвертому рівні з шести виявлених. Частково цілісний адекватний – четвертий по-порядку і перший рівень, який характеризувався адекватністю розуміння змісту художнього оповідання, виділялися художні елементи твору та встановлювалися між ними наявні зв'язки на «поверховій» та «основній» структурах тексту.

За результати експериментального дослідження нами було з'ясовано, що розуміння художніх оповідань слід розцінювати як процес, спрямований на адекватне відтворення прочитаного, що детерміновано структурою самого тексту. В свою чергу адекватність опосередкована уміннями виділяти змістову та смислову інформацію твору.

Крім того, нами був запропонований сурдопедагогічний підхід, який був апробований в спеціальних школах України і показав ефективність його впливу. Інноваційний в сурдопедагогічній науці підхід був пов'язаний із сформованістю виявлених у дослідженні узагальнених і відповідних їм конкретних умінь, які по різному проявлялися в різних типах текстів (Круглик, 2012).

Отже, нами було з'ясовано, що учні з порушеннями слуху потребують компенсаторних шляхів розвитку через засоби навчання і виховання в системі освіти. Тому, підручник повинен на сьогодні бути взірцем не лише вимогам Нової української школи, але й відповідати адекватному змістовному впливу на розвиток дитини з порушеннями слуху.

Враховуючи все вищесказане, зупинимося на підходах, які на нашу думку слід враховувати під час створення навчального підручника для дитини з порушеннями слуху:

1. Книга-підручник повинен реалізовувати цілі через запропоновані технології навчання, які можуть піддаватися діагностуванню в реальному часі навчання.

2. Суб'єкт-суб'єктивна парадигма освіти в підручнику виявляється через навчальний діалог його змісту.

3. Враховуючи індивідуальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами, сучасний підручник повинен бути варіативним і трансформаційним.

4. Структура підручника створює ситуацію вибору та рефлексії.

5. Наявність системи вправ і відповідних завдань безпосередньо пов'язані з мотиваційною та навчально-пізнавальною діяльністю учня.

6. Книга в сучасному освітньому просторі навчально-корекційного процесу повинна стимулювати до розвитку і саморозвитку.

З метою прогнозованого впливу на корекцію дітей з порушеннями слуху в умовах освітніх тенденцій і розумінням суті індивідуальної програми навчання вважаємо, що методичні засади навчального підручника є вкрай необхідними для збереження не тільки спеціальної методики навчання, а й адекватного формування знань і умінь при оптимальному слухопротезуванні. Тому, методичними засади у побудові навчального підручника для дітей з порушеннями слуху є:

- збереження апробованої методики розвитку слухового сприймання у змістовному апараті книги;
- включення вправ з формування вимови з елементами методу складоритму, методу фонетичної ритміки, мнемотехніки;
- трансформаційний зв'язок наданого матеріалу для вивчення і опрацювання з провідним, доцільним і цікавим видом діяльності дитини;
- доступність і образність в теоретичному матеріалі для вивчення;
- рефлексивність у мотивації до розвитку і саморозвитку.

Зазначені підходи і методичні засади у створенні підручника для дитини з порушеннями слуху не обмежуються запропонованими, але, на нашу думку, є вкрай суттєвими і вагомими для цілісного розвитку особистості дитини, її розвитку міжособистісної взаємодії під впливом культурних цінностей соціуму.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Досвід багаторічної роботи в сурдопедагогічній галузі, доводить нам значення фундаментальних теорій навчання і розвитку для побудови моделі освіти з використанням інноваційних технологій. Таке методичне забезпечення є вкрай необхідним для розробки підручника для дітей з порушеннями слуху нового покоління. Збереження традицій культури сурдопедагогічної науки і вікового досвіду навчання і виховання дітей даної категорії, передача ціннісних орієнтацій не тільки на особистісний розвиток дитини, але й на її мовленнєвий розвиток, знак якого пов'язаний з здобутком цілої нації, є свідченням особливого типу міжособистісних стосунків, завдяки яким постійно відтворюється цілісність громадського суспільства.

Саме тому, в цьому ракурсі можна намітити подальші дослідження з проблеми вивчення теоретичних моделей і протиріч в засобах реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху, зокрема: вплив типу культури на освітній простір; діагностика та розвиток міжособистісних стосунків підлітків з порушеннями слуху в умовах кризи тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Боскис, Р.М. (1963). *Глухие и слабослышающие дети*. Москва: АПН РСФСР.
2. Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт.
3. Гальперин, П.Я. (1985). *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. Москва: Издательство Московского университета.
4. Давыдов, В.В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика.
5. Зыков, С.А. (1961). *Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения*. Москва: АПН РСФСР.
6. Колупаева, А.А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 7-18. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711032>.
7. Комарова, Т.С. (2006). *Школа эстетического воспитания*. Москва: Зимородок.
8. Краєвський, Р.Г. (1964). *Мова жестів глухих*. Київ: Радянська школа.
9. Круглик, О.П. (2007). Педагогічні умови розуміння художніх оповідань учнями з вадами слуху. *Дефектологія*, 2, 52-56.
10. Круглик, О.П. (2012). Удосконалення розуміння художніх творів слабочуючими учнями 5-7 класів засобами типології оповідань. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 16, с. 145-147. Режим доступу: <https://fkpp.npu.edu.ua/naukovi-periodichni-vydannia-fkpp/----19---/----19--16>.
11. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва.
12. Марценковський, І.А. (2013). Депресії у дитячому та підлітковому віці. О.К. Напреевко (Ред.), *Нециркулярні депресії* (с. 565-599). Київ: Софія.
13. Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика-Пресс.
14. Синьов, В.М. (2009). *Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції*. Київ.
15. Сушков, И.Р. (1999). *Психология взаимоотношений*. Москва: Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга.
16. Фомічова, Л.І. (1997). *Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники)*. Київ: Тов. Міжнар. фінанс. акція.
17. Шеремет, М.К. (1996). *Готовність слабочуючих дітей до навчання в школі*. (Монографія). Київ: Віпол.
18. Ярмаченко, М.Д. (1963). *Свідомість у навчанні глухих учнів*. Київ: МО УРСР.

## REFERENCES

1. Boskis, R.M. (1963). *Gluhie i slaboslyshashhie deti [Deaf and hard of hearing children]*. Moskva: APN RSFSR (in Russian).
2. Vygotskij, L.S. (1999). *Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]*. Moskva: Labirint (in Russian).
3. Gal'perin, P.Ja. (1985). *Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka [Methods of teaching and development of mind of the child]*. Moskva (in Russian).
4. Davydov, V.V. (1986). *Problemy razvivajushhego obuchenija [Problems of developmental Learning]*. Moskva: Pedagogika (in Russian).
5. Zykov, S.A. (1961). *Obuchenie gluhih detej jazyku po principu formirovanija rechevogo obshhenija [Teaching deaf children the language on the basis of the formation of verbal communication]*. Moskva: APN RSFSR (in Russian).
6. Kolupaeva, A.A. (2014). Inkluzivna osvita yak model sotsialnoho ustroi [Inclusive education as a model of social system]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 2, 7-18. <http://lib.iitta.gov.ua/711032> (in Ukrainian).



7. Komarova, T.S. (2006). *Shkola jesteticheskogo vospitaniia [School of Aesthetic Education]*. Moskva: Zimorodok (in Russian).
8. Kraievskiy, R.H. *Mova zhestiv hlukhykh [Sign language of the deaf]*. Kyiv: Radianska shkola (in Ukrainian).
9. Kruhlyk, O.P. (2007). Pedagogichni umovy rozuminnia khudozhnikh opovidan uchniamy z vadamy slukhu [Pedagogical conditions for understanding art stories by students with hearing impairments]. *Defektolohiia – Defectology*, 2, 52-56 (in Ukrainian).
10. Kruhlyk, O.P. (2012). Udoskonalennia rozuminnia khudozhnikh tvoriv slabochuiuchymy uchniamy 5-7 klasiv zasobamy typolohii opovidan [Improving the understanding of works of art by deaf students of 5-7 grades by means of typology of texts]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of NPU named after M.P.Dragomanov. Ser. 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 16, pp. 145-147. Access mode: <https://fkpp.npu.edu.ua/naukovi-periodychni-vydannia-fkpp/-----19-----/-----19--16> (in Ukrainian).
11. Leont'ev, A.N. (1975). *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva (in Russian).
12. Martsenkovskiy I. A. Depresii u dytiachomu ta pidlitkovomu vitsi [Depression in children and adolescents]. In O.K. Napreienko (Eds.), *Netsyrkuliarni depresii – Non-circular depressions (p.565-599)*. Kyiv: Sofiia (in Ukrainian).
13. Piazhe, Zh. (1994). *Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]*. Moskva: Pedagogika-Press (in Russian).
14. Synov, V.M. (2009). *Aktualni problemy rozvytku osvity ditei z obmezheniamy zhyttiediialnosti: shliakh vid instytualizatsii do intehtratsii [Actual problems of development of education of children with disabilities]*. Kyiv (in Ukrainian).
15. Sushkov, I.R. (1999). *Psihologija vzaimootnoshenij [Relationship psychology]*. Moskva: Akademicheskij Proekt, IP RAN, Ekaterinburg: Delovaja kniga (in Russian).
16. Fomichova, L.I. (1997). *Rozvytok intelektu ta proektuvannia navchannia (chuiuchi, hlukhi ta slabochuiuchi doshkilnyky) [Intelligence development and learning design (hearing, deaf and hard of hearing preschoolers)]*. Kyiv: Tov. Mizhnar. finans. aktsiia (in Ukrainian).
17. Sheremet, M.K. (1996). *Hotovnist slabochuiuchykh ditei do navchannia v shkoli [Readiness of hearing-impaired children to study at school]*. Kyiv: Vipol (in Ukrainian).
18. Iarmachenko, M.D. (1963). *Svidomist u navchanni hlukhykh uchniv [Consciousness in the teaching of deaf students]*. Kyiv: MO URSR (in Ukrainian).

**Матеріал надійшов до редакції 12.01.2020 р.**

**УДК [-043.83:172.13]:-[-057.87:376.36]**

**Олег Легкий**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями зору  
olegkij@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-8934-7390  
Researcher ID: 0-6625-2016

**Oleg Legkij**

PhD in Pedagogy,  
Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

**PECULIARITIES OF FORMATION OF CIVIL AND SOCIAL COMPETENCES OF PUPILS  
WITH DISORDERS OF VISION**

**Анотація.** У статті розглядаються питання організації навчально-виховної роботи з формування громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей для дітей з порушенням зору. Реалізація громадянського виховання потребує від освітнього закладу організації та створення необхідних умов, що забезпечують включення слабозорих учнів у різні види діяльності, що створює основу для освоєння ними базових морально-етичних цінностей, здорового способу життя.

Метою даної статті є розгляд питання ефективного формування громадянських цінностей, використання вчителем емоційно-естетичного фону для сприйняття учнями знань про українську культуру, створення ситуацій емоційного сприймання учнями національних цінностей, усвідомлення морально-етичних знань, цінностей української сім'ї, орієнтацію дитини на позитивні результати життєдіяльності.

У роботі з формування громадянських та соціальних компетентностей нами широко використовувались рольові й ділові ігри, що виступали імітаційним моделюванням різних явищ та процесів, що допомагало школярам краще зрозуміти ситуацію та набути навичок конструктивної взаємодії.

Результатом роботи з формування громадянських компетенцій, побудованих на основі загальнонаціональних цінностей українського суспільства, таких, як здоров'я, природа, екологічна культура, безпека людини й суспільства, є спрямованість на розвиток мотивації й готовності учнів з порушенням зору розвивати свою громадянську компетентність, соціокультурні навички, діяти завбачливо, усвідомлено, дотримуватися здорового й

безпечного способу життя, пізнавати й цінувати природу як джерело життя й духовного розвитку, позитивно ставитись до себе та інших людей, освоєння правил власної безпеки життєдіяльності.

Таким чином, виховна робота з формування громадянських компетенцій сприятиме набуттю нового значущого для школярів з порушенням зору досвіду через поглиблення самопізнання, позитивне самосприйняття, гармонізацію внутрішнього світу, особистісне зростання.

**Ключові слова:** громадянські цінності, формування компетенцій, школярі з порушеннями зору.

**Abstract.** The article considers the organization of educational work on the formation of civic and social competencies related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, welfare and healthy lifestyles, with awareness of equal rights and opportunities for visually impaired children. The implementation of civic education requires the educational institution to organize and create the necessary conditions to ensure the inclusion of visually impaired students in various activities, which creates a basis for their development of basic moral and ethical values, a healthy lifestyle.

The purpose of this article is to consider the issue of effective formation of civic values, the teacher's use of emotional and aesthetic background for students' perception of Ukrainian culture, creating situations of emotional perception of national values, awareness of moral and ethical knowledge, Ukrainian family values, the child's orientation to positive results vital activity.

In the work on the formation of civic and social competencies, we widely used role-playing and business games, which were simulated simulations of various phenomena and processes, which helped students better understand the situation and acquire skills of constructive interaction.

The result of work on the formation of civic competencies based on national values of Ukrainian society, such as health, nature, environmental culture, human and social security, is aimed at developing motivation and willingness of visually impaired students to develop their civic competence, socio-cultural skills, to act prudently, consciously, to adhere to a healthy and safe way of life, to know and appreciate the nature as a source of life and spiritual development, to treat positively to itself and other people, development of rules of own safety of life.

Thus, educational work on the formation of civic competencies will contribute to the acquisition of new meaningful for students with impaired vision of experience through the deepening of self-knowledge, positive self-perception, harmonization of the inner world, personal growth.

**Keywords:** civic values, competency formation, schoolchildren with impaired vision.

**Актуальність дослідження.** У контексті Нової української школи, виховання школярів спрямовано на духовно-моральний розвиток, виховання особистості учнів, їхню соціалізацію, організацію укладу шкільного життя в єдності урочної, позаурочної й позашкільної діяльності в спільній педагогічній роботі освітньої організації, родини й інших інститутів суспільства.

Метою виховання слабозорих учнів є виховання морального, відповідального, творчого, ініціативного, компетентного громадянина України,

що володіє значимими для нього якостями особистості: активності, самостійності, комунікабельності, розвитку мотиваційної сфери:

- громадянсько-патріотичне виховання, спрямоване на формування й розвиток особистості;
- формування основ моральної самосвідомості особистості - здатності учня виконувати власні моральні зобов'язання, давати оцінку своїм і чужим вчинкам;
- формування основ життєдіяльності, готовності до життя в суспільстві;
- формування здатності до подолання труднощів, розвиток мобільності;
- формування етичної свідомості, моральних й етичних цінностей; культури поведінки;
- формування навичок організації й співробітництва з педагогами, однолітками, батьками у вирішенні загальних проблем;
- розвиток доброзичливості, емоційної чуйності, розуміння інших людей і співпереживання;
- виховання ціннісного ставлення до своєї рідної мови й культури;
- виховання потреби в соціальних контактах, соціально-побутової й просторово-орієнтовної діяльності;
- формування уявлень про сімейні цінності, поважного ставлення до батьків, до старших і молодших;
- виховання здорового способу життя, дбайливого ставлення до свого здоров'я, збереження зору.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві значною мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні можливості для розвитку і застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної

потреби у самовизначенні та самоствердженні.

Посилення виховної функції освіти, формування громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля розглядається одним із стратегічних напрямків Державної політики в галузі освіти.

У цьому контексті школа виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання, формування любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Реалізація виховання учнів з порушенням зору може здійснюватися по наступних напрямках, що включає духовні, моральні й культурні традиції нашої країни.

*Виховання громадянських цінностей, патріотизму, поваги до прав, свобод й обов'язків людини.*

Цінності: любов до України, свого народу, свого краю, своєї школи; громадянське суспільство; закон і правопорядок; правова держава; полікультурний простір; свобода особистості; довіра до людей, держави й громадянського суспільства; знання своїх прав й обов'язків.

*Виховання моральних почуттів й етичної свідомості.*

Цінності: справедливість; милосердя; достоїнство; повага до людини, рівноправність, відповідальність; турбота й допомога, чесність, щедрість, толерантність; уявлення про віру, духовну культуру й світську етику; соціальні контакти; спілкування, самопізнання, знання про інших людей, самостійність, незалежність.

*Формування ціннісного ставлення до родини, здоров'я й здорового способу життя.*

Цінності: повага до батьків; фізичне й психічне здоров'я, фізичне

самовдосконалення; прагнення до здорового способу життя; моральне здоров'я; охорона порушеного зору, соціально-побутова активність; соціально-побутова незалежність, мобільність.

*Виховання працьовитості, творчого ставлення до навчання, праці.*

Цінності: повага до праці й творчості; наполегливість; працьовитість; самореалізація, пізнання себе, пізнання нового.

*Виховання позитивного ставлення до природи, довкілля (екологічне виховання).*

Цінності: рідна земля; природа; планета Земля; екологічна свідомість; пізнання нового.

*Виховання емоційно-позитивного ставлення до прекрасного, формування уявлень про естетичні ідеали й цінності (естетичне виховання).*

Цінності: краса; гармонія; духовний світ людини; естетичний розвиток, самовираження у творчості й мистецтві; почуття нового.

**Мета статті.** Висвітлення можливих напрямків роботи школи з формування громадянських та соціальних компетентностей у школярів з порушеннями зору.

**Методи дослідження.** У статті використовувались наступні методи: опитування, анкетування, інтерв'ювання усіх суб'єктів виховного процесу; спостереження за виховною діяльністю педагогів, їх взаємодією з учнями, батьками; аналіз й узагальнення зібраної інформації.

**Результати дослідження.** Освітній заклад може розширити сферу представлених напрямків, віддати перевагу тому чи іншому напрямку, конкретизувати напрямок різними видами та формами діяльності.

*Виховання громадянськості, патріотизму, поваги до прав, свобод й обов'язків людини:*

- елементарні уявлення про політичний устрій та символи держави – Прапор, Герб України, державних інституцій та їх ролі в житті суспільства,

найважливіші закони держави;

- елементарні уявлення про інститути громадянського суспільства, про можливості участі громадян у суспільному житті;

- інтерес до суспільних явищ, розуміння активної ролі людини в суспільстві;

- поважне ставлення до української мови як державної, ціннісне ставлення до своєї мови й культури;

- інтерес до Державних свят і найважливіших подій у житті України, прагнення брати активну участь у справах класу, школи, родини, свого міста;

*Виховання моральних почуттів й етичної свідомості:*

- позитивне ставлення до довкілля, свого міста, освітньої установи;

- початкові уявлення про базові цінності, розрізнення гарних і поганих учинків, уміння відповідати за свої вчинки;

- уявлення про правила поведінки в освітній організації, будинку, на вулиці, у населеному пункті, у громадських місцях, на природі;

- елементарні уявлення про релігійну картину світу, її ролі у розвитку Української держави, в історії й культурі нашої країни.

*Формування ціннісного ставлення до родини, здоров'я, здорового способу життя:*

- поважне ставлення до батьків, старших, доброзичливе ставлення до однолітків;

- прагнення до соціальних контактів, соціально-побутової активності й незалежності;

- встановлення дружніх взаємин у колективі, заснованих на взаємодопомозі й взаємній підтримці;

- дбайливе, гуманне ставлення до свого життя та здоров'я;

- знання правил етики, культури мови;

- прагнення уникати поганих учинків, негативне ставлення до поганих

вчинків, образливим словам і діям.

*Виховання працьовитості, творчого ставлення до навчання, праці, життя:*

- ціннісне ставлення до навчання як виду творчої діяльності, ведучої ролі освіти, праці й значення творчості в житті людини й суспільства;
- дбайливе ставлення до результатів своєї праці, праці інших людей, до шкільного майна, підручників, особистих речей;
- уміння проявляти наполегливість у виконанні навчальних та творчих завдань;
- уявлення про роль знань, науки, сучасного виробництва в житті людини й суспільства;
- негативне ставлення до недбалості й неощадливого ставленню до результатів праці людини.

*Виховання позитивного ставлення до природи, навколишнього середовища (екологічне виховання):*

- розвиток інтересу до природи, природних явищ і форм життя, розуміння активної ролі людини в природі;
- ціннісне ставлення до природи й всіх форм життя;
- досвід елементарної природоохоронної діяльності;
- дбайливе ставлення до рослин і тварин.

*Виховання емоційно-позитивного ставлення до прекрасного, формування уявлень про естетичні ідеали й цінності (естетичне виховання):*

- уявлення про духовну й фізичну красу людини;
- формування естетичних ідеалів, почуття прекрасного; уміння сприймати красу природи, витворів мистецтва й творчості;
- інтерес до художніх творів, мистецтва, літератури, театру, музики;
- інтерес до занять художньою творчістю;
- участь у творчій діяльності, творчих конкурсах.



Реалізація громадянського виховання потребує від освітнього закладу організації та створення необхідних умов, що забезпечують включення слабозорих учнів у різні види діяльності, що створює основу для освоєння ними базових морально-етичних та естетичних цінностей.

У той же час, у програму роботи повинні бути включені заходи, що сприяють інтеграції слабозорих учнів в широкий соціум:

- освоєння навичок творчого застосування знань, отриманих при вивченні навчальних предметів та корекційних занять на практиці;
- розширення кругозору про життя широкого соціуму;
- знайомство з діяльністю різних організацій, ознайомлення з різними видами праці, професіями;
- участь в ігрових ситуаціях, що дозволяють пізнавати різні професії;
- набуття вмінь і навичок самообслуговування в школі та вдома;
- участь у зустрічах і бесідах з випускниками своєї школи;
- отримання досвіду емоційно-чуттєвої безпосередньої взаємодії із природою в ході екскурсій, прогулянок;
- відвідування конкурсів і фестивалів, набуття досвіду самореалізації в доступних видах творчої діяльності.

Важливою умовою ефективної реалізації завдань громадянського виховання слабозорих учнів є ефективність педагогічної взаємодії різних соціальних суб'єктів (родина, заклади позашкільної освіти, культури, спорту) при провідній ролі педагогічного колективу освітньої організації.

Для організації соціального укладу життя слабозорого учня вирішальне значення має *взаємодія освітнього закладу й родини*. Освітня організація, з одного боку, направляє свої зусилля на:

- сприяння батькам у вирішенні індивідуальних проблем виховання, у тому числі, у рішенні питань задоволення індивідуальних освітніх потреб слабозорого учня;

- поєднання педагогічної роботи з педагогічною самоосвітою батьків з питань духовно-морального виховання, розвитку слабозорих учнів, формування гуманного ставлення до запитів і можливостей своєї дитини.

З іншого боку, освітня організація у взаємодії з родиною опирається на позитивний досвід сімейного виховання слабозорого учня й продуктивно його використовує в освітньому процесі.

У роботі з батьками можуть бути використані різні організаційні форми, у тому числі: батьківські збори, батьківські конференції, збори-диспути, батьківські лекторії, сімейна вітальня, зустрічі за круглим столом, недільні школи, педагогічні тренінги й ін.

Як заплановані результати виховної роботи з громадянського виховання слабозорих учнів можуть виступати: розширення, збагачення духовно-моральних якостей особистості учня, розвиток уявлень та позитивних проявів соціальної поведінки учнів, що проявляється у:

- вихованні любові до своєї Батьківщини, любов до своєї країни, міста, рідного краю;

- вихованні любові до своєї національної мови, культури;

- сформованості основ моральної свідомості особистості (совісті), здатності виконувати певні моральні зобов'язання;

- сформованості основ морального поведіння в суспільстві, тобто вміння дотримуватися у своїй поведінці основних моральних норм;

- вихованні позитивного ставлення до родини, її ролі в житті людини, знання традицій української родини;

- вихованні поважного ставлення до батьків, турботливого ставлення до старших і молодших;

- вихованні позитивного й дбайливого ставлення до природи, навколишнього середовища, інтересу до взаємодії зі світом природи;

- розвитку почуття прекрасного, розвитку вміння знаходити прекрасне в

навколишньому житті й самореалізації в доступних видах художньої діяльності;

- сформованості культури поведінки (вербальної й невербальної);
- розвитку доброзичливості й емоційної чуйності, розумінні почуттів інших людей і співпереживанні їм;
- розвитку потреби в руховій активності, участі в предметно-практичній діяльності (соціально-побутовій, орієнтувальній і ін.);
- вихованні дбайливого ставлення до свого здоров'я, своєї сенсорної системи, у тому числі до свого зору.

Особливими досягненнями у громадянському вихованні учнів з порушенням зору виступає розвиток у них здатності використовувати сформовані уявлення (моральні й соціальні), способи діяльності, позитивні особистісні якості в реальному житті.

*Формування екологічної культури, здорового й безпечного способу життя.*

Процес формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя, будучи складовою частиною виховного процесу, спирається на загальні (систематичність, безперервність, наступність певної позаурочної й шкільної діяльності) і спеціальні (урахування особливих освітніх потреб, стану зорових функцій, опора на збережені аналізатори, збагачення й розширення практичного досвіду з опорою на компенсаторні можливості учнів, необхідність дотримання офтальмологічних рекомендацій).

Формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя спрямовано на подолання факторів, що роблять негативний вплив на довкілля, стан здоров'я людей:

- несприятливі екологічні, соціальні й економічні умови;
- фактори ризику, що мають місце в освітніх закладах, що призводять до погіршення здоров'я учнів (факторів негативного впливу на зір, збережені аналізатори й ін.);

- фактори ризику, що впливають на труднощі просторового орієнтування в умовах подолання перешкод, здійснення орієнтувальної діяльності при звуженій сенсорній основі;

- фактори ризику, пов'язані з відсутністю свідомого ставлення до свого здоров'я, у тому числі до порушеного зору й інших аналізаторів.

Метою формування екологічної компетентності є *виховання здорового і безпечного способу життя* шляхом розширення й збагачення досвіду екологічно доцільного й безпечного поведження в соціальному й природному середовищі:

- формування елементарних екологічних знань, уявлень;
- формування уявлень про фактори ризику для здоров'я людини;
- формування уявлень про фактори ризику з погіршення стану зору (безконтрольні фізичні навантаження, нерегламентована зорова робота, недотримання освітлювального режиму й ін.);

- розвиток навичок у використанні засобів оптичної корекції, тифлотехнічних засобів і прийомів, що полегшують учбово-пізнавальну діяльність;

- формування елементарних уявлень про здоровий спосіб життя, і способах його підтримування;

- формування позитивного ставлення до виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни ока, виконання правил гігієни перед споживанням їжі, столового етикету);

- формування уявлень про можливі надзвичайні ситуації й основні правила безпечної поведінки;

- формування способів безпечного поведження в різних видах діяльності (навчальній, трудовій, спортивній й ін.);

- виховання умінь звертатися з будь-яких питань, пов'язаних зі станом здоров'я, до медичних працівників, що перебувають в освітньому закладі.

Найбільш ефективним шляхом формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя учнів з порушенням зору є цілеспрямована й добре організована практична робота, що сприятиме: практичному освоєнню учнями знань з основ здорового способу життя; адаптації до предметно-просторового середовища освітнього закладу; розвитку потреби взаємодії із природним середовищем; розумінню ролі в життєдіяльності людини рухової активності, правильного харчування, виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни зору), правил використання й зберігання засобів оптичної корекції (окулярів).

Робота освітнього закладу по реалізації програми формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя може бути реалізована у два етапи.

*Перший етап* спрямований на аналіз стану й планування роботи освітнього закладу з даного напрямку, що включає:

- аналіз наявних в освітньому закладі умов, необхідних для організації здоров'язберігаючого середовища з урахуванням особливих освітніх потреб слабозорих учнів;
- створення безбар'єрного предметно-просторового й соціального середовища, дотримання регламенту зорової роботи, фізичних навантажень й ін.;
- виділення пріоритетних напрямків роботи з урахуванням типологічних й індивідуальних особливостей учнів.

*Другий етап* спрямований на реалізацію роботи з формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя.

Робота з учнями включає:

- формування уявлень про екологічно доцільне поведіння людини в побуті й природі;
- освоєння предметно-просторового середовища освітньої установи;

- організацію й розширення практичного досвіду екологічно доцільної й безпечної взаємодії учнів з природним і соціальним середовищем з використанням всіх аналізаторів;

- формування й розвиток спеціальних умінь, необхідних у процесі взаємодії учнів з природним і соціальним середовищем (уміння орієнтуватися в знайомому і незнайомому просторі, у приміщенні, у вільному просторі).

*Система роботи з формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя обумовлює реалізацію наступних напрямків:*

- створення екологічно безпечної, здоров'язберігаючої інфраструктури, безбар'єрного середовища для слабозорого учня в освітній установі;

- організація навчальної, позаурочної діяльності з формування здорового і безпечного способу життя;

- організація спортивно-оздоровчої роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;

- організація лікувально-відновлювальної й профілактичної роботи.

*Екологічно безпечна, здоров'язберігаюча інфраструктура, безбар'єрне середовище для слабозорого учня в освітньому закладі обумовлює:*

- відповідність будинку й всіх його приміщень санітарним і гігієнічним нормам (у тому числі нормам освітлення для учнів з порушеним зором), нормам пожежної безпеки;

- організацію якісного гарячого харчування учнів, у тому числі гарячих сніданків;

- оснащеність кабінетів, фізкультурного залу, спортмайданчиків необхідним ігровим і спортивним устаткуванням й інвентарем, адаптованим до особливостей слабозорих учнів;

- наявність приміщень для медичного персоналу;

- наявність обладнаних приміщень для формування у слабозорих учнів спеціальних умінь і навичок, що підвищують їхню безпеку, сприяють охороні

здоров'я, кабінети просторового й соціально-побутового орієнтування.

*Організація урочної, позаурочної й позашкільної діяльності включає:*

- дотримання гігієнічних норм і вимог до організації й обсягу урочного й позаурочного навантаження, до організації занять, що включають використання зору;

- використання методів і методик навчання, відповідних віковим можливостям та особливостям навчання, індивідуальним можливостям слабозорого учня;

- необхідність контролю з боку педагогічних і медичних працівників стану порушеного зору, психоемоційного стану учня;

- дотримання вимог до безпечного для здоров'я учнів з порушенням зору використання технічних і тифлотехнічних засобів навчання, у тому числі комп'ютерів й аудіовізуальних засобів;

- здійснення індивідуального контролю дотримання режиму зорового навантаження в навчальній діяльності слабозорих учнів, фізичних навантажень на заняттях фізичною культурою, дотримання наявних протипоказань.

*Організація спортивно-оздоровчої роботи* проводиться за участі медичних працівників, спрямована на дотримання оптимального рухового режиму, підвищення адаптаційних можливостей слабозорих учнів, збереження й зміцнення їх здоров'я, що включає:

- фізичний розвиток слабозорих учнів на уроках фізкультури, заняттях з адаптивної фізичної культури, ритміки з урахуванням наявних в учнів протипоказань;

- організацію години активних рухів (динамічної паузи між 3-4 уроками);

- організацію фізкульт-хвилинок на уроках, що сприяють підтримці працездатності, зняттю м'язової втоми (м'язів рук, кистей, спини й шиї), що забезпечують профілактику зорового стомлення, сприяють емоційному розвантаженню й підвищенню рухової активності, психоемоційного тону;

- організацію роботи спортивних секцій і створення умов для їх ефективного функціонування.

*Формування екологічно доцільного поводження в побуті й природі передбачає:*

- проведення позаурочних заходів щодо ознайомлення з об'єктами природи (природознавчі екскурсії, тематичні прогулянки);

- створення умов для безпосереднього контакту з об'єктами живої й неживої природи;

- проведення тематичних заходів, що закріплюють екологічно доцільне поводження учнів в соціальному й природному середовищі.

*Організація лікувально-відновлювальної й профілактичної роботи передбачає:*

- медичну реабілітацію, спрямовану на корекцію й підтримку функцій органів зору, поліпшення зору або вживання заходів по збереженню зору, запобігання рецидивів захворювань, що погіршують зір;

- контроль дотримання офтальмо-гігієнічних умов (у тому числі облік протипоказань) у вихованні й навчанні слабозорих учнів;

- неухильний контроль виконання лікувальних рекомендацій у організації життєдіяльності учня у відповідності із завданнями й етапом медичної реабілітації;

- заходи, що сприяють розвитку й удосконалюванню зорового аналізатора, поліпшенню м'язів ока (раціон харчування корисний для очей, освоєння й систематичне виконання учнем комплексів вправ для очей);

- педагогічні заходи, спрямовані на зміцнення фізичного й психічного здоров'я учня, підтримка його психоемоційного тону;

- виховання в учнів і їхніх батьків свідомого ставлення до охорони зору;

- організацію психолого-медико-педагогічного супроводу учня з порушеним зором у навчальному процесі.



*Робота з батьками включає:*

- підвищення педагогічної компетентності батьків з питань включення слабозорого учня в чуттєво-практичну взаємодію з навколишнім соціумом, природним середовищем;
- підвищення педагогічної компетентності батьків з питань підтримки й зміцнення здоров'я учня, у тому числі охорони й розвитку зору, корекції психофізичного розвитку;
- організацію спільної роботи педагогів і батьків по проведенню спортивних змагань, днів здоров'я, занять по профілактиці шкідливих звичок й ін.

*Плановими результатами формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя можуть бути:*

- сформованість елементарних екологічних знань, уявлень;
- сформованість уявлень про фактори ризику для здоров'я людини, порушеного зору (безконтрольні фізичні навантаження, нерегламентована зорова робота);
- розвиток позитивного ставлення до використання тифлотехнічних засобів і прийомів, що полегшують учбово-пізнавальну діяльність;
- розвиток позитивного ставлення до виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни ока), використанню засобів оптичної корекції;
- сформованість елементарних уявлень про здоровий спосіб життя, і способах його підтримування;
- сформованість уявлень про можливі надзвичайні обставини й основні правила поведінки в екстремальних ситуаціях;
- сформованість способів безпечного поводження в різних видах діяльності (навчальній, побутовій, спортивній й ін.);
- виховання дбайливого ставлення до живої й неживої природи;
- виховання потреби звертатися з будь-яких питань, пов'язаних зі станом

здоров'я, до медичних працівників, що перебувають в навчальному закладі.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, громадянське виховання є однією з найбільш значущих і складних сфер виховання, оскільки в ній формуються не тільки відповідні світоглядні орієнтації, ідеали і принципи, але відбувається становлення необхідних особистісних якостей, що забезпечують життєдіяльність молодого громадянина в умовах сучасного демократичного суспільства.

Подальші наукові пошуки у реалізації громадянського виховання забезпечить досягнення навчально-виховних результатів і ефектів діяльності, головною метою яких є формування у дитини активної соціальної позиції, виховання гуманної, самостійної, інтелектуально-розвиненої творчої особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гета, А.В. Стан проблем людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів (XIV міжнарод. наук.-практ. конф.)*. Київ: Університет «Україна», 2014. с. 101–102.
2. Киричок, В.А. *Інноваційні форми і методи патріотичного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності*. Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81434&pg=0>
3. Матяшук, В.П. *Сучасне патріотичне виховання в школах України*. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 384 с.

#### REFERENCES

1. Geta, A.V. Stan problem ljudej z osoblivimi potrebami [The state of problems of people with special needs]. *Aktual'ni problemi navchannja ta vihovannja ljudej v integrovanomu osvitr'omu seredovishhi u svitli realizacii konvencii OON pro prava invalidiv (XIV mizhнарод. наук.-практ. конф.)*. Kyiv: Universitet «Ukraina», 2014. p.101–102 [in Ukrainian].
2. Kirichok, V.A. *Innovacijni formi i metodi patriotichnogo vihovannja molodshih shkoljariv u pozaurochnij dijaj'nosti [Innovative forms and methods of patriotic upbringing of younger students in extracurricular activities]*. Access mode: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81434&pg=0>
3. Matjashhuk, V.P. *Suchasne patriotichne vihovannja v shkolah Ukraïni [Modern patriotic education in Ukrainian schools]*. Ternopil': Mandrivec', 2014. 384 p. [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 12.01.2020 р.*

**УДК: 167+376+37.037**

**Наталія Лещій**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації  
lleschiy@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-8843-7156  
Researcher ID: G-7165-2019

**Nataliia Leshchii**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor Department of Defectology and Physical Rehabilitation

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
вул. Старопортофранківська 26, Одеса,  
65020, Україна

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
26, Staroportofrankivs`ka St., Odesa,  
65020, Ukraine

**ПОЛІПШЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ  
ПРОГРАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

**IMPROVEMENT OF THE FUNCTIONAL CONDITION OF CHILDREN WITH  
COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION  
AND HEALTH PROGRAM IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND  
REHABILITATION CENTER**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі застосування засобів фізкультурно-оздоровчої програми для поліпшення функціонального стану та рівня фізичного здоров'я дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Стратегічною метою навчання і виховання дітей зі складними порушеннями розвитку є повноцінна інтеграція в суспільство, що дозволить їм нарівні зі здоровими однолітками сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства. Мета роботи полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми у дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку та експериментальному вивченні її ефективності. Методи: для досягнення поставленої мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких: методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури); методи емпіричного рівня (педагогічне спостереження, педагогічний експеримент для визначення ефективності розробленої фізкультурно-оздоровчої програми з дітьми зі складними порушеннями розвитку, фізіологічні методи); методи математичної статистики. Апробація експериментальної фізкультурно-оздоровчої програми відбувалася із залученням 100 дітей молодшого шкільного віку, з них 53 дівчинки та 47 хлопчиків, які методом випадкової вибірки були розподілені на 2 групи – експериментальну та контрольну. Результати. Розроблено фізкультурно-оздоровчу програму для дітей зі складними порушеннями розвитку, що включала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх

інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дитини зі складними порушеннями розвитку; вихідного положення; супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я молодших школярів. Висновки. Проведене дослідження свідчить про те, що у дітей зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного дослідження вірогідно поліпшилися функціональні можливості кардіореспіраторної системи, про що свідчило збільшення часу затримки дихання на фазі вдиха та видиха, життєвого індексу та фізичної працездатності у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** *функціональний стан; кардіореспіраторна система; фізкультурно-оздоровча програма; освітньо-реабілітаційний центр; діти зі складними порушеннями розвитку.*

**Abstract.** The article deals with the issues of using means of physical and health program for improving the functional state and level of physical health of young children with complex developmental disorders. The strategic goal of education and upbringing of children with complex developmental disabilities is full integration into society, which will allow them, along with healthy peers, to perceive the intellectual and aesthetic values of society. The purpose of the study is to substantiate the physical health program in young children with complex developmental disorders and experimental study of its effectiveness. Methods. To achieve this goal, a set of interrelated methods was used: methods of theoretical level of research (analysis, comparison, induction, deduction, systematization and generalization of scientific and methodological literature); methods of empirical level (pedagogical observation, pedagogical experiment to determine the effectiveness of the developed physical and health program for children with complex developmental disorders, physiological methods); methods of mathematical statistics. The testing of the experimental fitness program was conducted with the participation of 100 young children of school age, 53 of them girls and 47 boys, who were randomly divided into 2 groups - experimental and control. Results. Health and fitness program for children with complex developmental disorders was developed that included a rational combination of exercises of different directions; adherence to their optimal intensity and duration of performance in accordance with the individual characteristics of the child with complex developmental disorders; the starting position; comorbidities and the factor structure of the overall level of physical health of children. Conclusions. It has been shown that children with complex developmental disorders improved the functionality of the cardiorespiratory system, as evidenced by the increase in respiratory arrest in the phase of inhalation and exhalation, vital index and physical performance in boys and girls of primary school age during the pedagogical study.

**Keywords:** *functional state; cardiorespiratory system; physical and health program; educational and rehabilitation center; children with complex developmental disorders.*

**Актуальність дослідження.** За даними центру медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України кількість дітей з інвалідністю, які обслуговуються спеціалізованими школами-інтернатами, підпорядкованими Міністерству освіти та науки України склала 9543 особи за 2019 рік (Міністерство охорони здоров'я України, 2019). Стратегічною метою навчання і виховання дітей зі складними порушеннями розвитку є повноцінна інтеграція в

суспільство, що дозволить їм нарівні зі здоровими однолітками сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства.

Слід зазначити, що навчання і виховання дітей, котрі мають складні порушення розвитку та низку специфічних особливостей, суттєво відрізняється від комплексу заходів, які використовуються традиційно в спеціальних школах для дітей з певним типом порушення розвитку. Низка досліджень (Ляхова, 2006; Миронава, 2015; Лещій, 2019) дозволяє стверджувати, що, діти зі складними порушеннями розвитку, зокрема слуху та інтелекту, окрім основного дефекту мають когнітивні порушення (розлади уваги, пам'яті, мислення), емоційно-вольової сфери, поведінки, а також низку супутніх захворювань соматичних систем, що потребує розробки індивідуального підходу під час реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** В результаті своєчасно розпочатої наполегливої освітньо-виховної та корекційної роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру, можливе значне поліпшення психофізичного та функціонального стану дітей зі складними порушеннями та їх повноцінна інтеграція. Однією із умов успішної реабілітації та подальшої соціалізації дитини з інвалідністю є використання оздоровчого та реабілітаційного потенціалу засобів фізичної культури, які є також потужним засобом формування у дитини умінь і навичок, стимулюють її пізнавальну активність, дають дитині досвід практичної діяльності, спілкування, сприяють психофізичному розвитку (Ляхова, 2006; Глушенко & Гладких, 2014). Значна роль у цьому процесі належить організації комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи.

**Мета статті.** Обґрунтування фізкультурно-оздоровчої програми у дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку та експериментальному вивченні її ефективності.

**Методи дослідження.** Використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких: методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури); методи емпіричного рівня (педагогічне спостереження, педагогічний експеримент для визначення ефективності розробленої фізкультурно-оздоровчої програми з дітьми зі складними порушеннями розвитку, фізіологічні методи); методи математичної статистики.

В дослідженні приймали участь діти молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Експериментальну групу 7-8 річних склали 13 дівчат, контрольну – 12 дівчат; хлопчиків – по 12 і 13 осіб у відповідних групах. Групу 9-10 річних склали по 14 дівчат в експериментальній та контрольній групах, та по 11 хлопчиків в кожній групі. Для реалізації поставленої мети дослідження було визначено діагностичний інструментарій дослідження, за якими визначалися показники фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку (швидкісно-силових та координаційних здібностей, гнучкості, сили, швидкості та витривалості). Дослідження проводилося на базі Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 6; спеціальної школи-інтернату I-III ступенів № 9 міста Києва; комунального загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 6» м. Києва; комунального загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»; комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради; комунального закладу освіти «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 91 I-III ступенів» для глухих дітей; комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр №10»; Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів.

**Результати дослідження.** На формувальному етапі експерименту у дітей експериментальної групи було апробовано фізкультурно-оздоровчу програму, що включала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дитини зі складними порушеннями розвитку; вихідного положення; супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я молодших школярів; діти контрольної групи займалися за стандартною програмою фізичного виховання освітньо-реабілітаційного центру. Відповідність засобів фізкультурно-оздоровчої програми занять, що спрямовані на корекцію порушень фізичного розвитку, поліпшення функціонального та психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку представлено розвитку на рисунку 1.

Реалізація фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалась протягом шести місяців і передбачала застосування трьох послідовних періодів: підготовчого, тренувального та підтримувального із виокремленням певних засобів для реалізації поставлених завдань.

Важливими структурними компонентами змісту розробленої фізкультурно-оздоровчої програми для дітей молодшого шкільного віку були тривалість заняття, інтенсивність фізичного навантаження, диференціація засобів. Відповідно до кожного етапу реалізації фізкультурно-оздоровчої програми залежно від рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку тривалість та інтенсивність фізичного навантаження була різною. Для дітей молодшого шкільного віку з низьким рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді тривалість заняття становила 20–25 хв, у тренувальному – 35–40 хв, у підтримувальному – 50–55 хв; інтенсивність фізичного навантаження складала 40–45% та 45–50 % від резерву ЧСС.

Для дітей з нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді занять фізкультурно-оздоровчою програмою тривалість становила 25–

30 хв, у тренувальному – 30–45 хв, у підтримувальному – 55–60 хв; інтенсивність фізичного навантаження складала відповідно 45–50%, 50–55 % та 55-60% від резерву ЧСС.

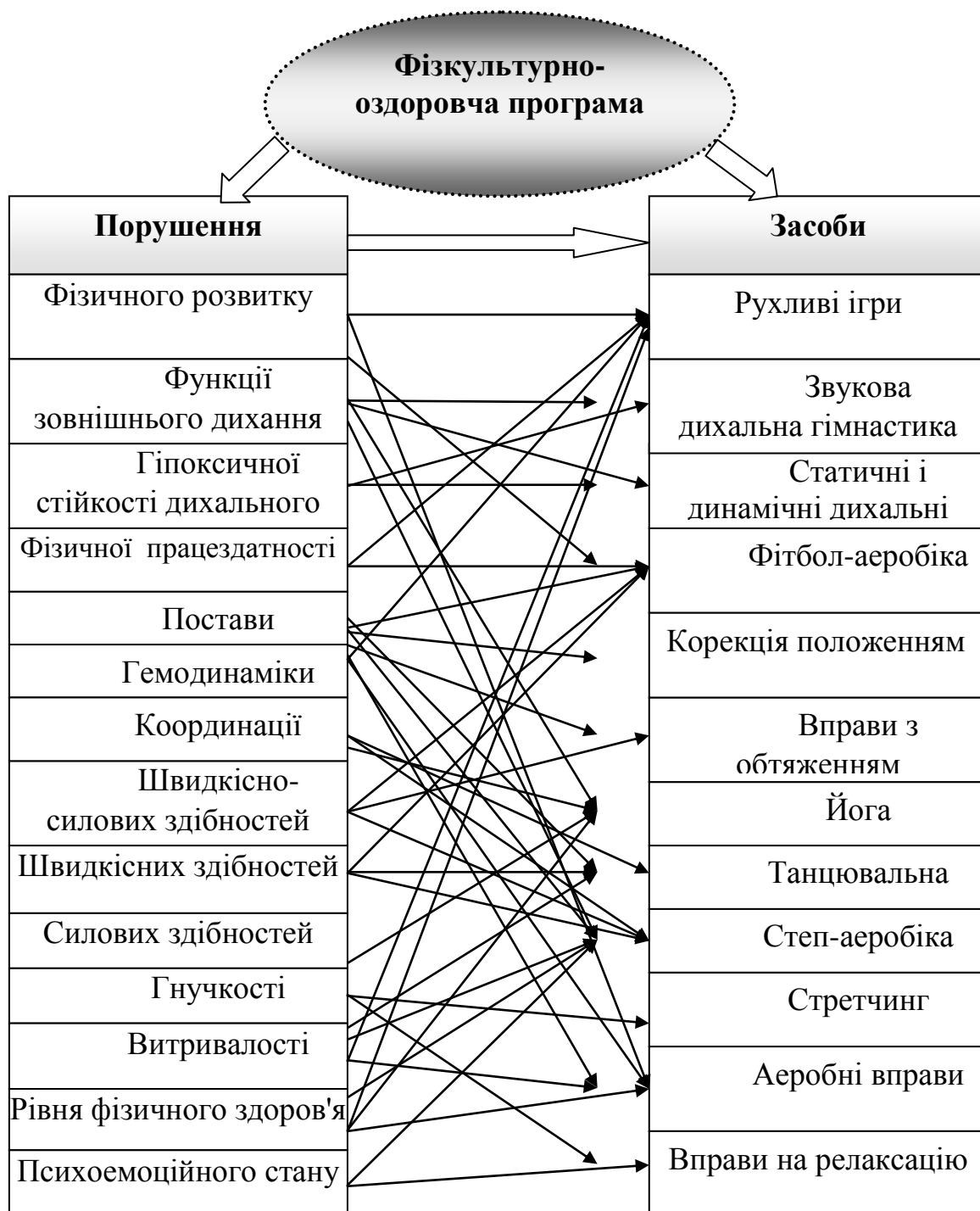


Рис. 1. Засоби фізкультурно-оздоровчих занять відповідно до порушень у дітей зі складними порушеннями розвитку.



Діти з середнім рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді займалися упродовж 23–35 хв, у тренувальному – 45–50 хв, у підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження у відповідних періодах складала 45–50%, 55–60 % та 60-70% від резерву ЧСС. Збільшення кількості повторень певної вправи відбувалося поступово у міру підвищення рівня фізичної підготовленості дитини зі складними порушеннями розвитку. Для підвищення зацікавленості дітей розучували нові вправи або ускладнювали вже добре їм відомі.

У фізкультурно-оздоровчій програмі застосовували такі методи: наочні та практичні під час навчання рухових дій, а також повторний, інтервальний, ігровий та змагальний – для підвищення функціонального стану кардіореспіраторної системи, рівня фізичного здоров'я та розвитку рухових здібностей.

Під час демонстрації вправ забезпечували цілісне зорове сприйняття техніки виконання тієї чи іншої вправи, коментуючи показ відповідними жестами. Навчання техніці вправ асан, суглобової гімнастики, фітбол-аеробіки вправи та стретчингу супроводжувалося дзеркальним показом для легшого сприйняття та кращого засвоєння дітьми зі складними порушеннями розвитку.

З урахуванням проведеного факторного аналізу та виокремлення найбільш вагомих показників, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я молодших школярів, співвідношення засобів в фізкультурно-оздоровчій програмі полягало в такому: 45 % становили вправи, спрямовані на поліпшення функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи; 35 % – на збільшення силових та швидко-силових рухових здібностей, 20% – на поліпшення гнучкості та координації.

Зміна функціональних показників у дівчат в досліджуваних групах представлена в таблиці 1.

Під час порівняння всіх функціональних показників на момент початку педагогічного дослідження між досліджуваними групами не було відзначено наявності вірогідних відмінностей. Значення життєвого індексу на етапі констатувального експерименту свідчить про те, що у всіх групах обстежуваних дітей його фактичне середнє значення відповідало нижчому за середній рівню. Отримані знижені показники життєвого індексу в обох групах дівчаток також можуть бути обумовлені наявністю кіфотичної постави, що значно обмежує екскурсію грудної клітки.

Життєвий індекс в ЕГ дівчат 7-8 років достовірно поліпшився упродовж дослідження на 6% ( $p < 0,05$ ), в групі дівчат 9-10 років – на 3% ( $p < 0,01$ ), що свідчило про збільшення життєвої ємності легень та збільшення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання.

Таблиця 1

**Зміна функціональних показників у дівчат молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного експерименту (n=53)**

Показник, од. вимір.	групи	7-8 років (ЕГ=13, КГ=12)			9-10 років (ЕГ=14, КГ=14)		
		До дослідження	Після дослідження	P	До дослідження	Після дослідження	P
Життєвий індекс (%)	ЕГ	41,21±2,06	47,21±1,75	<b>&lt;0,05</b>	44,30±1,11	47,30±1,09	<b>&lt;0,05</b>
	КГ	41,34±2,36	42,34±1,96*	>0,05	44,50±1,12	44,90±1,08*	>0,05
Силовий індекс (%)	ЕГ	42,15±1,38	46,55±1,18	<b>&lt;0,05</b>	43,20±1,35	47,20±1,15	<b>&lt;0,05</b>
	КГ	42,35±1,34	43,31±1,24*	>0,05	43,70±1,31	44,70±1,20	>0,05
Проба Штанге (с)	ЕГ	35,12±1,32	41,12±1,35	<b>&lt;0,01</b>	38,18±1,13	43,18±1,13	<b>&lt;0,01</b>
	КГ	35,34±1,22	37,34±1,38*	>0,05	38,58±1,12	39,58±1,10*	>0,05
Проба Генчі (с)	ЕГ	12,23±0,82	18,26±0,92	<b>&lt;0,01</b>	15,16±1,77	19,96±1,05	<b>&lt;0,05</b>
	КГ	12,58±0,82	13,57±0,91**	>0,05	15,26±1,67	16,26±1,26*	>0,05
Індекс Руф'є (у.о.)	ЕГ	13,21±1,18	9,21±0,97	<b>&lt;0,05</b>	14,11±1,28	10,11±1,21	<b>&lt;0,05</b>
	КГ	13,17±1,10	12,47±1,10*	>0,05	14,22±1,26	13,52±1,23*	>0,05
Індекс Скібінського (у.о.)	ЕГ	8,29±0,22	11,29±0,28	<b>&lt;0,05</b>	8,20±1,12	11,25±0,87	<b>&lt;0,05</b>
	КГ	8,30±0,21	8,97±0,27***	>0,05	8,25±1,13	8,80±1,03*	>0,05

ЧСС (за 1 хв.)	ЕГ	89,34±4,31	87,34±3,22	>0,05	86,10±4,00	83,10±4,00	>0,05
	КГ	89,54±4,39	89,14±4,22	>0,05	86,20±4,10	85,00±4,10	>0,05
АТ (сист.)	ЕГ	98,11±3,11	100,11±2,14	>0,05	100,11±4,93	104,11±3,73	>0,05
	КГ	98,23±2,98	99,99±2,98	>0,05	100,23±4,33	101,23±3,33	>0,05
АТ (діаст.)	ЕГ	64,79±3,94	65,82±2,64	>0,05	66,23±3,91	67,23±3,11	>0,05
	КГ	64,82±2,64	64,99±2,51	>0,05	66,53±3,81	66,93±3,00	>0,05

Примітка: \*- $p<0,05$ ; \*\*- $p<0,01$ , \*\*\* -  $p<0,001$  при порівнянні показників між експериментальною та контрольною групою наприкінці педагогічного дослідження.

Його середнє значення у дівчат ЕГ обох вікових груп наприкінці дослідження відповідало середньому рівню. У дівчат КГ значення життєвого індексу у віковій групі 7-8 років поліпшилося лише на 1% ( $p>0,05$ ), 9-10 років – на 0,40% ( $p>0,05$ ). Наприкінці дослідження показник життєвого індексу у дівчат ЕГ був достовірно вищим на 4,87 % ( $p<0,05$ ) порівняно з КГ у віковій групі 7-8 років та на 2,40 % ( $p<0,05$ ) - у віковій групі 9-10 років.

За результатами аналізу змін показників кардіореспіраторної системи в ЕГ групі дівчат 7-8 років встановлено вірогідне збільшення силового індексу на 4,4% ( $p<0,05$ ), значень проби Штанге на 6,00 с ( $p<0,01$ ), Генча – на 6,03 с ( $p<0,01$ ); індексу Скібінського – на 3 у.о. ( $p<0,05$ ) та зменшення індексу Руф'є на 4,00 у.о. ( $p<0,05$ ); в групі 9-10 років зміни зазначених вище показників відбулися на 4 % ( $p<0,05$ ), 5,00 с ( $p<0,01$ ), 4,36 с ( $p<0,01$ ), на 3,05 у.о. ( $p<0,05$ ) та 4,00 у.о. ( $p<0,05$ ).

Після проведення педагогічного дослідження у дівчат ЕГ 7-8 років повторні показники життєвого індексу були вірогідно кращі порівняно з дівчатами КГ 7-8 років на 4,87% ( $p<0,05$ ), силового індексу – на 3,24 % ( $p<0,05$ ), проби Штанге – на 3,78 с ( $p<0,05$ ), Генчі – на 4,69 с ( $p<0,01$ ), індексу Руф'є – на 3,26 у.о. ( $p<0,05$ ), індексу Скібінського – на 2,32 у.о. ( $p<0,001$ ).

У дівчат ЕГ 9-10 років повторні показники життєвого індексу були також вірогідно кращі порівняно з дівчатами КГ 9-10 років на 2,40% ( $p<0,05$ ), проби Штанге – на 3,60 с ( $p<0,05$ ), Генчі – на 3,41 с ( $p<0,05$ ), індексу Руф'є – на 3,41 у.о. ( $p<0,05$ ), індексу Скібінського – на 2,45 у.о. ( $p<0,05$ ).

На початку експерименту була відсутня вірогідна різниця ( $p > 0,05$ ) між середніми показниками роботи серцево-судинної системи у дівчат 7-8 років ЕГ та КГ, а також дівчат 9-10 років ЕГ та КГ. За результатами дослідження у дівчат 7-8 років ЕГ та КГ, а також у дівчат 9-10 років ЕГ та КГ спостерігалася позитивна динаміка вікового збільшення гемодинамічних показників (частоти серцевих скорочень, систолічного та діастолічного артеріального тиску) упродовж педагогічного дослідження.

Зміна функціональних показників у хлопчиків в досліджуваних групах представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

**Зміна функціональних показників у хлопчиків молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного експерименту (n=47)**

Показник, од. вимір.	групи	7-8 років (ЕГ=12, КГ=13)			9-10 років (ЕГ=11, КГ=11)		
		До дослідження	Після дослідження	P	До дослідження	Після дослідження	P
Життєвий індекс (%)	ЕГ	43,10±1,16	46,80±0,89	<0,05	45,23±1,15	48,23±0,95	>0,05
	КГ	43,20±1,15	43,80±1,11*	>0,05	45,21±1,19	45,89±1,09*	>0,05
Силовий індекс (%)	ЕГ	42,00±1,37	46,87±1,09	<0,01	45,21±1,31	48,98±1,01	<0,05
	КГ	42,10±1,33	42,90±1,31*	>0,05	45,10±1,24	45,40±1,21*	>0,05
Проба Штанге (с)	ЕГ	34,32±1,20	43,32±1,10	<0,01	38,12±1,07	45,12±1,05	<0,05
	КГ	34,34±1,13	36,34±1,03**	>0,05	38,52±1,13	39,62±1,03*	>0,05
Проба Генчі (с)	ЕГ	14,15±0,76	17,15±0,76	<0,05	15,19±0,70	19,19±0,60	<0,01
	КГ	14,13±0,75	15,13±0,55*	>0,05	15,29±0,69	15,99±0,59**	>0,05
Індекс Руф'є (у.о.)	ЕГ	14,21±1,09	10,11±0,89	<0,05	14,01±0,61	10,01±0,58	<0,01
	КГ	14,25±1,01	13,25±0,99*	>0,05	14,11±0,65	14,22±0,45**	>0,05
Індекс Скібінського (у.о.)	ЕГ	7,31±0,32	10,31±0,32	<0,05	8,29±0,15	11,29±0,15	<0,01
	КГ	7,38±0,26	7,98±0,26***	>0,05	8,23±0,16	8,83±0,16**	>0,05
ЧСС (за 1 хв.)	ЕГ	85,12±3,13	83,12±3,00	>0,05	84,35±2,11	83,32±2,11	>0,05
	КГ	85,32±3,23	84,32±3,21	>0,05	84,34±2,13	83,94±2,10	>0,05

АТ (сист.)	ЕГ	98,12±2,31	100,12±2,31	>0,05	98,10±2,33	100,10±1,93	>0,05
	КГ	98,42±2,31	99,42±1,21	>0,05	98,10±2,19	98,90±1,49	>0,05
АТ (діаст.)	ЕГ	66,32±2,40	66,92±1,40	>0,05	65,21±2,01	66,99±2,01	>0,05
	КГ	66,12±2,10	67,12±1,10	>0,05	65,29±2,11	65,89±1,91	>0,05

Примітка: \*- $p<0,05$ ; \*\*- $p<0,01$ , \*\*\* -  $p<0,001$  при порівнянні показників між експериментальною та контрольною групою наприкінці педагогічного дослідження.

Як видно з результатів таблиці 2, ми спостерігали достовірне поліпшення у хлопчиків ЕГ 7-8 років життєвого індексу на 3,70% ( $p<0,05$ ), силового індексу – на 4,87 % ( $p<0,01$ ), проби Штанге – на 9,00 с ( $p<0,05$ ), Генчі – на 3,00 с ( $p<0,05$ ), індексу Руф'є – на 4,10 у.о. ( $p<0,05$ ), індексу Скібінського – на 3,00 у.о. ( $p<0,05$ ) при математичній обробці середніх результатів за критерієм Стьюдента; у хлопчиків 9-10 років зазначені вище показники поліпшилися на 3,00 % ( $p>0,05$ ), 3,77% ( $p<0,05$ ), 7,00 с ( $p<0,05$ ), 4,00 с ( $p<0,01$ ), 4,00 у.о. ( $p<0,05$ ), 3,00 у.о. ( $p<0,05$ ).

Середнє значення життєвого індексу у хлопчиків ЕГ обох вікових груп наприкінці дослідження відповідало нижчому за середній рівню, а у хлопчиків КГ – низькому.

За результатами таблиці 4.16 видно, у хлопчиків КГ 7-8 років упродовж дослідження життєвий індекс поліпшився на 0,50% ( $p>0,05$ ), силовий індекс – на 0,80 % ( $p>0,05$ ), проба Штанге – на 2,00 с ( $p>0,05$ ), Генчі – на 1,00 с ( $p>0,05$ ), індекс Руф'є – на 1,00 у.о. ( $p>0,05$ ), індекс Скібінського – на 0,60 у.о. ( $p>0,05$ ); у хлопчиків 9-10 років зазначені вище показники поліпшилися на 0,68 % ( $p>0,05$ ), 0,30% ( $p>0,05$ ), 1,10 с ( $p>0,05$ ), 0,70 с ( $p>0,01$ ), 0,11 у.о. ( $p>0,05$ ), 0,60 у.о. ( $p>0,05$ ).

Проведений розрахунок силового індексу в обох групах засвідчив його відповідність нижчому за середній рівень в ЕГ хлопчиків обох вікових груп.

Між гемодинамічними показниками (систоличним та діастолічним тиском) у досліджуваних хлопчиків обох груп не було встановлено наявності вірогідних відмінностей між ними.

Після проведення педагогічного дослідження у хлопчиків ЕГ 7-8 років повторні показники життєвого індексу були вірогідно кращі порівняно з хлопчиками КГ 7-8 років на 3,00% ( $p < 0,05$ ), силового індексу – на 3,97 % ( $p < 0,05$ ), проби Штанге – на 6,98 с ( $p < 0,01$ ), Генчі – 2,02 с ( $p < 0,05$ ), індексу Руф'є – на 3,14 у.о. ( $p < 0,05$ ), індексу Скібінського – на 2,33 у.о. ( $p < 0,001$ ).

Хлопчики 9-10 років продемонстрували вірогідно кращі показники життєвого індексу порівняно з КГ 9-10 років на 2,34% ( $p < 0,05$ ), силового індексу – на 3,58 % ( $p < 0,05$ ), проби Штанге – на 5,50 с ( $p < 0,05$ ), Генчі – на 3,20 с ( $p < 0,01$ ), індексу Руф'є – на 4,21 у.о. ( $p < 0,01$ ), індексу Скібінського – на 2,46 у.о. ( $p < 0,001$ ).

Детальний аналіз розподілу дівчат молодшого шкільного віку за рівнями працездатності за індексом Руф'є представлено на рисунку 2.

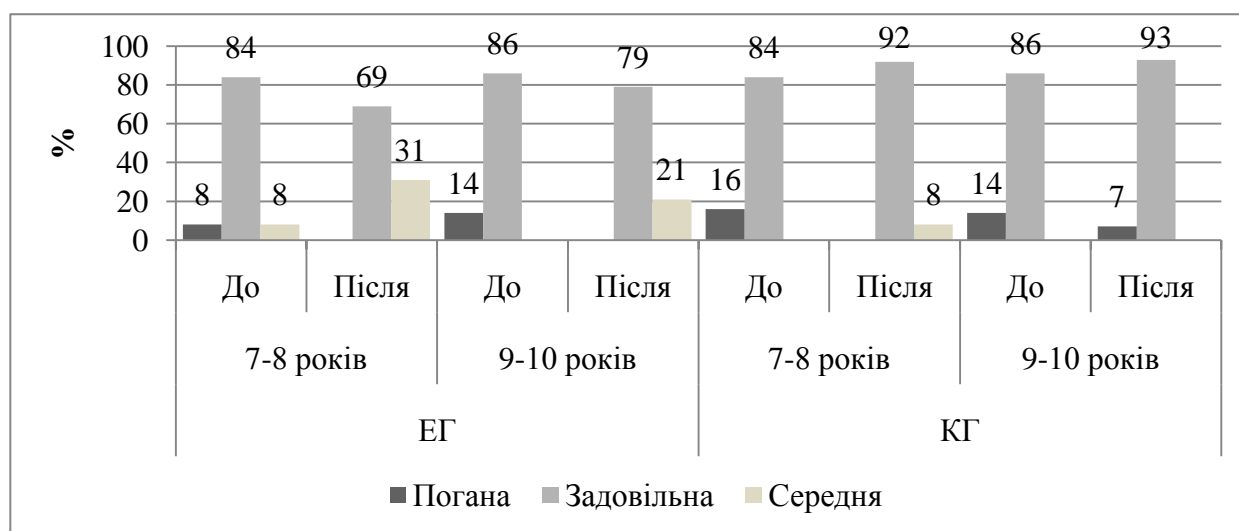


Рис. 2. Розподіл дівчат молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями працездатності за індексом Руф'є упродовж педагогічного дослідження

Згідно з детальним аналізом індексу Руф'є виявлено, що 8% дівчат ЕГ 7-8 років мали погану працездатність, 84% - задовільну, 8% - середню; серед дівчат КГ 7-8 років погану працездатність мали 16%, задовільну – 84%. У віковій

групі дівчат 9-10 років ЕГ погану працездатність мали 14% досліджуваних, задовільну – 86%; в КГ – 14% та 86% відповідно.

Наприкінці дослідження у віковій групі 7-8 років ЕГ 69% дівчат мали задовільну працездатність, 31% – середню; 9-10 років – 79% та 21% досліджуваних відповідно. В КГ дівчат 7-8 років та 9-10 років працездатність майже не змінилася.

Детальний аналіз розподілу хлопчиків молодшого шкільного віку за рівнями працездатності за індексом Руф'є представлено на рисунку 3.

Згідно з детальним аналізом індексу Руф'є виявлено, що 8% хлопчиків ЕГ 7-8 років мали погану працездатність, 92% – задовільну; серед хлопців КГ 7-8 років погану працездатність мали 8%, задовільну – 92%.

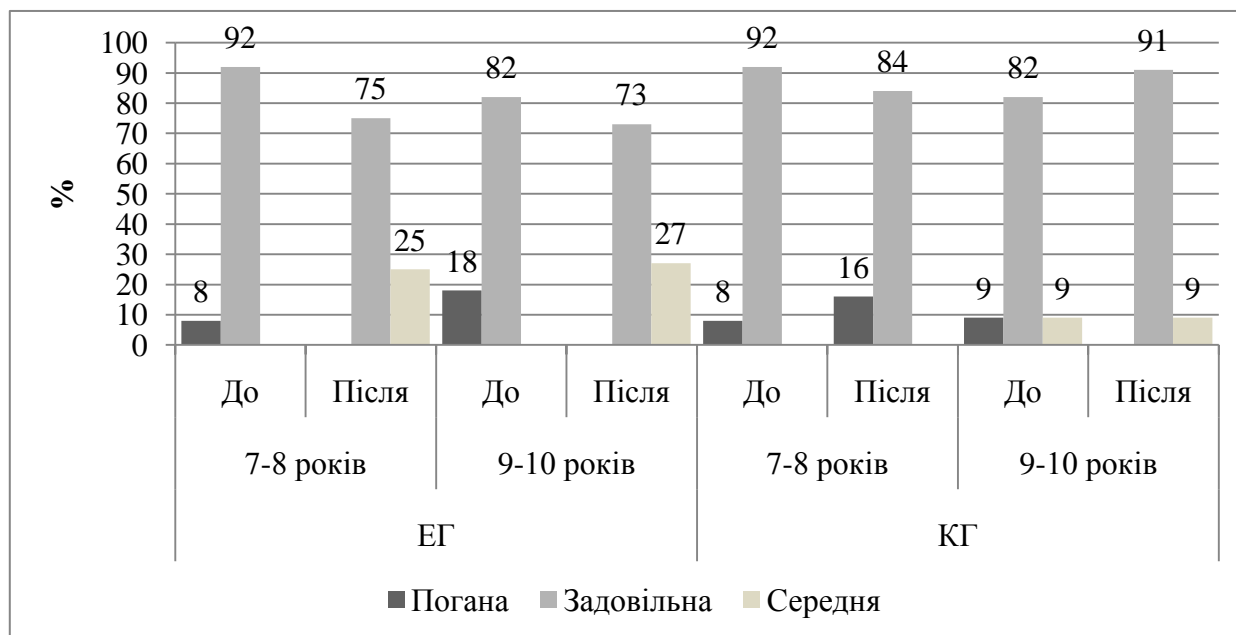


Рис. 3. Розподіл хлопчиків молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями працездатності за індексом Руф'є упродовж педагогічного дослідження.

У віковій групі хлопчиків 9-10 років ЕГ погану працездатність мали 18% досліджуваних, задовільну – 82%; в КГ – 8% та 82% відповідно. Наприкінці дослідження у віковій групі 7-8 років ЕГ 75% хлопчиків мали задовільну працездатність, 25% – середню; 9-10 років – 73% та 27% досліджуваних

відповідно. В КГ хлопчиків 7-8 років 16% мали погану працездатність, 84% – задовільну; серед хлопців КГ 9-10 років задовільну працездатність мали 91%, середню – 9%.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження свідчить про те, що у дітей зі складними порушеннями розвитку упродовж педагогічного дослідження вірогідно поліпшилися функціональні можливості кардіореспіраторної системи, про що свідчило збільшення часу затримки дихання на фазі вдиха та видиха, життєвого індексу та фізичної працездатності у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

Подальших наукових розвідок потребує визначення впливу фізкультурно-оздоровчої програми на психоемоційний стан дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Центр медичної статистики МОЗ. Звіт про контингент дітей з інвалідністю віком до 16 років. Режим доступу: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdan.html> (дата звернення: 05.01.2020).
2. Ляхова, І.М. (2006). Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
3. Миронава, С.П. (2015). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка.* (Підручник). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
4. Лещій, Н.П. (2019). Вмотивування дітей зі складними порушеннями розвитку до фізкультурно-оздоровчих занять в освітньо-реабілітаційних центрах. *Colloquium-journal*, 16(40), с. 26–29.
5. Лещій, Н.П. (2019). Організація комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями розвитку в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в освітньо-реабілітаційному центрі. *Sciences of Europe*, 41(3), с. 50–53.
6. Глушенко, К.О. & Гладких, Н. В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 26, с. 52–57.

## REFERENCES

1. *Tsentr medychnoi statystyky MOZ. Zvit pro kontynhent ditei z invalidnistiu vikom do 16 rokiv.* [Center for Medical Statistics of the Ministry of Health. Report on the contingent of children



*with disabilities under 16 years of age*]. Access mode: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdan.html> (in Ukrainian).

2. Liakhova, I. M. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy korektsii rukhovoї sfery ditei zi znyzhenym slukhom zasobamy fizychnoho vykhovannia*. [Theoretical and methodological bases of correction of the motor sphere of children with hearing impaired means of physical education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv (in Ukrainian).

3. Myronava, S. P. (2015). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika. [Corrective psycho-pedagogy. Oligofrenopedagogika]*. (A textbook). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka (in Ukrainian).

4. Leshchii, N. P. (2019). *Vmotyvuvannia ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku do fizkulturno-ozdorovchykh zaniat v osvitno-reabilitatsiinykh tseentrakh*. [Motivation of children with complex developmental disabilities to exercise classes in educational and rehabilitation centers]. *Colloquium-journal*, 16(40), pp. 26–29 (in Ukrainian).

5. Leshchii, N. P. (2019). *Orhanizatsiia kompleksnoho medyko-psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku v protsesi fizkulturno-ozdorovchoi roboty v osvitno-reabilitatsiinomu tseentri*. [Organization of complex medical and psychological support of children with complex developmental disorders in the process of physical and health work in the educational and rehabilitation center]. *Sciences of Europe*, 41(3), pp. 50–53 (in Ukrainian).

6. Hlushenko, K. O. & Hladkykh, N. V. (2014). *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini*. [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia - Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 26, pp. 52-57 (in Ukrainian).

**Матеріал надійшов до редакції 16.01.2020 р.**

**УДК 376-056.264:376.016:811.161.2'35**

**Зоряна Мартинюк**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу логопедії  
zorigana.prigoda@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-1288-3838

**Zoryana Martynyuk**

PhD in Pedagogy,  
Senior Research Fellow speech therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВНИЙ ІСТРУМЕНТАРІЙ  
ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ**

**PSYCHOLINGUOPEDAGOGICAL MODEL AS THE MAIN TOOLS FOR THE  
DIAGNOSTICS OF DISORPHOGRAPHICAL ERRORS IN PUPILS WITH SEVERAL  
DISORDERS IN SPEECH**

**Анотація.** Стаття присвячена питанню діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. Метою статті є репрезентувати психолінгвопедагогічну модель орфографічно грамотного письма.

У статті ми керувались методами дослідження а саме: використовували теоретичний аналіз, узагальнення даних психолого-педагогічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, лінгводидактичної та методичної літератури забезпечення освітнього процесу в спеціальній загальноосвітній школі для дітей зазначеної категорії.

Результати дослідження полягають у розкритті психолінгвістичної моделі, як діагностичного інструментарію, що дасть змогу виявити механізм виникнення дизорфографічних помилок та скоригувати їх у писемній продукції школярів.

Наукова спільнота наголошує на тому, що опанування орфографічним письмом є значно складним процесом для учнів з тяжким порушеннями мовлення і на сьогоднішній день є актуальним питанням. Визначено, що дизорфографічні помилки виникають на фоні незасвоєного морфологічного принципу письма в основі якого лежить недостатньо сформована орфографічна навичка, яка обумовлена загальним недорозвитком мовлення. У контексті пілотної розвідки зазначено, що учні з ТМП уже з третього класу допускають стійкі дизорфографічні помилки в основі яких лежить не сформованість морфологічного принципу письма. Який базується на правильному написанні морфем. Оскільки написання морфем та їх словотворення або словозміна спирається на достатньо засвоєне усне мовлення, що у нашому випадку є порушенням на фоні цього виникають стійкі дизорфографічні

помилки. Визначено, що учні з тяжкими мовленнєвими розладами оволодівають лексичними, граматичними й синтаксичними конструктами, які формуються у них своєрідно та весь процес їхнього становлення супроводжується виникненням труднощів, які в свою чергу впливають на опанування морфологічним принципом письма.

Отже зазначені порушення спонукали до розробки психолінгвістичної моделі, яка допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички та визначити механізм появи помилок.

**Ключові слова:** *дизорфографічна помилка, орфографічна навичка, тяжкі порушення мовлення, морфологічний принцип письма, орфографічне письмо.*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of diagnostic of dysmorphic errors in students with severe speech disorders of the junior level of study in special educational institutions in the process of mastering literate writing. Theoretical analysis of linguistic, psycho-pedagogical, logopedic, psycholinguistic and methodological literature on the problem of research shows that the problem of mastering the spelling letter by schoolchildren of the specified category is relevant, but insufficiently studied. It has been determined that dysmorphic errors occur on the background of the unspoken morphological principle of the letter, which is based on an insufficiently formed spelling skill, which is caused by the general underdevelopment of speech. In the context of pilot intelligence, it has been stated that students with TMP have been making persistent dysmorphic errors since the third grade, which underlines the morphological principle of the letter. Based on the correct spelling of morphemes. Because the writing of morphemes and their word-formation or word-translation is based on sufficiently mastered verbal speech, which in our case is disturbed against the background of this, there are persistent disorganization errors. It is determined that students with severe speech disorders master the lexical, grammatical and syntactic construction that they form in their own way, and the whole process of their formation is accompanied by difficulties, which in turn affect the acquisition of the morphological principle of writing. Therefore, the basis of mastering the morphological principle of writing is a sufficient level of verbal formation and the structure of spelling skills (SS). The lack of a common view of the scholars in the literature on the formation of spelling skills in the context of the written activity and the connection with other components of the specified activity gave rise to the development of a psycholinguistic and pedagogical model of mastering the orphogrphical literate letter, taking into account the sequence of involvement of their components. This model will help to understand the internal structure of mastering the norms of spelling in the process of schooling, to establish interconnected links of the language components with the structural components of the spelling skills, which are based on the morphological principle.

**Keywords:** *dysmorphic error, spelling skill, severe speech impairment, morphological principle of spelling, spelling.*

**Актуальність дослідження.** Новаторство ідей реформування та модернізації освітнього простору, осіб з особливими потребами обумовлюють появу нових вимог, до змісту їхнього навчально-виховного процесу в умовах спеціальних, загальноосвітніх закладах та інклюзивно-реабілітаційних центрах.

Одним із засобів здобуття шкільних знань і важливим знаряддям спілкування є оволодіння учнями писемним мовленням, в якому одне з провідних місць посідає орфографія. Тому одним із основних завдань є формування в учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) умінь та навичок грамотного письма, здобуття відповідних знань з основних навчальних предметів, а саме української мови у контексті шкільного навчання. Ціль навчання створити умови та навчити вільно володіти усним мовленням на різних рівнях: фонологічному, лексичному, граматичному та синтаксичному, що дає змогу підготувати учня до ситуацій вільного спілкування та опанування грамотним письмом. До термінології тяжкі порушення мовлення відносяться діти, які мають специфічний розвиток будь-якого компоненту мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю провідного (базового) порушення (Прищепова, 1992: 53-55).

Теоретичний аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної, логопедичної, психолінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження демонструє, що труднощі в опануванні орфографічним письмом школярами зазначеної категорії є актуальною, і недостатньо вивченою. У контексті пілотної розвідки зазначено, що учні в кінці другого класу допускають стійкі дизорфографічні помилки в основі яких лежить несформованість морфологічного принципу письма. Який базується на правильному написанні морфем це найменша частина слів, що має певне значення. Оскільки написання морфем та їх словотворення або словозміна спирається на достатньо засвоєне усне мовлення, що у нашому випадку є порушеним на фоні цього виникають стійкі дизорфографічні помилки. У процесі оволодіння мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови учнями із ТПМ молодшої ланки навчання. Незасвоєння морфологічного написання (морфем)

проявляється на письмі у формі дизорфографічних помилок, які у свою чергу мають стійкий характер (Прищепова, 1993: 124-131).

Вивчення проблеми орфографічної шкільної неуспішності показало, що організація досліджень у цьому напрямі відбувалася впродовж тривалого часу, але ефективного діагностування механізму появи помилок, в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання немає.

Отже, для зазначеної категорії школярів проблема орфографічної грамотності набуває особливої актуальності та потребує детального вивчення із психолінгвістичного підходу який дасть можливість виявити механізм появи дизорфографічної помилки.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Дослідження, присвячені психології та теорії навчання писемного мовлення стверджують, що засвоєння правил передачі та написання звукового складу значущих одиниць (слів і морфем) вимагає від учня достатнього рівня володіння не тільки активним мовленням, а й сформованості мисленнєвих процесів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить та змісту існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують грамотне письмо (пам'ять, увага, контроль, сукцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення». Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування орфографічно грамотного письма в учнів із тяжкими порушеннями мовлення.

Викладене вище дозволяє поставити питання про доцільність проведення спеціального дослідження щодо розробки засобів діагностики, а також – відповідного корекційного навчання.

**Метою статті.** Презентація психолінгвопедагогічної моделі орфографічного письма, як основного інструментарію щодо виявлення механізму появи дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження було використано теоретичний аналіз, узагальнення даних психолого-педагогічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, лінгводидактичної та методичної літератури, аналіз навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із ТПМ.

**Результати досліджень.** В основі опанування морфологічного принципу письма лежить сформованість орфографічної навички (далі ОН). Тому черговим етапом є розкриття структури орфографічної навички та шляхи її формування.

Орфографічна навичка є автоматизованою дією, яка формується на основі орфографічних умінь. Автоматизація усвідомлених умінь, означає поступове зменшення ролі усвідомлення та перехід на рівень удосконалення процесу виконання орфографічних дій. Зазначена навичка підпорядковується свідомості для того, щоб школярі вільно могли розв'язувати різні орфографічні задачі. Уміння виділяти орфографічну задачу при письмі повинно включати вміння застосовувати правило, так як одна з основних причин помилок невміння застосовувати правила на письмі. Прямого шляху від повідомлення правил до грамотного письма немає і вміння вирішувати граматичні задачі залежить від того, чи формується у школярів на основі того чи іншого правила розумовий прийом. Таким чином виникає думка, що до грамотного письма ведуть не тільки знання правил, а й формування, на їх основі розумових прийомів,

шляхом виконання відповідних вправ. Встановлено що зміна умов вирішення орфографічної задачі веде до зміни операційного складу розумового прийому. Все це дозволяє зробити висновок, що існуючий на сьогоднішній день підхід до проблеми формування орфографічної навички насправді правомірний лише при формуванні орфографічного вміння, тобто вміння безпомилково вирішувати орфографічні задачі при суцесивному протіканні означеного процесу. Однак, грамотне письмо вимагає симультанного вирішення орфографічних завдань, тобто автоматизації орфографічної навички. Під суцесивністю вважається рівень повного розгорнення дій і побіжних операцій які у процесі переходу сприймання на симультанний рівень зникають. Симультанне (одночасне) сприйняття та впізнання – це результат спеціального навчання. Тому будь-яка сформована дія – є дією, що перебігає на рівні симультанності. Однак, будь-яка симультанна дія може бути розгорнута в суцесивне уявлення.

Отже, сформованість сенсорно-перцептивного рівня мовленнєвого сприйняття є важливою передумовою мовних узагальнень, сформованість яких необхідно для оволодіння орфограмами (Соботович, 1997: 3-44).

Грамотне письмо є ключовим інструментарієм для здобуття кваліфікованої вищої освіти. На сьогоднішній день вчителі логопеди наголошують на стійких дизорфографічних помилках у писемній продукції школярів із ТПМ, які появляються уже у другому класі. До тяжких порушень мовлення відноситься ціла низка розладів: алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання, загальне недорозвинення мовлення. Головний фактор, який об'єднує ці розлади це різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту, які мають різний ступінь тяжкості й складності. Дизорфографічна помилка визначається, як особлива категорія стійких, специфічних порушень письма, що проявляється у труднощах засвоєння орфографічної навички. Вивчення дизорфографічної помилки з позиції психолінгвістичного підходу дає можливість отримати та

систематизувати багатоаспектні дані, на основі яких можна виявити причину та скоригувати її. Результати аналізу теоретичних джерел дозволили визначити коло нез'ясованих питань, що стосуються проблеми досліджень. Неповнота уявлень про дизорфографічні помилки в учнів із тяжким порушеним мовленнєвим розвитком, обумовлена відсутністю даних про види та характер порушень у структурі функціонування грамотного письма. Уявлення про симптоматику дизорфографічних помилок в школярів зазначеної вікової категорії обмежуються лише відомостями про стійкі помилки на письмі (Рамзаева, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Незважаючи на різну природу дефектів, в учнів є типові прояви, що вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Мова аграмматична і недостатньо фонетично оформлена. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно сформованому, на перший погляд, розумінні зверненої мови. В усному мовленні спостерігається імпресивний аграматизм, недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту, переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій, велика кількість помилок при використанні простих прийменників, а складні прийменники майже не використовуються.

У монологічному мовленні учні використовують здебільшого прості речення. Можуть зберігатися недоліки вимовляння звуків і порушення складової будови слова, однак школярі достатньо критичні до свого дефекту відзначається недорозвинення всіх фонематичних процесів, що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу, а також усіх видів мовного аналізу. Під час опанування предметів мовного циклу школярі із ТПМ



зазнають труднощів при морфологічному розборі слів, що свідчить, насамперед, про не сформованість уміння розрізняти лексичне та граматичне значення словоформ; про невміння ставити до них граматичні питання; значні труднощі спостерігаються при визначенні роду та числа іменників, прикметників і дієслів. Вони не засвоюють категорії відмінювання іменників і відмінювання дієслів, тобто тих понять, які передбачають достатньо високий розвиток процесів абстракції й узагальнення. Також спостерігається недостатній рівень мовленнєвих функцій: обмежений обсяг і недостатність актуалізації словника, низька пізнавальна активність до мовного оформлення, невміння порівнювати звукові одиниці мови, диференціювати лексичне і граматичне значення, низький рівень засвоєння граматичних закономірностей. У них несформовані морфологічні узагальнення, навички оперування граматичними категоріями (рід, число, відмінювання), порушений мовний аналіз і синтез (Прищепова, 1993: 124-131).

Значні труднощі спостерігаються у невмінні узгоджувати та керувати словами в усному мовленні: неправильне відмінювання частин мови за родами, числами, відмінками; відзначається бідність словникового запасу тощо. Учні неправильно формулюють основну думку, не виділяють головне та другорядне, неправильно передають послідовність подій, часто обмежуються лише перерахуванням персонажів і дій сюжету, як правило, використовують малопоширені і непоширені речення. Все вище зазначене обмежує можливості у сприйнятті усного мовлення, спілкуванні та перенесенні з усної форми у писемну діяльність (Соботович, 1997: 3-44).

---

В учнів із моторною алалією спостерігається недостатня сформованість таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація. У зв'язку з цим школярі зазнають труднощів у розумінні причиново-наслідкових зв'язків, побудові речень та умовиводів. Окрім цього недостатній обсяг короточасної слухової пам'яті та недорозвиток оперативної пам'яті, призводить до

труднощів у розподіленні та переключенні уваги на певну діяльність. В учнів із моторною алалією спостерігається не сформованість морфемних узагальнень, що є одним із провідних порушень засвоєння морфологічного принципу письма. В учнів із зазначеною мовленнєвою патологією є значні порушення морфологічної системи словотворення, що виявляється під час використання словотворчих суфіксів і префіксів. Основним порушенням є не сформованість фонематичного та морфологічного аналізу, що, на нашу думку пов'язано з вибірковою неповноцінністю мовно-рухового або слухового аналізатора. Однак не сформованість в учнів морфемних узагальнень веде до виникнення в учнів із ТПМ стійких дизорфографій. Також відомо що учні з алалією зазнають труднощів під час оволодіння системою словозміни, що виявляється в конструюванні форм слів, оскільки в них недостатньо формується словозмінна модель. Учні із загальним недорозвитком мовлення спостерігаються значні труднощі під час утворення спільнокореневих слів, недостатнє розуміння узагальнюючих значень слів, процеси словотворення, формотворення, розуміння значення спільнокореневих слів є найбільш складними процесами при опануванні орфографії учнями зазначеної категорії (Рамзаєва, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Наявність помилок у писемній продукції школярів із ТПМ, що пов'язані з недостатньою сформованістю психічних процесів (увага, пам'ять, мислення), які проявляються у нездатності учнів запам'ятовувати та актуалізувати орфографічні знання, що обумовлено низьким рівнем самоконтролю, мотивації до навчальної діяльності. Для учнів зазначеної категорії характерна слабка цілеспрямованість у навчально-практичній діяльності. Під час розв'язання орфографічної задачі вони намагаються уникнути вольового напруження, що, зрештою, перешкоджає знаходженню різних способів її вирішення, часто вдаються до вгадування. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості його розподілу. При відносно збереженій смислової, логічної

пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Спостерігається низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності.

Зв'язок між мовними порушеннями і іншими сторонами психічного розвитку обумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їх віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання важко опановують аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням. Учня з ТПМ притаманне і деяке відставання в розвитку рухової сфери, яке характеризується поганою координацією рухів, непевністю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості і спритності виконання. Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за словесною інструкцією.

Учні із загальним недорозвиненням мовлення відстають від однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком в відтворенні рухових завдань, порушують послідовність елементів дії, опускають його складові частини. Відзначається недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики. Виявляється зниження темпу опанування грамотного письма (Рамзаєва, 1976: 24-29).

Отже із вище викладеного матеріалу ми можемо говорити про взаємозв'язок усного мовлення із писемним. І на основі порушення усного мовлення виникають стійкі дизорфографічні помилки під час письма. Також однією із основних причин виникнення дизорфографічної помилки є недостатнє засвоєння цілого ряду лінгвістичних понять таких, як морфема, склад, слово, корінь, суфікс, префікс, закінчення, виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць, та їх свідоме співвіднесення з цими поняттями, порушення диференціації граматичних форм, а також відповідне граматичне оформлення слів, яке пов'язане із недостатністю сформованих мовних систем

(морфологічної, граматичної, лексичної) (Пригода, 2014: 68-71, Собонович, 1997: 3-44).

Аналіз літератури з проблеми дослідження та змісту існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують процес грамотного письма (пам'ять, увага, контроль, суцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення» (Собонович, 1997: 3-44).

Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування орфографічного письма в учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Психолінгвопедагогічна модель грамотного письма (Рис.1.1) допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички, на які спирається морфологічний принцип. Для нього характерне однакове написання однієї й тієї ж самої морфеми незалежно від її вимови в тій чи іншій позиції.

---

Першою складовою орфографічної навички є вміння побачити орфограму у слові (тобто, встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова). Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звукобуквений склад слова та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної

навички є слуховий. Побачити орфограму виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН.

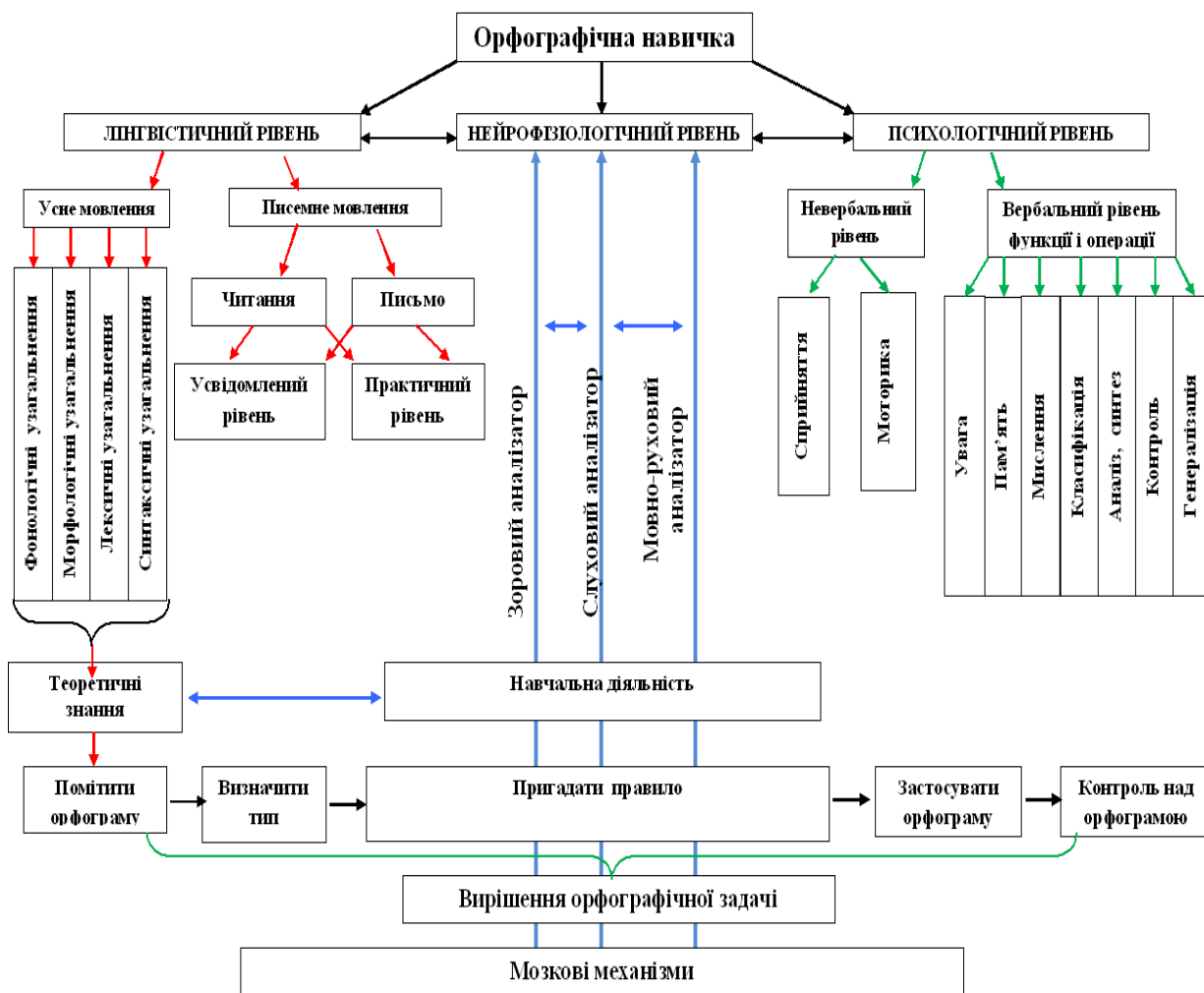


Рис.1.1. Психолінгвопедагогічна модель орфографічно грамотного письма.

Наступною структурною складовою ОН є вміння визначити тип орфограми. Забезпечення цього вміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Все це дозволить цілеспрямовано, на усвідомленому рівні визначити, пізнавальну ознаку орфограми та пригадати, до якої орфографічної групи вона відноситься. У цей період на провідне місце виходить суцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10-12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного уміння є оперативна пам'ять й зорова увага.

На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань і автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування тощо. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, пам'яті, забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії транслювання власної думки у писемній формі (Рамзаева, 1976: 24-29).

В період шкільного навчання для учнів з ТПМ процес засвоєння орфографічної навички письма ускладнюється тим, що кожен із школярів має значні мовленнєві недоліки, а також крім неповноцінного функціонування мовленнєвого механізму, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, а ще й низку психофункціональних відхилень в своєму розвитку. У писемній продукції учнів спостерігається: низький рівень розвитку писемного мовлення

кількість помилок, що допускаються учнями 2-4-их класів, мають тенденцію збільшуватись. Від класу до класу матеріал ускладнюється, а наявні в учнів помилки накопичуються. Окрім засвоєння фонетичних норм письма, учням необхідно запам'ятати ряд орфографічних правил, що беруть участь у

здійснені морфологічного принципу письма. Найчастіше недоліків відзначаються при написанні текстового диктанту, крім того кількість цих недоліків зростає від класу до класу. Найменше число помилок при списуванні найбільше при написанні твору на власну тему.

Орфографічні уміння та навички спираються на сформованість сприймання різної модальності: слухове сприйняття передбачає передачу фонем за допомогою особливих малюнків – графем, зорове – бачення орфограми на письмі, кінестетичні *відчуття* – м'язові зусилля органів мовлення і м'язові рухи пальців руки під час письма, а також достатній розвиток різних видів пам'яті: слухової, зорової, мовно-рухової та моторної. В процесі формування ОН у слуховій пам'яті відбувається передача фонем за допомогою літер. Чітка робота її необхідна при написанні різних видів диктантів. Зорова пам'ять виявляє себе в процесі списування. Мовно-рухова набуває провідного характеру у процесі поскладового орфографічного промовляння, в результаті якого закріплюється фонемний *склад* досліджуваного слова. Моторна пам'ять важливу роль відіграє в багаторазовому записуванні одного і того ж слова учнем. Взаємообумовлена робота усіх аналізаторних систем сприяє опануванню грамотного письма (Рамзаева, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Уміння та навички є невід'ємною складовою писемного мовлення. У процесі грамотного письма задіяні різні уміння: графо-моторні, пізнавальні, практичні, теоретичні. Графо-моторні уміння забезпечують оволодіння технічною реалізацією письма (правильне відтворення літер, переведення звуків і звукосполучень у букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний образ слова). Засвоєння та автоматизація цих умінь відбувається в молодшому шкільному віці. Для нашого дослідження провідного значення набувають пізнавальні вміння, які передбачають сформованість здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та опрацьовувати

інформацію, що потребує розвитку основних психічних процесів. Упродовж усього шкільного навчання відбувається формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що є однією із основних умов оволодіння морфологічним принципом письма (Рамзаєва, 1976: 24-29).

Однією з складових орфографічної навички виступають мовні знання. Формою, в якій ці знання зафіксовані, є орфографічне правило, що є складовою частиною письмових норм літературної мови. Для засвоєння орфограми, слід опанувати орфографічне правило. Для того, щоб застосувати правило, учню потрібно сконцентрувати увагу на звуко-буквенному складі слова, що є підґрунтям для розвитку орфографічної пильності. Для учнів 2-4 класів особливого значення набувають теоретичні вміння, в основі яких лежить сформованість абстракції, що виявляється у здатності учнів аналізувати, узагальнювати орфографічний матеріал, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу. Опанування орфографічного вміння плавно переходить у дії з конкретною орфограмою. Зазначений процес передбачає розуміння орфографічної ситуації, що викладено в орфографічному правилі. Такі вміння як: порівняння, співставлення, узагальнення об'єднуються і складають орфографічні дії.

Орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу знань, умінь і дій, що взаємообумовлені між собою. Тільки за таких умов, учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння певного виду діяльності, а саме грамотного письма. Аналіз писемної продукції учнів із ТПМ свідчить про стійкі специфічні порушення письма в дітей із мовленнєвими патологіями, що виявляються в недостатній сформованості орфографічної навички, усного мовлення, психічних процесів.



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проблеми писемного мовлення а саме: виявлення, попередження, корекція, є актуальними у сучасній педагогіці і логопедії про, що свідчить наявність значної кількості орфографічних помилок у писемній продукції учнів, що в свою чергу негативно впливають у подальшому на їх успішність у навчанні. Найбільш сприятливим періодом для корекції писемного мовлення є молодший шкільний вік, тому, що психіка дитина пластична і піддається до будь якої корекції.

Встановлено недостатній рівень урахування чіткої структури орфографічної навички у процесі діагностування та корекції порушень писемного мовлення учнів 2-4 класів із ТПМ, що обумовлено відсутністю єдиних поглядів науковців на місце зазначеної навички у контексті писемній виду діяльності, а також її глибоких психолінгвістичних зв'язків із іншими компонентами цього виду діяльності. Аналіз його ієрархічної структури дав змогу розробити психолінгвопедагогічну модель опанування орфографічно грамотного письма з урахуванням послідовності залучення його компонентів та їхніх взаємозв'язків. Дана модель дасть змогу виявити механізм виникнення дизорфографічної помилки та скоригувати її на будь якому етапі виникнення.

Зазначена психолінгвопедагогічна модель орфографічного письма є інструментарієм для подальших розробок корекційних вправ, спрямованих на подолання дизорфографічних помилок у писемній продукції школярів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Прищепова, И. В. (1992) *К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи*. Москва: СПб.
2. Прищепова И. В. (1993) *Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи*. Москва: СПб.
3. Соботович Е. Ф. (1997) *Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования*. Киев: ИЗМН.

4. Рамзаева, Т. (1976). Орфографический навык и методические условия его формирования. *Начальная школа*, 8, с. 24–29.

5. Ястребова, А. Конюшков, Е. (1974). Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи. *Дефектология*, 2, с. 47–61.

6. Пригода, З. (2014.) Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, с. 68-71.

## REFERENCES

1. Prishepova I. V. (1992). *K voprosu o dizorfografii u uchenikov mladshih klassov obshheobrazovatel'noj shkoly, imeyushih narusheniya rechi. [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. Moscow (in Russian).

2. Prishepova I. V. (1993). *Simptomatika dizorfografii u mladshih shkol'nikov, stradajushih narushenijami pis'mennoj rechi. [Symptomatics of dysorfography in younger schoolchildren suffering from violations of written speech. Innovations in Education and Social Changes].* Moscow (in Russian).

3. 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 (in Ukrainian).

4. Ramzaeva T. (1976). Orfograficheskij navyk i metodicheskie uslovija ego formirovanija. [Orthographic skill and methodological conditions of its formation]. *Primary school*, 8, pp.24-29 (in Russian).

5. Yastrebova A., Konyushkov E. (1974). Logopedicheskaja rabota s uchashhimisja obshheobrazovatel'nyh shkol, imeyushimi narusheniya rechi. [Logopedic work with students of general education schools with speech disorders]. *Defectology* pp, 2, pp. 47-61 (in Russian).

6. Prigoda Z. (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*, 1, pp. 68–71 (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 30.01.2020р.*

**УДК 376.4:159.98:374.71**

**Оксана Мякушко**

кандидат психологічних наук  
sanamiak9@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7675-7523

**Oksana Miakushko**

PhD in Psychology,  
Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГУ З  
ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ  
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR DEVELOPMENT OF TRAINING TO  
IMPROVE EFFICIENCY OF PARENTS WHO ARE RAISING CHILDREN WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Анотація.** Успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, їх соціально-побутової та емоційної адаптації значною мірою залежить від їх родин, характеру внутрішньосімейних стосунків та рівня педагогічної компетентності батьків. Втім, багато батьків самі гостро потребують комплексної соціально-психологічної підтримки. На жаль, до сьогодні у нашій країні немає єдиної концепції багатопрофільної соціальної та психолого-педагогічної допомоги сім'ям, де ростуть діти з проблемами в розвитку. Особливості сімейних відносин і особистості матерів, які виховують дітей з порушенням інтелекту, практично не вивчені, що обумовлює актуальність наукових досліджень цієї тематики та розробки відповідних практичних програм психологічного супроводу батьків і тренінгів. На підставі аналізу наявних досліджень було виділено три важливих напрямки психологічного супроводу родин (допомога у проходженні кризових ситуацій у їх житті; оптимізація стосунків всередині сімей; гармонізація внутрішнього стану матері та запобігання її невротизації). Психологічний супровід батьків (в якості одного з видів психологічної допомоги) ми розуміємо як активну психологічну дію, спрямовану на розвиток особистісних якостей батьків та їх батьківської компетентності. З метою розвитку і становлення психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розроблено авторський соціально-психологічний тренінг з підвищення батьківської компетентності, спрямований на подолання неприйняття дитини та формування якісної, безпечної і довірливої взаємодії між батьками й дитиною (що сприятиме в цілому активізації її психіки та вписуванню в середовище спілкування) за рахунок гармонізації емоційного компоненту їхньої взаємодії, а також підвищення педагогічної

освіти батьків(в тому числі обізнаності у педагогічних технологіях). Визначені засади та напрями тренінгу можуть стати основою для роботи психолога з батьками в інклюзивному чи спеціальному освітньому середовищі. Подальші перспективи полягають у розробці практичних рекомендацій і занять з інших двох напрямів психологічного супроводу родин.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку; психолого-педагогічний супровід родини; тренінг з підвищення батьківської ефективності.

**Abstract.** The success of children's with intellectual disabilities psychological and pedagogical support on individual educational route, their social and emotional adjustment depends largely on their families, the nature of inter-family relationships and parental pedagogical competence level. However, many parents are dire need for complex social and psychological support. Unfortunately, in our country until now there is no concept of multidisciplinary social and psychological-pedagogical assistance to families where children with developmental problems grow up. The peculiarities relationships in family and the personality of mothers which raising children with intellectual disabilities are not enough studied. That is why the research of this topic and the development of relevant practical programs and trainings for parental psychological support are actual. Based on the analysis of available studies, it was identified three important areas for family's psychological support (assistance in crisis management; families relationships optimization; mother's inner condition harmonization and her neuroticism prevention). The concept of parents psychological support (as one of psychological help types) is defined, which we understand as an active psychological action aimed at developing the personal qualities of parents and their parental competence. In order to develop psychological and pedagogical assistance to families, which raising children with intellectual disabilities, the author's social-psychological training to improve parental competence was developed; it aims to overcoming child rejection and form a high-quality, safe and trusting interaction between parents and their child (which will facilitate to overall activation of child's psyche, child integration into the communication environment) by harmonizing emotional component of their interaction and improving pedagogical education (including parental awareness in pedagogical technologies). The principles and areas which were defined can be the basis for a psychologist's work with parents in an inclusive or special educational environment. Further perspectives are to develop practical recommendations and training for other two areas of families psychological support.

**Keywords:** children with intellectual disabilities; psychological and pedagogical support of the family; training to improve parental efficiency.

**Актуальність дослідження.** На сьогодні визнається, що важливою умовою, яка визначає ефективність корекційно-розвивального процесу дітей є включення в нього батьків, постійний розвиток їх педагогічної компетентності, а також організація для них консультативно-методичної та психолого-педагогічної допомоги і підтримки (Вакуленко, 2019; Чобанян, 2016). Сімейно(родинно)-центрований підхід є одним з ключових принципів вже на етапі Раннього Втручання, передбачаючи паритетні відношення батьків і

спеціалістів (адже батьки є кращими експертами щодо розвитку своєї дитини і до того ж мотивована мати вмотивує й дитину).

Отже, вирішуючи питання реабілітації та інтеграції в суспільство дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, виключно важливо враховувати особливості не тільки цих дітей, але і їхніх родин: *Втім, більшість з них самі мають гостру потребу в комплексній соціально-педагогічній підтримці і тому не готові брати активну і компетентну участь в освітньому процесі.*

Створення системи психолого-педагогічної допомоги сім'ям, де ростуть діти з проблемами в розвитку, у нашій країні знаходиться ще у стадії розвитку. Мало дослідженими залишаються особливості сімейних відносин і особистості матерів, які мають дітей з порушенням інтелекту. Тим часом, зв'язок рівня адаптації з виразністю відхилення в розвитку дитини значно опосередкована характером внутрішньосімейних стосунків. Саме ці відносини є одним з найважливіших факторів соціально-побутової та емоційної адаптації дітей (як і підлітків, і дорослих) з порушенням інтелектуального розвитку, що обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації взаємодії батьків (чи осіб, що їх замінюють) зі своєю особливою дитиною та підвищення їхньої компетентності як важливої складової психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими потребами.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні умов, які визначають успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті. Передусім, це надання комплексної допомоги дитині якомога раніше й інтенсивність її характеру (що знайшло відображення у визначенні ключових принципів Раннього втручання). Важливою також є координація діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості, анаразі актуальним є холістичний, комплексний підхід, який передбачає й налагодження взаємодії

спеціалістів вже між відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію.

Особливого значення надається родині. Зокрема, в біо-психо-соціальной моделі розуміння інвалідності, яка наразі запроваджується в Україні, спілкування та формування стосунків з близьким дорослим виступає одночасно і як важлива навичка (Активність), і сфера залучення до суспільного життя (Участь) й умова розвитку (Фактори середовища), що є важливим для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень (Склянська, 2018).

Визначено, що становлення базового *почуття безпеки і довіри* є основою формування психіки дитини (усвідомлення себе, Я-свідомості), забезпечуючи цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіру до нього, вписування особистості в середовище спілкування та її активізацію (Архипов, Максимова & Семенова, 2010), соціального інтелекту (Скрипник, 2016). Грунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) рівень тонічної регуляції виділено в якості ресурсної складової як в біологічно обумовленому аспекті навчально-пізнавальної діяльності (в якості внутрішньої й зовнішньої детермінант функціональної системи психіки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та зосередженості на неї), так і в її соціальному аспекті (як почуття безпеки і довіри) (Мякушко, 2018).

У забезпеченні базового почуття безпеки і довіри у дитини важливу роль відграють дорослі в її оточенні (близький дорослий, матір чи особа, що її замінює), налагодження теплих і безпечних стосунків з ними.

На сьогодні не достатньо дослідженими залишаються як загальні, так і індивідуально-типологічні особливості сімейних проблем батьків, які мають дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Втім, описані на сьогодні дані дозволяють судити щодо цих проблем і розробити корекційні програми,

орієнтовані як на самі сімейні відносини, так і окремо на батьків та їх дітей. Також з'ясовано, що *ступінь проблемності внутрішньосімейних стосунків прямо не залежить ані від характеру захворювання, ані від ступеня інтелектуальних порушень*, проте істотно опосередковується особистісними особливостями батьків, особливо матерів, їх установками, характером сімейної психологічної атмосфери та іншими змінними (Гонштейн, 2015; Пюра & Долгова, 2019 та ін.).

Аналіз та узагальнення відомостей щодо проблем сімей, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, дозволили нам виділити три важливих напрямки для їх психологічного супроводу, а саме: допомога у проходженні кризових ситуацій у житті родин; оптимізація стосунків всередині родин; гармонізація внутрішнього стану матері та запобігання її невротизації.

Українськими дослідженнями останніх років встановлені фактори (Чобанян, 2016; Склянська, 2018), які заважають батькам вибудовувати теплі й дієві стосунки зі своїми особливими дітьми, серед яких найчастіше зустрічаються два основних дефіцити: один з них стосується емоційного компоненту взаємодії (це є неприйняття дитини), інший – її операційної сторони, пов'язаної із недостатньою обізнаністю батьків у педагогічних технологіях.

В спеціальній літературі на сьогодні описані різні форми допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами (Вакуленко, 2019; Мякушко, 2019). Накопичено достатньо навчальної літератури, в якій надаються знання щодо особливостей дітей з особливими потребами та рекомендації стосовно їх розвитку. Цю інформацію батьки можуть одержати й в інших навчальних форматах (таких як лекції, семінари, майстер-класи), однак її може виявитися недостатньо, оскільки одержані в такий спосіб знання й уміння можуть бути застосовні лише у відповідних умовах. У мінливому світі

батьки потребують також тренування навичок зі створення відповідних умов, застосування знань і умінь в будь-яких умовах, переходу на інший рівень особистісного розвитку та створення нових груп. На це спрямований метод активного навчання, яким є тренінг (зокрема, тренінг соціальних і життєвих умінь) і який, на жаль, в Україні досі не отримав достатнього розвитку для роботи саме з батьками, які виховують дітей з особливими потребами.

**Мета статті.** Важливість оптимізації взаємодії батьків зі своєю особливою дитиною (як однією зі сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини) обумовила мету цієї статті: визначити теоретичні засади, окреслити орієнтовні напрями та їх зміст тренінгу з підвищення батьківської компетентності, спрямованого на формування якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками і дитиною (в якості необхідної умови для оптимального психічного розвитку дитини, в цілому активізації психіки дитини та її вписування в середовище спілкування) за рахунок подолання неприйняття дитини та підвищення обізнаності батьків у педагогічних технологіях.

**Методи дослідження.** Теоретичний аналіз та узагальнення наявної у спеціальній та загальній психології інформації з теми дослідження.

**Результати дослідження.** На підставі аналізу запропонованих в психологічній літературі основ взаємодії із сім'єю, в якості провідної ідеї розробки тренінгу батьківської ефективності нами був обраний висновок Х. Жино про те, що для побудови оптимальних дитячо-батьківських відносин важливими є піклування, спілкування і відчуття реальності (цит. за Полиповский, 1992) як такий, що узгоджується з біо-психо-соціальною моделлю розуміння інвалідності та відображає найбільш проблемні й значущі сторони у взаємодії батьків та дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

При його розробці ми також спирались на ідеї трансакційного аналізу (Е. Берн та ін.) – психологічної моделі, що служить для опису і аналізу



поведінки людини (як індивідуально, так й у складі груп) і дозволяє людям зрозуміти самих себе та особливості своєї взаємодії з оточуючими. Зокрема, це ідея розвитку, яка ґрунтується на твердженні про те, що дитині необхідно успішно вирішувати проблемні задачі, які відповідають кожній стадії життєвого циклу, інакше вона або не зможе нормально розвиватися (вирішуючи задачі на більш пізніх етапах), або буде відчувати внутрішні конфлікти, стикаючись з тією чи іншою невирішеною вчасно проблемою свого розвитку. Тобто, стадії розвитку, через які проходять люди, можуть привести або до здорової, або до нездорової індивідуальної організації.

Іншою ідеєю, узятій з трансакційного аналізу (як раціонального методу розуміння поведінки, заснованого на укладанні, що кожна людина може навчитися довіряти собі, думати за себе, приймати самостійні рішення й відкрито висловлювати свої почуття, тобто піднятися до рівня самосвідомості й брати активну участь в розвитку власної індивідуальності), є те, що розвитку здорової особистості сприяє формування *стану «все в порядку»* (або, словами Е. Харріс і Т. Харріс (Харріс, 2019): «Я в порядку – ти в порядку (Я – О`кей, Ты – О`кей)»).

Також було враховано, що для здорового розвитку індивідуальності вирішальним (як визнається в трансакційному аналізі) є обмін позитивними «комунікатами» – так званими «прогладжуваннями», якими є доторкання, прояв піклування і любові, вміння вислуховувати, похвала тощо.

Виходячи із загальних особливостей сімейних проблем батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, факторів, які заважають налагодженню їхніх стосунків зі своїми особливими дітьми (Вакуленко, 2019; Чобанян, 2016; Склянська, 2018), та з урахуванням вищеозначених ідей були визначені напрямки та підібрані відповідні вправи для тренінгових занять з батьками, спрямованих на: надання їм емоційної й інформаційної підтримки, розвиток навичок взаємодії з дітьми без застосування покарань, а

також підвищення педагогічної освіти батьків й формування у них вмінь працювати в рамках різних програм навчання й розвитку дітей. Розкриємо їх нижче.

*І напрям: УСВІДОМЛЕННЯ І ПРОЯВ ЕМОЦІЙ, ДОЗВІЛ НА ПРОЯВ НЕГАТИВНИХ ПОЧУТТІВ.* Народження дитини з особливими потребами часто пов'язано з дуже сильними негативними емоціями у батьків (гніву, засмучення, провини, страху), адже це означає крах мрій та очікувань щодо дитини, часто негативну реакцію близьких та невідому реальність, що лякає.

Традиційно у суспільстві звикли вважати, що гарні мати й батько мають бути терплячими, спокійними, послідовними в своїх діях і ніколи не підвищувати голос. Втім, як зауважує Х. Жино, сьогодні ми не відчуваємо за необхідне подавляти свій гнів – ми виражаємо його відкрито, але замість того, щоб заподіювати образи (вибухнути гнівом), ми висловлюємо наші почуття, наші уявлення про цінності, наші очікування.

Отже, передусім для батьків важливо відчути й проявити внутрішній душевний «тиск і напруження», які вони відчувають, спілкуючись зі своїми особливими дітьми. Відповідно, батькам, по-перше, слід допомогти *виявити емоції щодо дитини*, які є часто прихованими й потаємними. Адже відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості й якщо емоційна проблема не була вирішена до кінця, вона ховається глибоко всередині людини. Своєю чергою, як зазначає І. Андрєєва (Андрєєва, 2011), посилаючись на інших дослідників (Вайсбах, 1998; Орме, 2003; Холмогорова, 1999 та ін.) неможливість психологічної переробки емоцій призводить до виникнення неврозів, психосоматичних розладів. Вийшовши ж з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні відносини, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я. Найбільш ефективними для вираження й розуміння власних переживань, виявлення

конфлікту між сподіваннями та реальним положенням речей є проєктивні методики (наприклад, *«Портрет дитини»*).

По-друге, важливо надати батькам можливість *відреагувати емоції*, для чого підійдуть різні техніки, зокрема: гештальт-техніки із завершення гештальту; фізичні вправи з тілесної терапії В. Райха, що спрямовані на зняття тілесних утисків; вправи з психогімнастики (наприклад, *«Передача позитивної енергії»*).

По-третє, з батьків важливо *зняти психоемоційне навантаження*, почуття провини, а також дати *«відчуття ліктя»* (тобто, можливість зрозуміти, що вони не є самотніми і що інші люди могли стикатися з подібними проблемами), чому сприятимуть вправи на довіру (наприклад, *«Сліпий і поводитир»*, *«Дзвін»* тощо).

*II напрям: УСВІДОМЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ: ПРИЙНЯТТЯ ДИТИНИ.* Як показують дослідження О. Склянської (2018), одним з суттєвих бар'єрів у встановленні стосунків в діадах «дорослий – дитина» є дефіцит емоційного компоненту їхньої взаємодії, що пов'язано з проблемами прийняття батьками дитини та ситуації «особливого» батьківства.

Відтак, одним з важливих напрямів роботи з батьками дітей є: формування у них різних аспектів емоційного прийняття (зокрема, безумовного прийняття дитини та прийняття себе як батьків); навчання батьків емоційно взаємодіяти з дитиною, правильно проявляючи свої емоції; сприяння розвитку їх емоційного інтелекту (зокрема, здатності сприймати стан дитини і розуміти її, співпереживати, надавати емоційну підтримку дитині й встановлювати з нею тілесний контакт, здатності впливати на емоційний стан дитини та регулювати його – заспокоїти, переключити дитину на іншу активність, настроїти на заняття тощо).

Відповідно, завданням психолога є допомогти батькам краще зрозуміти, що значить бути дитиною певного віку та з певними особливостями у розвитку.

Передусім, когнітивному усвідомленню особливостей своєї дитини сприятиме міні-лекція (наприклад, «Особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, або дітей з аутизмом, синдромом Дауна тощо»).

Після цього, з огляду на визначену Л. Виготським, С. Рубінштейном та О. Леонтєвим єдність афекту та інтелекту, важливо надати батькам можливість *відчувати себе на місці дитини*, оскільки, як зауважував К. Ушинський, людяність виявляється більше в тому, як людина відчуває, ніж у тому, як вона думає. На це спрямовані вправи, які допоможуть батькам перейти в его-стан Дитини<sup>1</sup> (наприклад, «Поглянь на світ очима дитини») та пережити емпатійні реакції, тобто ідентифікувати себе з почуттями своєї особливої дитини, побути в її шкірі, щоб таким чином співпереживати або співчувати її стану (наприклад, «Стільчик» тощо).

Також дорослим важливо надати можливість *відчувати, наскільки важливим є контакт очей під час спілкування*, щоб вони у своїх клопотах не забували дивитись своїй дитині у вічі (наприклад, вправа «Відповідай, сусід зліва»).

У підсумку, батькам слід допомогти *узагальнити одержані знання* актуалізований під час виконання попередніх вправ *досвід щодо особливостей дитини* (чому сприятиме, наприклад, вправа «Письмо від імені дитини» або її варіант «Виступ у прямому ефірі»).

*III напрям: УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ МОДЕЛЕЙ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ.* Для того, щоб батьки правильно сприймали своїх дітей, не нав'язуючи їм виконання певної ролі й не навішуючи на них ярликів, Х. Жино вважав за потрібне, щоб батьки зайнялися дослідженням самих себе і дійшли до розуміння, що саме вони відчувають і чому, оскільки, на його переконання, здорових дітей можуть виховати батьки з високо розвиненим почуттям самосвідомості, здатні

---

<sup>1</sup>Згідно транзакційного аналізу (Е. Берн та ін.), в кожній особистості існує три его-стани: Батька (ця позиція виявляється в упередженнях, критичній та дбайливій поведінці по відношенню до інших, людина поводить себе власно й вимогливо), Дорослого (цей его-стан відповідає за прийняття рішень, людина в ньому веде себе спокійно і розсудливо) і Дитини (поведінка людини в цьому его-стані є такою, якою вона була в дитинстві, до 7 років).

прийняти дитину такою, як вона є, з її почуттями і поступками (особливий акцент при цьому робиться на розвитку вміння вислуховувати своїх дітей; цінним вважається надання дітям свободи вибору і можливості обмірковувати свої поступки), та які в той самий час можуть запропонувати дитині побачити й відчувти в них самих реальну особистість з її справжніми переживаннями.

Отже, для кращого розуміння поведінки й емоцій дітей батькимають розвивати свій емоційний інтелект, зокрема, таку його характеристику, як обізнаність, тобто компетентність у власних почуттях. Саме тому батькам корисно буде різнобічнодослідити й усвідомити свої власні реакції у процесі взаємодії з іншими людьми, зокрема:

- виявити власні стереотипні моделі поведінки під час *вирішення конфліктів* (для чого підійдуть, наприклад, завдання «Розтисни кулак», «Вивести з рівноваги», «Малюнок вдвох»);

- з'ясувати ефективність у *вираженні власних емоцій та розумінні емоцій інших людей* (чому сприятимуть завдання виразити емоцію самому і відгадати, які емоції зображують інші, наприклад, вправа «Зіпсований відеомагнітофон» чи «Емоція, відлита в бронзі»);

- визначити *ступінь власної довірливості* (наприклад, у вправах «Лінія перешкод» та «Падіння на руки інших», які ж допоможуть і навчитись довіряти іншим, адже у взаємодії зі своїми дітьми важливим є встановлення довірливих відносин з ними);

- *поглянути на себе очима інших людей* (оскільки те, як ми сприймаємо самих себе, і сприйняття нас іншими є різними сторонами нашого спілкування й буває, що нас сприймають зовсім по-іншому, ніж ми про себе думаємо) та обговорити почуття, які ми викликаємо у інших, для чого потрібний груповий зворотний зв'язок, який й забезпечує об'єктивне і в той самий час підтримуюче середовище, за допомогою якого людина може по-справжньому пізнати себе (наприклад, у вправах «Гарячий стілець», «Асоціації», «Символ» тощо).

*IV напрям: ОЦІНКА ВЛАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.* Говорячи про педагогічну компетентність батьків слід пам'ятати, що найважливішим вмінням батьків є становлення у дітей базового почуття безпеки й довіри (з метою сприяння активізації енергетичної системи мозку дитини та розвитку у неї соціального інтелекту). Саме цьому важливим є розвиток у батьків (окрім емпатії та обізнаності) інших характеристик емоційного інтелекту, які визначає І. Андрєєва (Андрєєва, 2011), а саме: рівноваги (тобто, врівноваження функціонування підкіркових відділів мозку, так званого вісцерального мозку, і нової кори як раціонального мозку) і відповідальності (за власне благополуччя, власні дії і поведінку, обумовлені прийняттям того чи іншого рішення). Відповідно, розробляючи батьківський тренінг, ми вважали доречним спиратися на принципи Р. Дрейкурса щодо «демократії й компетентності» та ідеї У. Гласера щодо тренінгу участі батьків та їх вміння справлятися з реальною дійсністю.

Виходячи з соціальної природи дитини та її намагання до компетентності, Р. Дрейкурс (Дрейкурс & Золц, 2015) розглядає погану поведінку як діяльність дитини, зусилля якої (орієнтовані на досягнення цілей) спрямовуються в невірне русло. Відповідно, основна мета сімейного виховання полягає в допомозі дитині стати компетентною людиною, яка використовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності та досягнення певного положення в суспільстві.

В якості одного з засобів встановлення атмосфери любові та довіри в домі, взаємоповаги в сім'ї Р. Дрейкурс розробив ідею «сімейної ради». Також він сформулював принципи, на які батькам слід спиратися у своїй діяльності, а саме: логічні й природні наслідки, відмова від застосування сили, прийняття і реакції на потреби дітей, надання підтримки дітям.

У. Гласер також високо цінує близькі, теплі відносини в сім'ї, які проявляються в наданні взаємної підтримки, привітності та вмінні спілкуватися

(зокрема, вмінні слухати зі співчуттям, за Т. Гордоном). Розроблена ним програма «участі батьків» має на меті надання допомоги людям в їх намаганні стати внутрішньо дисциплінованими, щоб мати можливість адекватно реагувати на труднощі і одержувати задоволення від життя. Одним з основних завдань він вважає формування навичок, необхідних батькам для взаємодії з дітьми без застосування покарань.

У. Гласер орієнтує на постійне вирішення проблем і прийняття особистої відповідальності в повсякденному житті. Саме тому він ратує за поетапний тренінг, який дозволить батькам та їх дітям поступово просуватися від усвідомлення проблеми до її спланованого вирішення. Всі етапи, по-суті, мають чисто поведінковий характер, а увага на кожному з них постійно зосереджена на таких питаннях, як: «Що зараз відбувається? Чи корисно це?» та «Що ви збираєтесь робити?».

Для підвищення батьківської компетентності батькам важливо мати можливість спілкуватися з іншими батьками у групі, де вони б мали можливість обмінюватися один з одним досвідом, ставити питання і намагатися одержати схвалення в групі. При цьому, під час проведення таких групових занять, основна задача лідера групи, згідно Р. Дрейкусу, полягає не в читанні лекцій, а в умілій організації дискусії, постановці запитань та у випадку необхідності зміщенні акцентів. При цьому роль лідера періодично може брати на себе кожен член групи в процесі обміну інформацією, спеціальними знаннями та досвідом.

Отже, для оцінки й розвитку у батьків педагогічної компетентності ми пропонуємо проводити з ними структуровані групові дискусії (тобто, керовані ведучим за допомогою поставлених запитань або тем для обговорення), спрямовані допомогти батькам:

- *усвідомити мету, завдання, методи та бар'єри у вихованні своєї дитини з порушенням інтелектуального розвитку (вправа «Аркуш мети»);*

- усвідомити власні очікування щодо своїх дітей батькам (дискусія на тему «Чого ми чекаємо від наших дітей?», розпочати яку у групі може допомогти вправа «Збери портфель»);

- розібратися зі складною ситуацією з практики, або надати можливість поділитися власним досвідом з іншими батьками чи теоретичною інформацією щодо роботи зі своїми особливими дітьми через *обговорення різних проблем у групі* (наприклад, вправи «Швидка допомога» і «Згоден – не згоден»).

*У напрям: ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ (ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ БАТЬКІВ У ЇХНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ).* Усвідомленню батьками власних моделей взаємовідносин й комунікативних стилів поведінки зі своїми дітьми (й іншими членами родини) та удосконаленню їх сприятимуть групові дискусії на відповідні теми («Як правильно спілкуватися з дітьми?») з подальшим їх обговоренням у групі, а також вправи з розвитку *емпатії та навичок спілкування за допомогою невербальних засобів* (рухів тіла, жестів, звуків), які можна проводити як у парах (наприклад, «Дзеркало», «Тактильне знайомство», «Підстроювання за голосом» тощо), так із усією групою (наприклад, «Шеренга», «Контакт», «Вікно» тощо).

Узагальнюючи, психолог може прочитати міні-лекцію з наданням інформації щодо більш ефективних стратегій батьківської поведінки. Наприклад, це може бути інформація щодо методів комунікації, запропонованих Ю. Гіпенрейтер (Гипенрейтер, 2014), А. Фабер і Е. Мазліш (Фабер & Мазлиш, 2010), а також Т. Гордоном (його підхід до організації процесу комунікації є аналогічним до центрованої на клієнті психотерапії К. Роджерса, в якій робиться акцент на здатності терапевта до позитивного та безоцінкового прийняття свого пацієнта (цит. за Полиповский, 1992)). Корисною для батьків може виявитися також інформація щодо умов досягнення консенсусу та правил батьківської поведінки. З огляду на те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються такими якостями



вольових процесів, як слабкість власних намірів, спонукань та велика сугестивність, батькам слід додержуватись висловлених В. Леві (Леві, 2016) побажань, щоб під час спілкування не навіювати дітям негативні думки.

Психологу важливо пояснити батькам, що вони з раннього віку повинні *якомога більше говорити з дитиною, коментуючи всі її дії та можливі переживання* (навіть тоді, якщо, на перший погляд, їм буде здаватися, що малюк ніяк не реагує на їх старання, навчитися терпляче спостерігати за тим, що відбувається навкруги, помічаючи та коментуючи вголос кожен дію, кожне слово і кожен жест дитини). Психолог може надати інформацію щодо відповідних методів (наприклад, за О. Лютовою і Г. Моніною (Лютова & Мони́на, 2006), сімейного читання, сумісного малювання чи сумісного виконання інших видів діяльності, що подобається дітям, таких як площинне моделювання, колекціонування, складання мозаїк чи пазлів, конструювання тощо), рекомендацій батькам щодо *опрацювання* у щоденному спілкуванні зі своєю дитиною її *навичок спілкування* (зокрема, це багаторазове повторення, промовляння, програвання певних, важливих для дитини ситуацій, що сприятиме створенню у неї нових стереотипів, які допоможуть їй в подальшому житті), інших навчальних технологій (арт-терапії тощо). Також, для розвитку вмінь дорослих спілкуватись зі своєю дитиною одночасно з її розвитком може виявитися корисним ознайомлення батьків з основними принципами родинного розвивального підходу *Флортайм* (Playing, 2004).

З огляду на існуючі труднощі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в орієнтації *у просторі й часі*, увагу батьків слід зосередити на важливості їх спеціальної *організації* (наприклад, поділу території кімнати на зони; створенні сімейних ритуалів, оскільки вони забезпечують спокій дитини та її впевненість у собі; складанні, унаочненні й дотриманні передбачуваного й гнучкого розкладу для дитини тощо).

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку відчують труднощі самостійно планувати свою діяльність, потребу в зовнішньому керівництві їхньої розумової діяльності та постійному спонуканні до виконання тих чи інших дій. Допомогти батькам навчити дітей *планувати та здійснювати контроль* за виконанням їх повсякденних справ може їх ознайомлення з методами ерготерапії та робота з поопераційними мапами.

Розвитку умінь батьків *керувати поведінкою своїх дітей* сприятимуть групові дискусії (наприклад, на тему «Як правильно і безпечно керувати поведінкою дітей?») з подальшим обміном між батьками у групі своїм досвідом щодо проблем, які виникають у поведінці дітей, шляхами їх вирішення та обговоренням запропонованих варіантів з оцінюванням їх ефективності, гуманності й безпечності для дитини, та негативного впливу на відносини між батьками та дітьми.

Узагальнюючи досвід, ведучий в разі потреби може ознайомити батьків з послідовністю етапів під час встановлення обмежень для дитини, гуманними правилами покарань тощо. Також для модифікації поведінки своїх особливих дітей батькам може виявитися корисним їх ознайомлення з основними принципами такої ефективної техніки, як *прикладний поведінковий аналіз* (АВА, відомий також як метод Ловааса, навчання дискретними спробами чи інтенсивна поведінкова корекція).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасні погляди щодо успішності корекційно-розвивального процесу дітей з особливими потребами ставлять перед їх батьками виклик стати повноправним й ефективним його учасником. Втім, на практиці більшість з батьків не готові брати активну й компетентну участь в освітньому процесі дітей, самі демонструючи гостру потребу в комплексній соціально-педагогічній підтримці. Це також ускладнює налагодження теплих і продуктивних стосунків батьків з дітьми, що негативно позначається на формуванні у останніх базового почуття

безпеки й довіри яксприятливої умовидля навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості.

Отже, для ефективної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виключно важливо враховувати також потребу їхніх родин в соціально-психологічній підтримці, яка має стати однією з граней психолого-педагогічного супроводудітей з особливими потребами. Психологічний супровід батьків (в якості одного з різноманітних видів психологічної допомоги) ми розуміємо як активну психологічну дію, спрямовану на розвиток особистісних якостей батьків та їх батьківської компетентності. Психологічний супровід батьків може здійснюватися як в процесі індивідуальної, так і групової роботи.

В напрямку розвитку і становлення психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, запропонований авторський соціально-психологічний тренінг з підвищення батьківської компетентності, який об'єднаний спільною назвою «Піклування, спілкування і відчуття реальності», а його метою є сприяння формуванню якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками й дитиною (що сприятиме в цілому активізації психіки дитини та її вписуванню в середовище спілкування) за рахунок гармонізації емоційного компоненту їхньої взаємодії та підвищення педагогічної освіти батьків та їх обізнаності у педагогічних технологіяхта різних програмах навчання й розвитку дітей.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні особливостей сімейних відносин і особистості матерів, які мають дітей з порушенням інтелекту, що стане основою для розробки тренінгів з інших важливих напрямів психологічного супроводу родин дітей з інтелектуальними порушеннями, таких як моделі поведінки і виходу з кризових ситуацій та гармонізації внутрішнього стану матері.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко, Л.О. (2019). *Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья*. Центр навчальної літератури.
2. Чобанян, А. (2016). Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *International scientific and practical conference world science*, 2 (6), 4, с. 49-52. Режим доступу: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25483089>
3. Склянська, О.В. (2018). Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*, 2 (1), с. 229–233. Режим доступу: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/421>
4. Архипов, Б.А., Максимова, Е.В. & Семенова, Н.Е. (2010). Уровень тонической регуляции, как основа формирования психики ребенка. *Психотерапия*, 5 (89), с. 24-33. Режим доступу: [http://pedlib.ru/Books/7/0427/7\\_0427-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/7/0427/7_0427-1.shtml)
5. Скрипник, Т. (2016). Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*, 5, с. 388–398.
6. Мякушко, О.І. (2018). Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. В. В. Засенко & А. А. Колупаєва (Ред.), *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14, с. 256-265. Київ: Видавництво «ФОП Симоненко О.І.».
7. Гонштейн, М.И. (2015). *Психологические особенности семьи, имеющей ребенка с ОВЗ*. Режим доступу: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2015/12/19/psihologicheskie-osobennosti-semi-imeyushchey-rebenka-s-ovz>
8. Пюра, Д.С. & Долгова, М.В. (2019). Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ. *Молодой ученый*, 15, с. 247-250. Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/253/58061/>
9. Мякушко, О.І. (2019). Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Матеріали V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 10-11 жовтня 2019 р.)* (с.146-150). Київ: Симоненко О. І.
10. Полиповский, В.Я. (Ред.). (1992). *Помощь родителям в воспитании детей*. Москва: Прогресс.
11. Харрис, Т.Э. (2019). *Я – о`кей, ты – о`кей*. Москва: Академический проект.
12. Андреева, И.Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк: ПГУ.
13. Дрейкурс, Р. & Золц, В. (2015). *Основные идеи разумного воспитания* (2-е изд.). Екатеринбург: Рама Паблишинг.
14. Гипенрейтер, Ю.Б. (2014). *Чудеса активного слушания*. «АСТ». (Лучшее из «Общаться с ребенком. КАК?»).
15. Фабер, А. & Мазлиш; Э. (2010). *Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили*. Москва: Эксмо.
16. Леви, В.Л. (2016). *Нестандартный ребенок, или Как воспитывать родителей*. Москва: Клуб 36.6.
17. Лютова, Е.К. & Моница, Г.Б. (2006). *Тренинг общения с ребенком (период раннего детства)*. Санкт-Петербург: Издательство «Речь».
18. Playing with a purpose: an introduction to Flortime (2004). *International Symposium on Autism*. Geneva Centre for Autism.

## REFERENCES

1. Vakulenko, L. (2019). *Tehnologii psihologicheskoy pomoshhi sem'jam detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Psychological assistance technologies for families of children with disabilities]*. Czentr navchal'noyi li'teraturi (in Russian).
2. Chobanian, A. (2016). Umovy vprovadzhennia modeli psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu ta yikh simei [Conditions for implementing the psychological and pedagogical support model for children with moderate mental retardation and their families]. *International scientific and practical conference world science*, 2 (6), Vol.4, 49-52. Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25483089> (in Ukrainian).
3. Sklianska, O.V. (2018). Vivchennya ta korekci`ya vzayemodi`yi bat`ki`v i`z ditinoyu rann`ogo vi`ku z porushennyami psikhofi`zichnogo rozvitku za dopomogoyu anali`zu vi`deozaপি`v [Evaluation and correction of the parent's interaction with an early age child with disabilities by analysis of video records]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological sciences*, 2 (1), 229–233. Access mode: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/421> (in Ukrainian).
4. Archipov, B.A., Maximova, E.V & Semenova, N.E. (2010). Uroven` tonicheskoy regulyaczii, kak osnova formirovaniya psikhiki rebenka [The level of tonical regulation is the basis of child's mental formation]. *Psikhoterapiya – Psychotherapy*, 5 (89), 24-33. Access mode: [http://pedlib.ru/Books/7/0427/7\\_0427-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/7/0427/7_0427-1.shtml) (in Russian).
5. Skrypnik, T. (2016). Sistemna psikhokorekci`ya di`tej z rozladami autichnogo spektra [Systemic psychocorrection of children with autism spectrum disorders]. *Pedagogi`chna i` psikhologi`chna nauka v Ukrayini` – Pedagogical and Psychological Science in Ukraine* (Is. 5, pp. 388 – 398) (in Ukrainian).
6. Miakushko, O. I. (2018). Kompetentni`snij pi`dkhi`d u formuvanni` peredumov pi`znaval`noyi i` soczi`al`no-komuni`kativnoyi di`yal`nosti` u di`tej z osoblivimi osviti`ni`mi potrebami [Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs]. In V. Zasenka & A. . Kolupayeva (Eds.), *Osvi`ta osi`b z osoblivimi potrebami: shlyakhi rozbudovi – Education of persons with special needs: ways of development* (Is. 14, pp. 256-265). Kyiv: Vid. «FOP Simonenko O.Г.» (in Ukrainian).
7. Gonshtejn, M.I. (2015). *Psikhologicheskie osobennosti sem`i, imeyushhej rebenka s OVZ. [Psychological characteristics of a family having a child with disability]*. Access mode: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2015/12/19/psihologicheskie-osobennosti-semi-imeyushchey-rebenka-s-ovz> (in Russian).
8. Pyura, D.S. & Dolgova, M.V. (2019). Problemy` i osobennosti roditelej detej s OVZ [Problems and features of parents of children with disabilities]. *Molodoj ucheny`j – Young scientist*, 15, 247-250. Access mode: <https://moluch.ru/archive/253/58061/> (in Russian).
9. Miakushko, O.I. (2019). Osoblivosti` psikhologo-pedagogi`chnogo suprovodu bat`ki`v di`tej z porushennyami i`nteletal`nogo rozvitku [Peculiarities of psychological and pedagogical support for parents of children with intellectual disabilities]. Proceeding from CSNOS'19: *V Mi`zhnarodnij kongres zi` speczi`al`noyi pedagogi`ki, psikhologi`yi ta reabi`li`tologi`yi «Di`ti z osoblivimi potrebami v osviti`n`omu prostori`» – V International Congress on Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation «Children with Special Needs in Open Space» (Chernihiv, October, 10th-11th, 2019)* (pp.146-150). Kyiv: Simonenko O.Г (in Ukrainian).
10. Polipovskij, V. Ya. (Ed.). (1992). *Pomoshh` roditelyam v vospitanii detej [Handbook on Parent Education]*. Moscow: Progress (in Russian).
11. Harris, T.A. (2019). *I'm OK – You're OK*. Moscow: Akademicheskij proekt (in

Russian).

12. Andreeva, I.N. (2011). *E`mocziional`ny`j intellekt kak fenomen sovremennoj psikhologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]*. Novopoloczk: PGU (in Russian).

13. Dreikurs, R. & Stolz, V. (2015). *Children: The Challenge: The Classic Work on Improving Parent-Child Relations*. (2-nd ed.). Ekaterinburg: Rama Publishing (in Russian).

14. Gipenreyter, Yu.B. (2014). *Chudesa aktivnogo slushaniya. [The wonders of active listening]*. ACT (in Russian).

15. Faber, A. & Mazlish, E. (2010). *How To Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. Moscow: EKSMO (in Russian).

16. Levi, V. (2016). *Nestandardny`j rebenok, ili Kak vospity`vat` roditelej [A non-standard child, or How to educate parents]*. Moscow: Club 36,6 (in Russian).

17. Lyutova, E.K. & Monina, G.B. (2006). *Trening obshheniya s rebenkom (period rannego detstva) [Training of communication with a child (early childhood)]*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Rech'» (in Russian).

18. Playing with a purpose an introduction to Flortime (2004). *International Symposium on Autism*. Geneva Centre for Autism (in English).

**Матеріал надійшов до редакції 13.01.2020 р.**

**УДК 159.922.761:616.89-008.434 (075.8)**

**Юлія Рібцун**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу логопедії

logojuli@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-2672-3704

**Julia Ribtsun**

PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow,

Senior Researcher at the Department of Speech Therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

### **DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Анотація.** Стаття присвячена темі розвитку емоційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення, яка на сьогодні є особливо актуальною як у теоретичному, так і практичному аспектах сучасної логопедії. Мета статті – висвітлення особливостей розвитку емоцій у дітей із розладами мовлення, ознайомлення з авторською психотехнологією розвитку у вигляді «Фонетико-емоційної абетки» та фрагментом програми з емоційно-вольового та ціннісно-смыслового розвитку молодших школярів. Задля досягнення поставленої мети нами були використані теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної, спеціальної логопедичної, методичної літератури з окресленого питання), емпіричні діагностичні та формувальні методи (цілеспрямовані педагогічні спостереження, діагностично-навчальний експеримент, що забезпечували систематичність і планомірність дослідження, уможливили виявити та зафіксувати існуючий стан проблеми, намітити і розпочати впровадження ефективних шляхів її вирішення). У статті розкрито поняття про емоції як компонент символічної немовленнєвої діяльності у складі вищих психічних функцій; підкреслено значення емоцій у житті людини; розкрито фізіологічний механізм емоцій; відображено специфіку простих і складних емоцій; описано ієрархію онтогенетичного розвитку емоційно-вольової сфери дітей у різні вікові періоди; окреслено значеннєву інтелектуальну, категоріальну, комунікативно-прагматичну, порівняльну, психолінгвістичну та структурно-семантичну грані емоцій за умов типового розвитку; визначено психологічні особливості у дітей із розладами мовлення; виділено діяльнісно-комунікативний аспект емоцій як важливе поєднання практично-дійового, номінативного та семантичного вираження для повноцінної комунікації дітей з порушеннями мовлення; репрезентовано авторську психотехнологію розвитку у вигляді «Фонетико-емоційної

абетки» та фрагменту програми з емоційно-вольового та ціннісно-сміслового розвитку першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. Наголошено, що для повноцінного розвитку дитини, зокрема її когнітивної, комунікативної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребнісної сфер, надзвичайно важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності дорослого і емоційної привабливості предметного світу, створення умов для диференціації та вираження власних емоцій. Підкреслено, що зазначені специфічні закономірності психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, існуючі загальні порушення прийому, переробки, збереження та використання вербальної та невербальної інформації, недостатня сформованість уміння проявляти власні соціальні емоції та відповідно емоційно реагувати, порушення мовленнєвого опосередкування, спричинює соціально-психологічну дезадаптацію, породжує мовленнєвий негативізм, утруднює комунікацію з однолітками та дорослими, що потребує цілеспрямованої комплексної компенсаційної, як психологічної, так і логопедичної, роботи.

***Ключові слова:** емоційна сфера; діти з порушеннями мовленнєвого розвитку; звуко-емоційна абетка, психотехнологія розвитку.*

**Abstract.** The article is devoted to the development of the emotional sphere of children with severe speech disorders, which is especially relevant today in both theoretical and practical aspects of modern speech therapy. The purpose of the article is to highlight the peculiarities of emotional development in children with speech disorders, acquaintance with the author's psychotechnology of development in the form of «Phonetic-emotional alphabet» and a fragment of the program on emotional-volitional and value-semantic development of primary school children. To achieve this goal we used theoretical (analysis of scientific psychological and pedagogical, special speech therapy, methodological literature on the outlined issue), empirical diagnostic and formative methods (targeted pedagogical observations, diagnostic and educational experiment, which provided systematic and systematic research, allowed to identify and to record the existing state of the problem, to outline and start the implementation of effective ways to solve it). The article discloses the concept of emotions as one of the components of symbolic non-speech activity as part of higher mental functions; emphasized the importance of emotions for human life; emphasized the importance of emotions for human life; the physiological mechanism of emotions is revealed; reflected the specifics of simple and complex emotions; the hierarchy of the ontogenetic development of the emotional-volitional sphere in children at different age periods is described; the intellectual, categorical, communicative-pragmatic, comparative, psycholinguistic and structural-semantic facets of emotions in normative development are outlined; psychological features of children with speech disorders are highlighted; the activity-communicative aspect of emotions is highlighted as an important combination of practical, effective, nominative and semantic expression for the full communication of children with speech impairments; author's developmental psychotechnology is represented in the form of the «Phonetic-emotional alphabet» and a fragment of the emotional-volitional and value-semantic development program for first-graders with severe speech impairments. It is emphasized that for the full development of the child, in particular its cognitive, communicative, emotional-volitional and motivational-needy spheres, the optimal combination of positive emotional valence of the adult and emotional attractiveness of the subject world, creation of conditions for differentiation and expression are extremely important. It is emphasized that these specific patterns of mental development of children with severe speech disorders, existing general violations of reception, processing, storage and use of verbal and non-verbal information, insufficient formation of the ability to express their own social emotions and accordingly emotional response, violations of speech and psychologic opposition, generates speech negativism, complicates communication with peers and adults, which requires a focused, comprehensive compensatory, both psychological and speech therapy, work.



*Key words: emotional sphere, children with speech development disorders, sound-emotional alphabet, developmental psychotechnology.*

**Актуальність дослідження.** Розвиток довільних, соціальних, системно інтегрованих вищих психічних функцій – найважливіше завдання як загальної, так і спеціальної освіти, спрямованої на задоволення потреб дітей різних нозологій, зокрема із тяжкими порушеннями мовлення. Одним із компонентів символічної немовленнєвої діяльності у складі вищих психічних функцій виступають емоції як важлива умова розвитку особистості, активна форма переживань, провідний механізм внутрішньої регуляції психічної діяльності людини та її поведінки, стану усіх систем організму.

Емоції мають універсальне значення для людського життя, адже завдяки їм відбувається блискавична інтеграція усіх функцій і систем, своєрідне інформування про наявність шкідливого чи корисного впливу на організм. Фізіологічним механізмом емоцій є діяльність як обох півкуль головного мозку, так і підкіркових нервових центрів (гіпоталамус, лімбічна система, ретикулярна формація). Збудження (енергетична мобілізація) з підкірки регулюється корою великих півкуль і реалізується в усвідомленій психомовленнєвій діяльності та соціально нормованій поведінці (Л. Бадалян, В. Вілюнас, Є. Гусєв, С. Кравчук, Б. Мещеряков, В. Сокур, В. Цибенко, Г. Чайченко, В. Черкасов та ін.).

Якщо прості емоції у вигляді відчуттів болю, голоду, втоми тощо притаманні як людям, так і тваринам, то складні емоції (отримання відчуття задоволення, наприклад, від перегляду вистави, споглядання природи тощо) здатні усвідомлювати, переживати, диференціювати та називати тільки люди. Складні емоції виникають лише під впливом спілкування як у вербальній, так і невербальній формі, а тому потребують їх розвитку з самого дитинства. Однак якщо дитина має особливості психофізичного розвитку, її емоційна зрілість затримується, а іноді й спотворюється, що потребує цілеспрямованого психокорекційного та логопедичного втручання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питання формування, розвитку, діагностики стану сформованості емоційно-вольової сфери за умов типового розвитку широко висвітлено у науково-методичній літературі цілою плеядою як вітчизняних, так і зарубіжних учених (П. Анохін, О. Білоконь, Г. Большакова, О. Власова, М. Денисова, Т. Дуткевич, К. Ізард, О. Кононко, О. Корчевна, В. Котирло, Г. Кошелева, С. Кулачківська, С. Ладивір, Г. Люблінська, Л. Проколієнко, Є. Суботський, Г. Урунтаєва, Н. Gardner, Z. Moshe, I. Nikolaou, D. Pizarro, E. Thorndike та ін.). Водночас аналогічні питання стосовно дітей із розладами мовлення, незважаючи на свою актуальність, висвітлені лише побіжно та зустрічаються у незначній кількості наукових розвідок, присвячених, переважно, роботі із заїкуватими (С. Валявко, Г. Волкова, О. Жуліна, Л. Зайцева, В. Калягін, С. Конопляста, Л. Кузнєцова, І. Мартиненко, Т. Овчіннікова, І. Омельченко, О. Орлова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, О. Трошин, В. Шкловський, Г. Юсупова та ін.).

Емоції являють собою складні, багатофункціональні поліструктурні утворення, що знаходять своє вираження у фізіологічних проявах – це і вегетативні реакції, і біохімічні трансформації, і ендокринні зміни; у експресії (засобами жестів, міміки та пантоміміки, голосових реакцій); інтелектуальних показниках у вигляді усвідомлення та аналізу предметної спрямованості емоційно насиченої ситуації; в оцінці – як власне безпосередній процес переживання; у поведінці.

Дослідники розглядали різноманітні грані емоцій за умов типового розвитку: значеннєву (Ю. Апресян, І. Михайлова, Н. Романова), інтелектуальну (А. Вежбицька, А. Мартинюк, М. Піменова), категоріальну (Л. Бабенко, З. Фоміна), комунікативно-прагматичну (Л. Безугла, В. Шаховський, І. Шевченко), порівняльну (В. Дудка, В. Карасік), психолінгвістичну (О. Артем'єва, О. М'ягкова) та структурно-семантичну (Т. Бойко, А. Манзій).

Розвідки стосовно розвитку емоцій у дітей з розладами мовлення мають переважно порівняльно-когнітивний характер. Нами пропонується виокремити діяльнісно-комунікативний аспект емоцій як важливе поєднання практично-дійового, номінативного та семантичного вираження для повноцінної комунікації дітей зазначеної категорії.

**Метою статті.** Висвітлення особливостей розвитку емоцій у дітей із розладами мовлення, ознайомлення з авторською психотехнологією розвитку у вигляді «Фонетико-емоційної абетки» та фрагментом програми з емоційно-вольового та ціннісно-сислового розвитку молодших школярів.

**Методи дослідження.** Нами були використані теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної, спеціальної логопедичної, методичної літератури з окресленого питання), емпіричні діагностичні та формувальні методи (цілеспрямовані педагогічні спостереження, діагностично-навчальний експеримент, що забезпечували систематичність і планомірність дослідження, уможливили виявити та зафіксувати існуючий стан проблеми, намітити і розпочати впровадження ефективних шляхів її вирішення).

**Результати дослідження.** Розуміння особливостей формування емоцій у дітей із порушеннями мовлення неможливе без наявності знань ієрархії онтогенетичного розвитку емоційно-вольової сфери у різні вікові періоди. Незважаючи на наявність різних періодизацій через неоднорідність етапів психічного розвитку (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ш. Бюлер, Л. Виготський, В. Давидов, І. Дубровін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Р. Заззо, І. Кон, В. Моргун, Н. Ткачова, З. Фрейд), ми будемо орієнтуватися на такі вікові рамки: вік немовляти – до 1 року, ранній вік – 1-3 роки, дошкільний – 3-6 років, молодший шкільний – 6-11 років.

*Вік немовляти.* З перших днів свого життя немовля проявляє здатність до переважно негативних емоційних переживань, викликаних дискомфорними відчуттями: яскраве світло, гучні звуки, холод, голод і т. ін. З 2,5 міс., на фоні

існування негативних, у малюка яскраво вираженими є позитивні емоції, що супроводжуються руховим поживленням, так званою соціальною, тобто усвідомленою, посмішкою та вокалізаціями, спричиненими потребою у спілкуванні. Любов і турбота рідних стає основою виникнення та стимулом розвитку позитивних емоцій. Емоційна сфера малюка тісно пов'язана з поведінковою. Саме зародження маніпулятивної діяльності спонукає подальший емоційний розвиток немовляти, що обумовлюється отриманим позитивним чи негативним результатом при дії з предметом (-ами). До кінця першого року життя у малюка з'являється перша інтелектуальна емоція здивування, що стимулює психомовленнєвий розвиток дитини. По мірі дорослішання емоції відіграють все більшу і більшу роль у всебічному розвитку малюка, зокрема розширенні знань про оточуючий світ, забарвленні та розгортанні особливо рухової, ігрової та комунікативної діяльності.

*Ранній вік.* Емоції дитини раннього віку, як негативні, так і позитивні, охоплюють всі види її діяльності; емоційні переживання інтенсивні, глибокі та водночас слабо керовані. Предметно-маніпулятивні ігри малюка потребують керівництва з боку дорослого, що сприятиме появі позитивних емоцій, налагодженню ситуативного спілкування та попередженню проявів перезбудження у вигляді руйнівних емоційних сплесків, котрі можуть здійснювати негативний вплив на стан нервової системи.

Наслідкування емоцій дорослих породжує виникнення у дитини моральних, естетичних та інтелектуальних вищих почуттів, проявів симпатії та співпереживання, що особливо помітно на відношенні як до рідних, так і до улюбленої іграшки, яскраво вираженої потреби у схваленні та позитивної оцінки з боку дорослих.

*Дошкільний вік* є важливим періодом формування та значного розвитку узагальненіших, усвідомленіших, керованіших, порівняно з раннім віком, пізнавальних і соціальних емоцій, які опосередковуються відношенням до тих

чи інших предметів та явищ. Інтенсивний розвиток емоцій дитини дошкільного віку здійснюється лише у системі міжособистісних взаємовідносин, під час різних видів діяльності (ігрова, комунікативна, музична, образотворча тощо).

Трирічна дитина вже здатна проживати усі базові емоції, адекватно виражаючи їх за допомогою міміки та жестів, чотирирічна – впізнавати та називати окремі з них (радість, сум, страх, гнів), п'ятирічна – впізнавати, називати та відтворювати за інструкцією педагога емоційні стани, співпереживати персонажам літературних чи мистецьких творів, розуміти гумористичний зміст віршів або невеличких оповідань.

*Молодший шкільний вік* – період поступового розвитку різноманітних емоцій і вищих почуттів та формування вольової саморегуляції. Емоційна сфера молодшого школяра характеризується інтенсивним формуванням моральних (еталони поведінки), естетичних (колірне рішення художніх робіт), вищих інтелектуальних (задоволення від добре виконаної роботи та схвальної оцінки) почуттів, у яких джерелом виступає навчальна, комунікативна та ігрова види діяльності. Здобувачі початкової освіти переважно дуже безпосередні, життєрадісні, легко збудливі та емоційно нестійкі. Водночас поступово зростає стриманість у відвертому емоційному реагуванні, почуття обов'язку, відповідальності, зміцнюється бажання прийти на допомогу тим, хто її потребує (Г. Говоркова, З. Денисова, Х. Джайнотт, Т. Дуткевич, Н. Коврига, Е. Носенко, М. Поддьяков, Е. Austin, J. Ciarrochi, J. Mayer та ін.) (Занюк, 1997: 107; Изард, 2000: 54; Кириленко, 2007: 180; Максименко, 2000: 142; Носенко, 2003: 46-53)

Пропонуємо загальну характеристику емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (Л. Андрусишина, І. Власенко, Л. Волкова, Т. Волковська, Г. Гончарук, Е. Данілавічюте, С. Дмитрієва, Л. Зайцева, С. Конополяста, І. Мартиненко, Р. Мартинова, О. Мастюкова, Н. Мікляєва,

І. Омельченко, О. Орлова, Ю. Рібцун, Т. Сак, В. Селіверстов, В. Тарасун, О. Тихонова, О. Усанова, Т. Фотекова, І. Чистоградова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шкловський та ін.) свідчить про наявність у дітей із розладами мовлення значної невпевненості, сором'язливості, скутості, чутливості, замкнутості, неврівноваженості, емоційної та поведінкової лабільності, плаксивості, домінування негативних почуттів, гіпо- і дистимічного відтінків настрою, фіксації на власних проблемах (мовленнєвих, психологічних, загальних психофізичних), підвищену схильність до стресових станів, афективності, надмірної помисливості та тривожності, агресивності, тенденції до уникнення труднощів, недостатньої самостійності, залежності від оточуючих, низької працездатності, слабкої регуляції довільної діяльності, пасивності, загальмованості, церебрально-органічної симптоматики, психоемоційного напруження, посиленних вегетативних реакцій, прискореного серцебиття, нерівномірного дихання, підвищеного артеріального тиску, неспокійного сну, розладів кишково-шлункового тракту невротичного характеру, загальної виснаженості та втомлюваності, що в цілому ще більше погіршує стан мовлення (Визель, 2005: 167; Денисова, 2008: 54, 67, 87; Конопляста, 2010: 95; Мартиненко, 2016: 80; Рібцун, 2017: 9-12; Рібцун, 2018: 149-156; Шилова, 2007: 69).

У словнику української мови налічується понад 6 тисяч лексем на позначення різного виду емоцій і почуттів. Діти з важкими порушеннями мовлення як недостатньо сприймають, упізнають, розуміють емоції, так і відтворюють їх зі значними труднощами. Зовнішні прояви емоцій (рухи, поза, лицьова, вокальна міміка, інтонація мовлення, рухи очей) є скутими, невиразними, недиференційованими, що зумовлено низькими кількісними та якісними показниками сприймання і розуміння інформації через наявні фонетико-фонематичні, лексико-граматичні особливості як експресивного, так і імпресивного мовлення. Дітям зазначеної категорії через збіднені, неточні

знання та уявлення про оточуючий світ, недостатній обсяг емоційного словника особливо важко висловлювати емоційно-оцінні судження, розуміти емоції героїв художніх і літературних творів, адже найдоступнішою тривалий час залишається лише полярність емоцій (радість – горе, любов – ненависть, симпатія – антипатія).

З метою компенсації наявних у дітей порушень психомовленнєвого розвитку нами розроблено «Фонетико-емоційну абетку» та комплект програм, за допомогою яких здійснюється поступальний ієрархічний емоційно-вольовий розвиток: ідентифікація як власних емоцій, так і емоцій інших людей; визначення емоцій (власних і чужих) за фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою, почуттями і думками, через мистецькі, музичні, літературні твори, комунікативно-ігрові ситуації; розуміння інформативності емоцій, їх класифікація; взаємозв'язок у діаді «емоція↔слово»; керування емоціями та почуттями (адаптивні способи проживання негативних емоцій, фрустрації, зниження резистентності до стресу, прийняття та здатність поділитися позитивними емоціями, емпатія); свідомо емоційна саморегуляція, самопізнання та самовдосконалення (Рібцун, 2019: 95-97).

У «Фонетико-емоційній абетці» (див. табл. 1) на позначення кожного звука підбрано символічні емоційно-комунікативні ситуації. Спочатку відображення емоцій краще здійснювати перед дзеркалом за умови спільного виконання з дорослим, щоб дитина могла перевірити правильність відтворення, згодом – за наслідуванням, потім – за вербальною інструкцією, і нарешті – самостійно, без використання зорової опори, а діючи за уявленнями.

Таблиця 1

### Фонетико-емоційна абетка

Звук	Емоційно-комунікативні ситуації
[а]	скривився (-лась) від болю, дмухаючи на розбите коліно; налякався (-лась) собаки; радіє відвіданню цирку; заколисує ляльку; старенький дідусь (старенька бабуся), приклавши долоню до вуха, перепитує сказане онуком (онукою)

[б]	<i>бурмоче</i> , проявляючи своє незадоволення
[б']	<i>відчуває відразу</i> до зовні непривабливої жаби
[в]	<i>ображається</i> , що братик (сестричка) не поділився (-лась) цукерками; <i>скривився (-лась) від болю</i> , бо їжачок, якого хотів (-ла) погладити, уколів його (її)
[в']	<i>захоплюється</i> сміливим виконанням складних вправ цирковими гімнастами; <i>непокоїться</i> через те, що порвав штанці
[г]	<i>насміхається</i> , показуючи пальцем на хлопчика (дівчинку), який (-а) впав (-ла) з велосипеда
[г']	<i>відчуває свою незграбність</i> , ненароком розливши чай на білу скатертину
[г]	<i>перелякався (-лась)</i> , почувши гучну сирену пожежної машини
[д]	<i>зі злістю руйнує</i> сконструйовану ровесником башту
[д']	<i>дратується</i> , коли хтось говорить неправду
[дж]	незважаючи на заборону, <i>вперто прагне проїхати</i> своєю машинкою там, де інші побудували містечко
[дз]	<i>хизується</i> нібито найкращим виконанням театральної ролі; <i>хвилюється</i> за здоров'я татка, який потрапив у лікарню
[дз']	<i>симпатизує</i> Миколці, який завжди допомагає іншим
[е]	<i>хитро ховає</i> іграшку від товариша, щоб той її не знайшов; <i>засуджує</i> поведінку молодшого брата; <i>куштує</i> страву, яка не смакує; <i>пишається</i> виконанням поробки; <i>вихваляється</i> перед ровесником новою дорогою іграшкою; <i>обурюється</i> тим, що без дозволу взяли його (її) річ
[ж]	<i>гнівно погрожує помститися</i> за зламану іграшку
[з]	<i>сором'язливо опускає очі</i> , почувши схвалення за виконану роботу; <i>співчуває</i> подружці, у якої захворіла мама
[з']	<i>гнівається</i> , що будівля не виходить такою, як було задумано; <i>відчуває збентеження</i> від того, що залишив (-ла) брудні сліди на чистій підлозі
[и]	<i>ображається</i> за образливі прізвиська на його (її) адресу; <i>ниє</i> через відчуття недостатньої уваги до себе
[і]	<i>захоплюється</i> від побачених рослин на виставці квітів; <i>побоюється</i> покарання за ненароком розбиту вазу; <i>заздрить</i> , побачивши нову річ у подруги; <i>дивується</i> побаченому у вітрині магазину іграшок; <i>обурюється</i> , побачивши розмальовані стіни будинку
[й]	<i>зневажливо дивиться</i> на малюка, який копирсається в багнюці; <i>терпляче допомагає</i> невмілому молодшому брату; <i>жахається</i> , пригадавши страшний сон
[к]	<i>проявляє задержуватість</i> , втягуючи іншого в конфлікт
[к']	<i>відчуває відразу</i> до хлопців, які вдвох побили свого слабкішого товариша
[л]	<i>дратується</i> нудними настановами дорослих
[л']	<i>радіє</i> , побачивши під ялинкою новорічні подарунки
[м]	<i>мріє</i> : «Що було б, якби я потрапив (-ла) на іншу планету?»; <i>думає</i> , як порівну розділити моркву між двома кроликами; <i>жалкує</i> , що не подумав,



	а з'їв усе печиво, не поділившись з сестричкою
[м']	<i>проявляє свою вдячність</i> батькам про повсякденну турботу про нього (неї)
[н]	<i>сумнівається</i> у виборі способу виконання завдання; <i>нудьгує</i> через неспроможність знайти заняття, яке б зацікавило його (її); <i>ниє</i> , що чогось не вміє (не хоче, не буде робити); <i>відчуває відчай</i> , що батьки ніколи не пробачать за те, що обманув їх
[н']	<i>непокоїться</i> , що скаже мама за без дозволу принесене додому кошеня
[о]	<i>захоплюється</i> красою побаченого метелика; <i>радіє</i> , що зміг сам змайструвати картонну годівничку; <i>дивується</i> , який величезний гарбуз виріс на городі; <i>скрикнув</i> від болю, впавши з дерева; <i>боїться</i> грому та блискавки; <i>пишається</i> тим, що правильно розв'язав задачу
[п]	<i>пирхає</i> , невдоволено поглядаючи на татка, який відмовився виконувати його (її) забаганки; <i>мовчазно знижує</i> плечима, не знаючи, що сказати
[п']	<i>гнівається</i> на Петрика, який часто ображає малюків
[р]	<i>гнівається</i> , побачивши, як хазяїн б'є свого пса; <i>передражнює</i> манеру ходьби хворої (-го) дівчинки (хлопчика); <i>доводить</i> свою правоту у розв'язанні логічної задачі
[р']	<i>ображається</i> на подругу, яка не поділилася парасолькою під час дощу; <i>жалкує</i> , що нагрубівнив виховательці
[с]	<i>підло посміхається</i> , побачивши помилку у контрольній роботі товариша і не попередивши його про це; <i>сором'язливо опускає</i> голову, почувши схвалення на свою адресу; <i>мружить очі, підозріло стежачи</i> за хлопцем, який похапцем розгортає пакунок
[с']	<i>зневажає</i> того, хто розбив м'ячем вікно, а переклав провину на іншого
[т]	<i>наказує</i> меншій сестричці замість себе мити посуд; <i>засуджує</i> поведінку ровесника-забіяки
[т']	<i>відчуває зворушення</i> від гарненького пухнастого кошеняти
[у]	<i>сердиться</i> на цапка, котрий попсував капусту на городі; <i>сварячись</i> вказівним пальчиком, <i>застерігає</i> молодшу сестричку, щоб не бавилась ножицями; <i>зневажає</i> тих, хто нищить природу
[ф]	<i>зневажає</i> тих, хто говорить неправду; <i>відчуває себе безпомічним</i> при невмінні зав'язати шнурки; <i>втомився (-лась)</i> прибирати; <i>дратується</i> тим, що не міг (могла) перемогти на змаганнях
[ф']	<i>виказує незадоволення</i> , що вчителька зробила зауваження і поставила погану оцінку за неохайний зошит
[х]	<i>радіє</i> тому, що деревце, яке посадив восени, зазеленіло; <i>насміхається</i> над хлопчиком, який не вміє правильно написати букву; <i>відчуває приємну втому</i> після праці на городі, допомагаючи бабусі; <i>сумує</i> , що часто доводиться залишатися вдома самому
[х']	<i>радіє</i> від спілкування зі своїм песиком Рексом; <i>заздрить</i> тим, хто має змогу подорожувати всією сім'єю
[ц]	<i>застерігає</i> молодшого братика, що сірники брати не можна; <i>таємниче прикладає</i> палець до губ, підкрадаючись з сачком до метелика
[ц']	<i>сумує</i> від того, що посварився (-лась) зі своїм найкращим другом; <i>сподівається</i> на те, що хвора бабуся швидко одужає

[ч]	<i>відчуває роздратування, бо не може вправно застібнути гудзики; пишається, що вперше з'їхав з гори на лижах</i>
[ш]	<i>відчуває полегшення, що все, доручене мамою, виконано і можна відпочити; підло висміює хлопчика, який пересувається на візочку; заспокоює сестричку, яка злякалася жука-рогача</i>
звуко- сполучення [шч]	<i>відчуває спокій і впевненість у тому, що всі його (її) люблять у сім'ї; проявляє наполегливість у доведенні справи до кінця, незважаючи на втому; заохочує меншого брата кожного дня робити гімнастику, щоб бути здоровим</i>

Нами розроблено *комплект програм для дітей різних вікових груп*, які мають мовленнєві порушення, з емоційно-вольового та ціннісно-сміслового розвитку. Кожна з програм має табличну структуру і складається з трьох колонок: 1) можливі форми роботи; 2) орієнтовні показники розвитку; 3) основні орієнтири корекційно-розвиткової та освітньої роботи. Наведемо фрагмент програми для роботи з першокласниками з тяжкими порушеннями мовлення.

Можливими *формами роботи* є: бесіди «Світлофор Моргайко», «Улюблені герої», дидактичні ігри та вправи «Трік-трак, чи це так?», «Я почну, а ти продовжуй», малювання «Яке личко (обличчя) у Бабусі Ягусі (Баби Яги)?» (за мотивами казки «Івасик-Телесик»), конструктивна діяльність «Збудуємо теремок», психогімнастика «Загубив (знайшов) дід рукавичку», «Ну і гарний теремок!», психологічні етюди «Я – пішохід», «Я – дерево», «Я – квітка», психогімнастика «Добре – погано», мімічна, артикуляційна, розумова гімнастика, коригуюча гімнастика для очей, проблемні ситуації, мультиплікаційні фільми, мультимедійні засоби, піскова, ігрова, кіндер-сюрприз-, нейрокінезіо-, анімаційна, кольоро-, імаго-, фото-, відео-, лялько-, драма-, казко-, маско-, музико-, ізо-терапія (Рібцун, 2019: 185-187).

Орієнтовними *показниками розвитку здобувачів початкової освіти* виступають:

– розуміє: а) послідовність розвитку рослин (насінинка – паросток – плід), птахів (яйце – курча – півник), комах (лялечка – гусінь – метелик), людей

(немовля – малюк – дошкільник – школяр – підліток – дорослий); б) значення морально-етичних норм, запам'ятовує і виконує їх; в) що рідна мова – єдиний повноцінний засіб спілкування українців; г) образні порівняльні звороти на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини (усміхнений як сонечко, лагідний як мамині руки, злий як собака, хитрий як лисиця, брудний як поросся);

– розуміє та виконує правила міжособистісного спілкування (дівчинка – дівчинка, хлопчик – хлопчик, дівчинка – хлопчик);

– поступово починає усвідомлювати себе школярем, ототожнюючи з іншими учнями (під керівництвом педагога);

– проявляє інтерес до навчальної та інших видів діяльності;

– починає розуміти цінність здоров'я, книг, знань для життя людини;

– цінує працю людей і продукти їх діяльності, розуміє, що кожен предмет створений руками людини, її працею та розумом;

– бережливо ставиться до: а) хліба, знає ціну кожного шматочка; б) природи, бачить її красу; в) квітів на підвіконні класу; г) шкільного обладнання;

– слідує за охайністю одягу та взуття, за необхідності самостійно ліквідує безлад у ньому без нагадування дорослих;

– з повагою ставиться до педагога, уважно слухає його пояснення та розповіді, відповіді однокласників;

– старанно працює на уроці, прагне зрозуміти та запам'ятати пояснення педагога;

– виявляє симпатію та доброзичливість за допомогою вербальних і невербальних засобів (міміка, пантоміма);

– прагне: а) до формування позитивних рис характеру; б) допомагати дорослим у домашніх справах, виконує посильні трудові доручення; в) прийти на допомогу ровеснику у скрутних навчально-побутових ситуаціях як на практично-операційному, так і на вербальному рівні (порада, спряжене

мовлення); г) оволодіти чітким, красивим і правильним мовленням; д) об'єктивно оцінювати вчинки героїв, виділяти та пояснювати їх позитивні чи негативні риси, розмірковувати, як би він / вона вчинив / -ла на місці того чи іншого персонажа (з опорою на зразок, із допомогою педагога);

– знає правила безпечної поведінки у школі, класі, на вулиці, вдома, дотримується їх;

– із задоволенням приймає участь у колективних іграх з мовленнєвими завданнями (під керівництвом педагога);

– диференціює емоційні стани дорослих, по можливості називає їх (радісний, захоплений, сумний, спокійний, розсерджений тощо) (з допомогою педагога);

– вміє: а) адекватно оцінювати події, вчинки ровесників і свої власні (з допомогою педагога та самостійно); б) відтворювати за зразком учителя певний емоційний стан, використовуючи для контролю індивідуальне дзеркальце; в) сприймати, диференціювати, виражати емоційні переживання шляхом міміки, пантоміміки, жестів та використовуючи характерологічні вербальні засоби (з допомогою педагога); г) помічати у рисах характеру та вчинках однокласників і своїх власних як позитивні, так і негативні прояви (з допомогою педагога);

– прогнозує позитивний емоційний стан напередодні цікавого заходу (концерт, свято) (з допомогою педагога);

– розрізняє та по можливості вживає (з опорою на наочність, за наслідуванням, спряжено, відображено за педагогом, іншими учнями, поскладове промовляння; промовляння, акцентоване на важких для вимови дитиною звуках): а) слова-пароніми (сум – шум, сум – сім, сум – сам – сом; плач – плащ, сміх – сніг, крик – крок; жаліти – жалити); б) антонімічні пари іменників (дівчинка – хлопчик, радість – сум, доброта – злість), якісних прикметників (радісний – сумний, добрий – злий, гарний – поганий, працелюбний – ледачий), дієслів (радіти – сумувати, плакати – радіти, ображати

– жаліти), прислівників (добре – погано, весело – сумно, правильно – неправильно); в) синонімічні пари якісних прикметників (веселий – радісний, лагідний – ласкавий, хороший – сонячний (настрій), хороший – вдалий (день), уважний – зосереджений (учень), дієслів (сумувати – журитися, радіти – веселитися);

– намагається: а) фонетично правильно промовляти слова (з опорою на наочність, спряжено, відображено за педагогом, з використанням індивідуального дзеркальця для контролю артикуляції); б) розповісти про події власного життя, висловлюючи емоційне ставлення до них, використовуючи відповідну інтонацію, правильно ставлячи логічний наголос (із допомогою педагога);

– уважно слухає літературний твір, може пояснити, які емоції він викликає (зі значною допомогою педагога);

– на ілюстраціях до художніх творів впізнає знайомих літературних героїв, визначає та називає їх емоційний стан; знаходить відповідний настрій графічний символ (із допомогою педагога);

– приймає участь у розігруванні сюжету добре знайомої казки (оповідання, вірша), виражаючи емоційний стан героя за допомогою мовлення, пантоміми, міміки і жестів (з опорою на зразок, під керівництвом педагога);

– за завданням педагога придумує щасливий кінець казки; фантазує та розповідає, яким чином можна змінити характер того чи іншого героя на краще (з опорою на зразок, із допомогою педагога).

*Основними орієнтирами корекційної-розвиткової та освітньої роботи є:*

– формування: а) мотивації до навчання, гордості до звання «школяр»; б) дії смислоутворення шляхом вироблення інтересу та мотивації до навчальної діяльності; в) адекватного особистісного, емоційно позитивного ставлення до себе та оточуючого світу; г) дії морально-етичного оцінювання шляхом розмежування позитивних і негативних проявів у різних видах діяльності;

д) елементарних ціннісних орієнтацій; е) розуміння взаємовідповідності інтонаційної виразності мовлення та емоційно-мімічних проявів; ж) фонематичного сприймання на перцептивному рівні; з) семантичних полів лексем на позначення етапів розвитку рослин, комах, птахів, людей; і) лексико-семантичних мовних явищ антонімії, синонімії на матеріалі самотійних частин мови;

– вправління у практичній класифікації слів за семантичними ознаками;

– вироблення розуміння образних порівняльних зворотів на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини;

– перенос засвоєних значень лексем на нові аналогічні ситуації;

– попередження фонемо-графічних помилок;

– позбавлення психоемоційного напруження;

– розвиток: а) емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ оточуючої дійсності; б) внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту; в) зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу та синтезу; г) кінетичного та кінестетичного праксису;

– виховання: а) поваги до педагога, праці людей; б) бажання допомагати дорослим, виконуючи посильні трудові доручення; в) гальмівних процесів, які лежать в основі вміння стримувати себе, свої почуття, безпосередні ситуативні бажання; г) любові, інтересу до вивчення рідної мови та зразків української народної творчості, традицій українського народу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку. Для повноцінного розвитку дитини, зокрема її когнітивної, комунікативної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребнісної сфер, надзвичайно важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності дорослого і емоційної привабливості предметного світу, створення умов для диференціації та вираження власних емоцій. Зазначені специфічні закономірності психічного

розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, існуючі загальні порушення прийому, переробки, збереження та використання вербальної та невербальної інформації, недостатня сформованість уміння проявляти власні соціальні емоції та відповідно емоційно реагувати, порушення мовленнєвого опосередкування, спричинює соціально-психологічну дезадаптацію, породжує мовленнєвий негативізм, утруднює комунікацію з однолітками та дорослими, що потребує цілеспрямованої комплексної компенсаційної, як психологічної, так і логопедичної, роботи. Звертає на себе увагу потреба у появі подальших розробок з впровадження диференційованого підходу до розвитку емоційно-вольової сфери дітей з різними видами мовленнєвих розладів, з урахуванням основних психолінгвістичних механізмів наявних порушень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Занюк, С.С. (1997). *Психологія мотивації та емоцій*. (Навчальний посібник). Луцьк.
2. Изард, К. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург.
3. Кириленко, Т.С. (2007). *Психология: емоційна сфера особистості*. (Навчальний посібник). Київ.
4. Максименко, С.Д. (2000). *Загальна психологія*. (Підручник). Київ.
5. Носенко, Е.Л., Коврига, Н.В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. (Монографія). Київ.
6. Визель, Т.Г. (2005). *Основы нейропсихологии*. (Учебник). Москва.
7. Денисова, О.А. и др. (2008). *Детская логопсихология*. (Учебное пособие). Москва.
8. Конопляста, С.Ю., Сак Т.В. (2010). *Логопсихология*. (Навчальний посібник). Київ.
9. Мартиненко, І.В. (2016). *Логопсихология*. (Курс лекцій). Київ.
10. Рібцун, Ю.В. (2017). Особливості осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 9(105).
11. Рібцун, Ю.В. (2018). *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*. (Навчально-методичний посібник). Київ.
12. Шипилова, Е.В. (2007). *Основы логопсихологии*. (Учеб. пособие). Ростов-на-Дону.
13. Рібцун, Ю.В. (2019). Нейропсихологічні аспекти подолання мовленнєвих порушень у дітей. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*. Одеса.
14. Рібцун Ю.В. (2019). Шляхи формування мотиваційної основи логокомпенсаційної роботи з молодшими школярами в освітньому просторі НУШ. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі*. Київ.

#### REFERENCES

1. Zaniuk, S. (1997). *Psykhohohiia motyvatsii ta emotsii. [Psychology of motivation and emotions]*. Lutsk: Vyd. Volynskoho derzh. universytetu. 180 p. (in Ukrainian).

2. Izard, K. (2000). *Psihologija jemocij. [Psychology of emotions]*. Sankt-Peterburg: Piter. 464 p. (in Russian).
3. Kyrylenko, T. (2007). *Psykhologhiia: emotsiina sfera osobystosti. [Psychology: the emotional sphere of personality]*. Kyiv: Lybid. 256 p. (in Ukrainian).
4. Maksymenko, S. (2000). *Zahalna psykhologhiia. [General Psychology]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 272 p. (In Ukrainian).
5. Nosenko, E., Kovryha, N. (2003). *Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii. [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]*. Kyiv: Vyshcha shk. 126 p. (in Ukrainian).
6. Vizel', T. (2005). *Osnovy nejropsihologii. [Fundamentals of Neuropsychology]*. Moskva: AST. 384 p. (in Russian).
7. Denisova, O. i dr. (2008). *Detskaja logopsihologija. [Pediatric Logopsychology]*. Moskva: VLADOS. 175 p. (in Russian).
8. Konopliasta, S., Sak, T. (2010). *Lohopsykhologhiia. [Logopsychology]*. Kyiv: Znannia. 239 p. (in Ukrainian).
9. Martynenko I. (2016). *Lohopsykhologhiia. [Logopsychology]*. Kyiv: DIA. 116 p. (in Ukrainian).
10. Ribtsun, Yu. (2018). *Osoblyvosti osib riznykh vikovykh hrup iz movlennievymy porushenniamy. [Organizational and methodological principles of activity of inclusive-resource centers]*. pp. 149-156. Kyiv (in Ukrainian).
11. Ribtsun, Yu. (2017). Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsestriv. [Features of people of different age groups with speech impairments]. *Shkilnomu psykhologhu. Use dlia roboty*. 9 (105). pp. 9-12 (in Ukrainian).
12. Shipilova, E. (2007). *Osnovy lohopsykhologhyi. [Fundamentals of Logopsychology]*. Rostov na Donu: Feniks. 224 p. (in Russian).
13. Ribtsun, Yu. (2019). Neiropsykhologhichni aspekty podolannia movlennievnykh porushen u ditei. [Neuropsychological aspects of overcoming speech disorders in children]. *Priorytetni napriamy rozvytku suchasnykh pedahohichnykh ta psykhologhichnykh nauk*. Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky». pp. 95-97 (in Ukrainian).
14. Ribtsun, Yu. (2019). Shliakhy formuvannia motyvatsiinoi osnovy lohokompensatsiinoi roboty z molodshymy shkoliaramy v osvitnomu prostori NUSh. [Forms of Forming the Motivation Basics of Logic Compensation Robots with Young Schoolchildren in the Open Space of the NUS]. *Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori*. Kyiv: Symonenko O. pp. 185-187 (in Ukrainian).

**Матеріал надійшов до редакції 16.01.2020 р.**



## УДК 376.43.032-056.2/3

### Ганна Соколова

доктор психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації  
absokolova@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-9913-1814  
Reserch ID: H-9826-2018

### Hanna Sokolova

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor Department of Defectology and Physical Rehabilitation

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
вулиця Старопортофранківська, 26, Одеса,  
65020, Україна

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
26, Staroportofrankivs`ka St.,  
Odesa, 65020 Ukraine

## РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

## DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PUPILS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

**Анотація.** На основі теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури з питань особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та результатів власного експериментального дослідження, в статті представлено елементи програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Мета даної статті полягає у науковому обґрунтуванні програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Під час викладення статті нами був використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що недостатньо висвітленими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Представлена програма психолого-педагогічного впливу включала такі методи, як гру, вправи і тренінг. Вправи виконувалися, як в індивідуальній так і в груповій формі під контролем дорослого. Комплекти ігор, вправ та тренінгів, спрямованих на вирішення конкретних корекційно-розвиваючих завдань, складали окремі підрозділи програми психолого-педагогічного впливу. Кожний такий підрозділ створювався для учнів певного віку і відпрацьовувалася з ними протягом навчального року. Дослідження показало, що програма психолого-педагогічного впливу помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів зі зниженим інтелектом.

У висновках статті зазначено, що регулярний характер занять, раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи, глибокий облік найменших змін в емоційній сфері школярів і своєчасна корекція конкретних психолого-педагогічних завдань забезпечують

успішне використання даної програми в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці програми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу.

***Ключові слова:** школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційна сфера, програма психолого-педагогічного впливу.*

**Abstract.** Based on the theoretical analysis of special psychological and pedagogical literature on the peculiarities of the development of children with special educational needs and the results of their own experimental research, the article presents elements of the program of psychological and pedagogical influence on emotional development of students with intellectual disabilities. The purpose of this article is to scientifically substantiate the program of psychological and pedagogical influence on the emotional development of students with intellectual disabilities. During the presentation of the article we used the method of theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research problem.

The results of the study allow us to conclude that the issues of complex psycho-correctional work aimed at the development of the emotional sphere of students with intellectual disabilities remain insufficiently covered.

The presented program of psychological and pedagogical influence included such methods as game, exercises and training. Sets of games, exercises and trainings aimed at solving specific correctional and developmental tasks, were separate units of the program of psychological and pedagogical influence. Each such unit was created for students of a certain age and worked with them during the school year. The study showed that the program of psychological and pedagogical influence significantly activates the positive dynamics of emotional development of students with low intelligence.

The conclusions of the article indicate that the regular nature of classes, a rational combination of individual and group forms of work, in-depth consideration of the slightest changes in the emotional sphere of students and timely correction of specific psychological and pedagogical tasks ensure successful use of this program in correctional work with students with intellectual disabilities.

Prospects for further research are to develop a program for the development of emotional and volitional sphere in children with intellectual disabilities in the early stages of ontogenesis.

***Keywords:** schoolchildren with intellectual disabilities, emotional sphere, program of psychological and pedagogical influence.*

**Актуальність досліджень.** Концепція перебудови освітнього простору України передбачає принципову зміну погляду на дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції. Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку доводить, що важливим фактором, що забезпечує успішність соціальної адаптації, є адекватна поведінка людини в суспільстві, яка обумовлена гармонійною взаємодією інтелекту та емоційної сторони психіки.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Узагальнення існуючих в спеціальній психології та педагогіці наукових досліджень та власне експериментальне вивчення дозволили зробити висновки про закономірності й особливості емоційного розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковцями та фахівцями, які працюють в галузі спеціальної освіти доведено, що систематична, цілеспрямована робота з подолання емоційної незрілості є необхідною умовою якісної підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до повноцінного життя в суспільстві.

Теоретичні аспекти проблеми емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами висвітлюються у сучасних наукових працях (Лисенкова, 2018; Прохоренко, 2015; Соколова, 2013; Хохліна, 2000) та ін.

Не дивлячись на широку представленість проблеми у науковій літературі, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому, актуальність означеної проблематики зумовила напрям нашого дослідження.

**Мета статті.** Наукове обґрунтування програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методи дослідження.** Під час викладення статті нами був використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

**Результати досліджень.** Однією з основних ланок розробленої нами програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є засоби корекційної допомоги.

При розробленні програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми орієнтувалися на наступні показники:

1. Відповідність змісту корекційно-розвивальної роботи рівню та особливостям емоційного розвитку кожного школяра.

2. Оптимальна спрямованість корекційної роботи на реалізацію позитивного прогнозу у розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та їх особистості в цілому.

3. Наявність результату або стійкої позитивної динаміки в розвитку емоційної сфери школярів.

Програма психолого-педагогічного впливу була безпосередньо спрямована на корекцію і розвиток емоційної сфери учнів з порушеннями інтелекту. Вона включала такі методи, як гра, вправи і тренінг.

Для участі в іграх і тренінгах школярі об'єднувалися в групу по 5-10 учнів, як правило, в межах одного, рідше двох класів. При формуванні груп враховувалися особисті переваги дітей, а також особливості їх емоційного розвитку. З кожною групою такі заняття проводилися один раз на тиждень. Тривалість заняття становила 40 хвилин.

Вправи виконувалися в індивідуальній формі під контролем дорослого. Індивідуальні заняття, відповідно до розробленої для кожного випробуваного корекційно-розвивальної програми, проводилися 1-2 рази на тиждень. Їх тривалість варіювала в межах 20 та 30 хвилин.

Комплекти ігор, вправ та тренінгів, спрямованих на вирішення конкретних корекційно-розвиваючих завдань, складали окремі підрозділи програми психолого-педагогічного впливу. Кожний такий підрозділ створювався для учнів певного віку і відпрацьовувалася з ними протягом навчального року. Нерідко повне або часткове вирішення поставленого завдання вимагало значно більшого часу. По ходу експерименту задачі уточнювалися, а до програми вносилися необхідні зміни.

Ефективність ігрового методу забезпечується самою сутністю гри, в психологічній структурі якої домінує емоційний початок, а мета і мотиви

пов'язані не з утилітарним ефектом, а з переживаннями, які відбуваються. Гра сильніше інших видів діяльності зачіпає емоційну сферу особистості, оскільки навіть ігрові дії є скоріше виразними і семантичними актами, ніж оперативними прийомами.

Гра завжди добровільна, дозволяє учасникам самоствердитися, дає почуття задоволення, може надихнути, розбудити інтерес, сприяє усвідомленню потенційних можливостей власної психіки. Її корекційний вплив на емоційну сферу доводить, наприклад, той факт, що в нормі і дошкільнята, і школярі самостійно вдаються до гри як до психотерапевтичного засобу зняття страхів, розрядки емоційної напруги, подолання негативних переживань.

Для абсолютної більшості школярів, яки брали участь в нашому дослідженні приємні емоції викликала вже сама участь у спеціально організованих іграх. Діти із задоволенням виконували правила тієї чи іншої гри і виявляли готовність до продуктивної взаємодії.

Організатором таких ігор завжди виступав дорослий. Навіть якщо вести гру пропонувалося самим школярам, експериментатор в будь-який момент міг включитися в якості учасника гри та внести необхідні зміни в її розвиток.

Психологічний комфорт учнів з порушеннями інтелектуального розвитку досягався завдяки вибору дорослим відповідної ігрової тональності та його вміння найбільш адекватно організувати їх діяльність і поведінку.

Разом з тим, нерідко право вибору тієї чи іншої гри надавалося і школярам. Періодично в них запитували, яка гра подобається їм більше, чому саме, чи бажають вони якимось чином змінити її правила і т.д. При організації занять ці побажання учасників, по можливості, враховувалися.

Групові заняття, зазвичай, починалися іграми, які давали можливість синхронізувати емоційний настрій групи, створити особливу атмосферу. Цієї мети в найбільшій мірі відповідають рухливі ігри з елементами змагання, які виконують швидше розважальну, ніж корекційно-розвивальну функцію, але

несуть потужний заряд позитивних емоцій і швидко перемикають школярів на новий вид діяльності. Наприклад, «Гаряча картопля», «Черепашчі перегони», «Кому дістанеться хустка», «Ворони і горобці», естафети «Не пролий воду», «Утримай яблуко» та інші. Такі ігри проводилися і по ходу заняття, якщо виникала необхідність зняти втому, або зайве напруження групи, заповнити виниклу паузу між етапами роботи.

Однак, якщо на початку заняття експериментатор констатував збуджений стан групи, пов'язаний, наприклад, із загальним переживанням якоїсь недавньої події, для «розігріву» використовувалися спокійні ігри:

«Ласкаве ім'я» (кожен з учасників по черзі називає своє повне ім'я, а всі інші придумують його ласкаві варіанти);

«Дивись мені в очі» (школярі стоять у колі, по сигналу ведучого піднімають голови і намагаються зустрітися з ким-небудь поглядом);

«Будь-яке число» (на прохання ведучого один із учасників називає число (не більше, ніж дітей в групі), а потім по сигналу повинно встати відповідне число граючих);

«Асоціації» (кожен школяр по чергово стає центром уваги групи, всі учасники якої повідомляють йому, кого він нагадує з тварин, птахів, рослин або щось з неживих предметів) та інші.

Кожен підрозділ програми становили десятки різних ігор. Серед них були і модифікації відомих («Пропала мавпа»; «Зіпсований телефон»; «Передай іншому»; «Море хвилюється раз»; «Де ми були, ми не скажемо, але що робили - покажемо»; «Зрозумій мене»; «Фарби»; «Птахи, риби, звірі» і т.д.), і спеціально розроблені ігри. Вони підбиралися і модифікувалися з урахуванням складу конкретної групи. В залежності від віку та рівня розвитку школярів їм пропонувалися більш або менш складні варіанти корекційно-розвиваючих ігор. Причому на перших етапах роботи використовувалися прості ігри, характер яких потім ускладнювався.

Наприклад, однією з найбільш простих ігор, спрямованої на корекцію і розвиток невербальних засобів емоційної експресії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, є гра «Найвеселіше (Сумне, зле і т.д.) обличчя». Гравці розташовуються по колу і по команді ведучого за допомогою міміки зображують той або інший емоційний стан. Потім ведучий вибирає кращого гравця і міняється з ним ролями. Коли група освоює цю гру настільки, що задані стани більш-менш адекватно передаються більшістю учасників, можна переходити до складнішого варіанту «На місці сумна (здивована, перелякана і т.д.) фігура замри». Хід і правила гри схожі з попередньою, але ігрові дії ускладнюються за рахунок активізації пантоміміки.

Подальше ускладнення гри передбачає перехід від статичного вираження емоційного стану до руху.

У грі «Станцюємо настрої» засобом емоційної експресії є рух під музику.

Ще більш складна гра «Ожилі картинки». Кожен учасник отримує картинку із зображенням одного персонажа, переживаючого який-небудь емоційний стан. Потім учні по черзі виконують серію рухів (пройти, присісти, оглянутися по сторонах, і т.д.), в яких повинна проявитися задана емоція. Інші учасники гри повинні дізнатися і назвати цей стан.

Відзначимо, що навіть найпростіші ігри дають задовільний результат тільки після тривалої систематичної роботи. Тим не менш, в нашому дослідженні сама участь в іграх уявлялася як досягнення деякого успіху. Нерідко, всі учасники гри заохочувалися невеликими призами, позитивні зміни в емоційній сфері дітей відзначалися схваленням.

Деякі ігри призначалися для роботи зі старшокласниками та вимагали певної підготовки. Необхідною умовою їх проведення була наявність довірчих відносин в середині групи, а також між групою і експериментатором. Так, наприклад, багато ігор, що складали пірозділ, спрямований на підвищення інтелектуальної регуляції емоційних проявів у складних, конфліктогенних

ситуаціях: «Скажи про мене правду», «Ввічлива відповідь», «Круг компліментів», «Я на тебе не серджуся», «Строгий вчитель» і т.д. Їх суть зводиться до вироблення уміння реагувати на неприємні впливи соціально приємним способом.

Так, у грі «Я на тебе не серджуся» учасники розташовуються по колу і за сигналом ведучого один за іншим зображують образливі гримаси, звертаючись до сусіда зліва, який повинен доброзичливо посміхнутися і сказати: «Я на тебе не серджуся». Після цього він звертається до наступного гравця, і сам виступає в ролі «кривдника».

Інша гра, «Коло компліментів», розвиває вміння відповідати добрим словом на неприємне зауваження про зовнішність, поведінку, риси характеру.

У даній грі учасники по колу передають один одному м'яч, по черзі кидають його школяру, який стоїть в центрі кола, і проізносять при цьому своє зауваження. Він повертає м'яч кожному гравцеві і відповідає на критичне зауваження компліментом.

Гра «Скажи про мене правду» сприяє стабілізації самооцінки, і розвиває навички контролю над емоційними проявами.

Претендент на головну роль викликається добровільно, або вибирається за жребієм. Ведучий по одному називає (або зачитує) назви позитивних і негативних якостей особистості. Учасники гри висловлюють свої міркування щодо наявності чи відсутності цих якостей у школяра, який забажав почути про себе правду. Потім йому надається відповідне слово, щоб викласти за даним питанням власну думку, погодитися з товаришами, або у ввічливій формі заперечити їм.

На заняттях таким іграм відводився суворо певний час (небільше 10 хвилин), а якщо випробувані починали проявляти неконтрольовані емоції раніше, їх відразу перемикали на інші, позитивні переживання.



Більшість ігор, що сприяли корекції і розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, ефективно використовувалися в широкому віковому діапазоні. Так, гра «Добрі чарівники» відкривала перед учнями можливість представити себе всемогутніми і добрими чарівниками, і поділитися з іншими учасниками своїми «чарівними» задумами.

Діти охоче грали в гру «Букет для улюбленої вчительки», де кожен вибирав фломастер і малював на великому аркуші паперу квітку та казав, щось добре про свою вчительку.

У грі «Три бажання» учасники записували на папері свої побажання групі. Листки складалися, три з них навмання витягував ведучий, зміст зачитували вголос. Потім група працювала над виконанням цих бажань.

Гра «Тому що ти самий-самий» починалася з вибору учнями найбільш вподобаних їм листівок (календариків, картинок, невеликих іграшок і т.д.), які потім слід було подарувати кому-небудь з групи зі словами: «Тому що ти самий-самий...», і пояснити, в чому саме. Якщо один або декілька учасників залишалися без подарунка, вони отримували його від дорослого, який також підкреслював, що вони «самі-самі».

Однаково цікавими для школярів різного віку виявилися і численні інші корисні ігри.

У нашому дослідженні індивідуальна форма роботи забезпечувала стійкий контакт експериментатора і школяра, сприяла встановленню довірчих відносин, надавала можливість тонко регулювати напрямок корекційно-розвивального впливу.

При виконанні вправ учні оперували словесним, наочним і практичним матеріалом. Активний інтерес стимулювався за допомогою цікавої форми завдань і невеликих заохочувальних призів, що створюють атмосферу успіху. Тим не менше, практично всі учні без особливого ентузіазму відносилися до вправ, що вимагають тривалої концентрації і серйозних зусиль.

Індивідуальні заняття обов'язково включали розвиваючі і корекційні вправи.

Вправи розвивального характеру були спрямовані на подолання особистісної незрілості школярів, а також на розвиток вищих почуттів і збереження якостей емоційної сфери.

Наприклад, вправа «А де сміятися?», спрямована на розвиток почуття гумору і побудована на матеріалі смішних картинок, висловлювань, розповідей, анекдотів. Її виконання передбачало виявлення комічного елемента в той чи іншій ситуації, класифікацію стимульного матеріалу, підбір аналогічних прикладів з власного досвіду та інші варіації.

Виконуючи вправу «Директор школи», спрямовану на підвищення адекватності емоційних проявів, діти оцінювали поведінку і окремі вчинки учнів, поставивши себе на місце директора школи. Деякі вчинки вони схвалювали, за інші виносили осуд уявним школярам.

Вправа «Поділися радістю» дозволяло учням повторно пережити позитивні емоції. Вони повинні були згадати якусь приємну і радісну подію зі свого життя, і скласти про неї розповідь, або намалювати картинку. Таке переключення на приємні спогади сприяло розширенню емоційного діапазону, розвивало уміння керувати своїм настроєм.

Працюючи над вправою «Добрі слова для всіх», учні розвивали доброзичливе ставлення до оточуючих людей, вчилися активно співчувати один одному. Розглядаючи з експериментатором сюжетні картинки, або розбираючи випадки з реального життя, а також з книг і фільмів, вони вирішували питання про те, які саме слова було б приємно почути тій чи іншій людині в конкретній ситуації.

Корекційні вправи підбиралися і розроблялися відповідно до індивідуальних своєрідних порушень емоційного компонента психіки.

З одними учнями проводилися вправи, що сприяли подоланню підвищеної тривожності, ірраціональних страхів («Не боюся темряви», «Намалюй свій страх» – по закінченні роботи малюнок слід було знищити, «Перелякане обличчя», «Мій захисник» та ін.).

Інші вчилися уникати афективних спалахів, зберігати емоційну рівновагу («Порахуй до десяти», «Не буду злитися», «Мене це не стосується», «Карикатура», та ін.).

Учнів наступної групи тренували в подоланні пригніченого, негативного фону настрою («Розсміши сумного клоуна», «Лялька» – вона брала на себе погані настрої, «Чому буває сумно», «Сміттєва корзина» – саме туди слід було відправити негативні емоції, і ін.) і т.д.

Психолого-педагогічна програма спрямована на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку включала і метод рольового тренінгу, заснований на моделюванні реальних, емоційно значущих для школярів ситуацій, пов'язаних зі спілкуванням.

До особливостей цього методу відноситься його спрямованість на розвиток адекватного ставлення до інших людей; на підвищення рівня інтелектуальної регуляції емоційних проявів; збагачення уявлень учнів про способи вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із спілкуванням; можливість оцінювати такі ситуації з різних точок зору.

У роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку метод рольового тренінгу виявився недостатньо ефективним. При відповідній підготовці вони впоралися тільки з нескладними завданнями, побудованими за типом гри-драматизації: із заданим сюжетом, з чітко позначеними рольовими діями, із заздалегідь відомою розв'язкою.

Це відкривало певні можливості, оскільки школярі все-таки переживали різні ситуації, примірявся варіант поведінки, поки ще не засвоєний в реальній дійсності.

Після заняття завжди проводилося обговорення роботи, іноді у вигляді бесіди про саму ситуацію та можливі способи її вирішення, іноді як обмін думками з приводу сценок або міні-вистав.

Сюжет рольових завдань будувався на реальних подіях шкільного життя, а також на ситуаціях з досвіду взаємодії учнів з членами сім'ї та позашкільним оточенням. Час від часу одні й ті ж ситуації повторювалися, але випробувані вирішували їх по-іншому, на новому рівні.

Відповідно, учасники тренінгу отримували можливість неодноразово пережити подію, оцінюючи її з точки зору різних людей. Крім того, вони могли в якості глядачів спостерігати за тим, як цю ситуацію вирішують інші школярі. Це сприяло збагаченню морального досвіду, виробленню адекватного і осмисленого емоційного ставлення до інших людей і різних проблем, пов'язаних з спілкуванням.

Завдання розрізнялися за ступенем складності. Найбільш прості з них припускали більш або менш точне відтворення ситуації за заданим сюжетом. Наприклад, сварка однокласників з якогось незначного приводу, втручання вчительки і примирення. При виконанні таких завдань учні розподіляли і розігрували ролі.

При моделюванні ситуацій з незакінченим сюжетом завдання значно ускладнювалися, школярам треба було не просто розіграти ситуацію, але і вирішити її.

Треба зазначити, що спочатку учні зображували вчителів і вихователів дуже впізнавано. Тобто вони ще не примірювали цю роль на себе, а вводили в ту чи іншу сцену конкретну особу з характерною для нього поведінкою. І тільки після цілого ряду занять вони починали представляти в ролі вчителів і вихователів себе, показуючи, як само вони повели б себе в такій ситуації.

Рольове вирішення проблемних ситуацій наочно показує школярам, що деякі варіанти поведінки спочатку здаються привабливими, але їх наслідки

можуть бути тільки неприємними, так як рішення неправильне. Наприклад, одна з підгруп учнів ситуацію, в якій два школяра ненавмисно зіпсували кілька наочних посібників, і повинні вирішити, що сказати педагогу, представила наступним чином: обидва учня домовилися сказати вчителю, що коли вони зайшли в клас, макети яблук, які там лежали, вже були покусані, і вони до цього непричепні. Учитель, нібито, цьому вірив. Але глядачі при розборі ситуації помітили, що в житті так не буває. За свої вчинки завжди доводиться відповідати. Справжній вчитель одразу зрозумів би, що діти його обманюють, і покарав їх. Причому, покарав би не за те, що вони покусали яблука, а за те, що вони обманули.

Ще більш складні завдання припускали моделювання ситуації відповідно до чітко сформульованої теми: «Вчинок вірного друга», «Мама буде задоволена», «Якщо жарт поганий – нікому не смішно», «Обманювати друзів не тільки негарно, але й даремно», «Поділися своєю усмішкою» і т.д.

Іноді, як тема пропонувалися добре відомі школярам прислів'я та приказки: «Поспішиш – людей насмішиш», «Як гукнеш, так і відгукнеться», «Не роби іншому того, чого не бажаєш для себе», «Немай 100 рублів, а май 100 друзів» і т.д. Але в цьому випадку обов'язково проводилась попередня розмова, уточнююча представлення школярів про сенс того чи іншого виразу.

Як з'ясувалося, рольові тренінги є найбільш складними. Учнім було необхідно 2 – 3 місяці регулярних занять, щоб активно включитися в роботу. Першій час вони відчували себе скуто, розробка кожної ситуації займала багато часу, і вирішити її не завжди вдавалося в межах одного заняття.

Деякі школярі просто відмовлялися виконувати завдання, однак із задоволенням спостерігали за роботою інших. Тим не менш, при щотижневих заняттях рольові тренінги роблять помітний вплив на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо якщо цей метод поєднувати з вправами, іграми.

Дослідження показало, що програма психолого-педагогічного впливу помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів зі зниженим інтелектом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, в ході дослідження було доведено, що, програма психолого-педагогічного впливу що об'єднує методи ігри, вправи та тренінг, помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів з порушенням інтелектуального розвитку. Цілеспрямована робота дозволяє отримати значимі результати по ряду параметрів вже протягом одного року, хоча подолання емоційної незрілості таких учнів взагалом вимагає тривалого часу.

Як з'ясувалося, не всі параметри емоційного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку піддаються корекційно-розвиваючому впливу в однаковому ступені. Результативність тієї чи іншої складової програми визначається також складністю конкретного завдання, на вирішення якого вона спрямована. Деякі завдання реалізуються досить вдало, інші вимагають великих зусиль. Виявлено і деякі індивідуальні прояви сприятливості школярів до корекційної допомоги.

Регулярний характер занять, раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи, глибокий облік найменших змін в емоційній сфері школярів і своєчасна корекція конкретних психолого-педагогічних завдань забезпечують успішне використання даної програми в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

У контексті висвітленої в даному дослідженні проблеми перспективними напрямками подальших наукових пошуків є розроблення програми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лисенкова, І. П. (2018). Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*, 4, с. 182-186.
2. Прохоренко, Л. І. (2015). Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(73), с. 58–64.
3. Соколова, Г. Б. (2013). Теоретико-методологічні передумови дослідження емоційного розвитку розумово відсталих дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 19(23), с. 396–400.
4. Хохліна, О. П. (2000). Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*, 2, с. 11-16.

## REFERENCES

1. Lysenkova, I. P. (2018). Problema emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy. [The problem of emotional development of children with cognitive impairment]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 4, pp. 182-186 (in Ukrainian).
2. Prokhorenko, L. I. (2015). Motyvatsiini chynnyky navchalnoi diialnosti shkoliariv iz zatrymkoiu psykhiichnoho rozvytku. [Motivational factors in educational activity of pupils with the delay of mental development]. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 1(73), pp. 58–64 (in Ukrainian).
3. Sokolova, H. B. (2013). Teoretyko-metodolohichni peredumovy doslidzhennia emotsiinoho rozvytku rozumovo vidstalykh ditei. [Theoretical and methodological background for the study of the emotional development of mentally retarded children]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 19(23), pp. 396-400 (in Ukrainian).
4. Khokhlina, O. P. (2000). Korektsiino-rozvyvalna robota v systemi zahalnoi osvity. [Correctional and development work in the general education system]. *Defektolohiia*, 2, pp. 11-16 (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 15.01.2020 р.*

**УДК 376. - 056.36: 376.**

**Сніжана Трикоз**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку  
snizhanatrykoz@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-5929-589X  
Researcher ID: P-4497-2016

**Snizhana Trykoz**

Senior Research Fellow, Senior Research Fellow  
Senior Research Fellow Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

### **ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР ТА ВПРАВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

### **THE USE OF SENSORY GAMES AND EXERCISES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Анотація.** У статті розглядаються актуальні психолого-педагогічні проблеми сенсорного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом формування перцептивних дій. Сенсорне виховання дошкільників спрямоване на розвиток відчуттів та сприймань дитини, що забезпечує чуттєве пізнання дійсності. Сенсорний розвиток має суттєве значення для розумового, фізичного, естетичного розвитку дитини і необхідний для удосконалення практичної діяльності, оскільки будь-яка дія регулюється відчуттями і є необхідною умовою формування у дитини предметної, продуктивної, трудової та інших видів діяльності. Ефективним засобом формування сенсорного розвитку дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку є система дидактичних ігор та вправ, в процесі яких діти засвоюють сенсорні еталони та узагальнені способи обстеження зовнішніх властивостей предметів. В статті описана етапність формування сенсорного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. На першому етапі важливо звертати увагу дитини на різноманітні властивості предметів, навчати виділяти задану властивість, порівнювати її з тим, що вона раніше бачила/чула чи торкалася; на другому етапі потрібно організувати практичну діяльність дитини, що вимагає урахування властивостей предмета (наприклад, форми, величини, кольору); вчити назви сенсорних еталонів; навчати обстежувати властивості реальних предметів. Наведений відповідний до кожного етапу дидактичний матеріал, який умовно можна розподілили на декілька груп за характером ігрових дій з ними. Визначені форми організації навчання, що мають наочно-дійовий характер, і передбачають демонстрацію навчального матеріалу і, головне, спосіб дій



з ним. Описані основні прийоми взаємодії педагога і дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, що використовуються в процесі дидактичних ігор і вправ, такі як сумісні дії («рука в руці»), дії за наслідуванням, дії за зразком, за вербальною інструкцією тощо. За умови урахування послідовності, спеціальних методів і прийомів навчання, а також особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку застосування дидактичних ігор та вправ є ефективним засобом їхнього сенсорного виховання.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку; сенсорне виховання; сенсорні еталони; перцептивні дії.

**Abstract.** The article describes the actual psychological and pedagogical problems of touch education of preschool children with intellectual disabilities through the formation of perceptual actions. Touch education of preschool children aimed at the development of sensations and perceptions of the child that provides a perceptual knowledge of reality. Sensory development is essential for mental, physical, and aesthetic development of the child and necessary for the improvement of the practical activity, because every action is governed by the senses and is a necessary condition for formation of the child's substantive, productive employment and other activities. Effective means of the formation of the sensory development of preschool children with intellectual disabilities is a system of didactic games and exercises in which children learn sensory patterns and generalized methods for examination of the external properties of objects. The article describes the gradual formation of the sensory development of the child with intellectual disabilities. At the first stage it is important to pay attention to various properties of objects, learn to allocate the specified property, to compare it with what she'd seen/heard had touched; on the second stage it is necessary to organize practical activities of the child, which requires consideration of the properties of an object (e.g., shape, size, color); to learn the names of sensory standards; learning to examine the properties of real objects. Didactic material can conditionally be divided into several groups depending on the nature of the game activity with it. Determined forms of organization of learning which have clearly-effective in nature, and involve the demonstration of educational material and, most importantly, a way of action with it. Describes the main techniques of interaction between a teacher and a child with an intellectual disability, which are used in the process of didactic games and exercises such as joint actions ("hand in hand), follow-up actions, sample actions, verbal instructions. Considering the sequence, special methods and methods of teaching, as well as the peculiarities of perception of children with intellectual development, the use of didactic games and exercises is an effective means of their sensory education.

**Key words:** children with intellectual disabilities; sensory education; sensory standards; perceptual actions.

**Актуальність дослідження.** Питання сенсорного виховання та сенсорного розвитку є одним із актуальніших у дошкільній педагогіці. Це пов'язано з тим, що сенсорний розвиток є підґрунтям успішного здійснення розумового, трудового, фізичного, естетичного виховання, є необхідною умовою формування таких продуктивних видів дитячої діяльності, як малювання, ліплення, конструювання тощо.

Важливість сенсорного виховання визначається тим, що пізнання навколишньої дійсності базується перш за все на відчуттях та сприйманні.

Дитина дізнається про навколишні предмети та явища за допомогою зору, дотику, слуху тощо, і на основі цього у подальшому виникають такі більш самостійні процеси як пам'ять, уява, мислення. Для того щоб пригадати щось, необхідно було це раніше бачити, чути чи відчувати. В уявленні так само використовується досвід попередніх вражень вже у нових сполученнях та комбінаціях. У мисленні дитина узагальнює за допомогою слова те, що сприймає, встановлює закономірності.

Поряд з тим, що сприймання є основою мисленнєвої діяльності дитини, воно має суттєве значення у різноманітних видах діяльності, регулює різні практичні дії. При здійсненні найпростіших трудових операцій, необхідно враховувати за допомогою зору, дотику властивості предметів, які використовуються: їх розмір, форма, фактура тощо. При цьому властивості предметів орієнтують та регулюють дії людини. Чим складніше трудові операції, тим більше вимог до точного розрізнення певних властивостей предметів, що сприймаються. Сучасна автоматизація та компютеризація виробництва не відкидають удосконалення людського сприймання. Адже саморегулюючі виробничі машини виконують фізичну працю, частково керуючу функцію виробничого процесу, але контролююча функція залишається за людиною, яка відбувається шляхом сприймання складних систем зорових чи слухових сигналів та оцінювання їх значення для корегування виробничим процесом.

Естетичний розвиток дитини неможливий без розвинутого сприймання. Музична діяльність вимагає розвинутого музичного слуху, образотворча неможлива без тонкої диференціації сприймання кольорів, форм, пропорцій тощо.

Слід враховувати розвиток сприймання не тільки для засвоєння певних знань та умінь, а і для формування індивідуальних здібностей дитини,

більшість яких має сенсорну основу (Катаева, Стребелева, 2001; Трикоз, 2014; Трикоз, 2013).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Найбільш повно сутність сенсорного виховання розкрита в аспекті теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій. Аналіз сучасних психологічних та фізіологічних досліджень доводить, що сприймання – активний процес, протягом якого відбувається становлення моторних (рухових) компонентів перцепції (дії обстеження) та засвоєння системи сенсорних компонентів (О.В.Запорожець, 1963; Л.А. Венгер, 1969; та інші).

**Мета статті.** Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів. Це визначає основну мету сенсорного виховання – ознайомлення дітей з виокремленими суспільством системами сенсорних еталонів, тобто формування у них уявлень про основні різновиди форм, кольорів тощо, та навчання використанню еталонів у процесі обстеження предметів та явищ дійсності, формування узагальнених способів такого обстеження.

**Методи дослідження.** Визначення методів та відповідних їм засобів та форм організації навчання здійснюється у відповідності з принципами наочності, провідної ролі педагога, поєднанні різних засобів навчання у залежності від завдань та змісту навчання. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку має наочно-дійовий характер, при активній позиції педагога, який демонструє дитині іграшки, посібники і, головне, спосіб дій з ними, супроводжуючи свої дії емоційними поясненнями (Екжанова, Стребелева, 2005; Метиева, Удалова, 2007; Тимофеева, 2007).

**Результати дослідження.** Сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається повільно та з певним запізненням. Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку не спираються у своїй

діяльності на зовнішні властивості предметів, використання цих властивостей більшою мірою є випадковим чи спостерігається у тих випадках, коли вони вже були виділені у ході попереднього навчання та багаторазового повторення. Рівень розвитку чуттєвого пізнання недостатній і має певні особливості: нестійкі, недостатньо чіткі образи властивостей в уявленні дітей, неточне поєднання чуттєвого досвіду із словом, складності при складанні цілісного образу, недостатня узагальненість сприймання, труднощі пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо. Спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів (Катаева, Стребелева, 2001; Трикоз, 2014; Трикоз, 2013; Войлокова, Андрухович, Ковалева, 2005; Метіева, Удалова, 2007).

Отже, можливості які орієнтують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у навколишньому предметному світі недостатні для подальшого розвитку пізнавальної діяльності, їх повноцінної предметно-практичної діяльності тощо.

Слід зазначити, що наразі завдання з сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються у умовах дошкільної установи, більшою мірою вирішуються у процесі навчання дітей малюванню, конструюванню, математиці, ігровій діяльності тощо. Необхідні дидактичні матеріали та методи розвитку сприймання добираються у відповідності до цих видів діяльності і повинні мати системний характер з огляду на вирішення завдань сенсорного виховання.

Сенсорне виховання є необхідною умовою формування пізнавальної, трудової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розвитку їх особистості. Тому даний напрямок роботи необхідно виокремити як певну спеціально організовану складову дошкільного виховання цієї категорії дітей для вирішення специфічних завдань, які б відповідали завданням розвитку їх сприймання.

Сучасні дослідження даної проблеми дозволили зробити висновки про те, що система дидактичних ігор та вправ, що відповідає сучасним вимогам розвитку сприймання та формуванню уявлень про властивості предметів, дозволяє поєднати сенсорне виховання, яке відбувається за допомогою дидактичних ігор та вправ, із сенсорним вихованням у складі навчання малюванню, конструюванню та іншим видам діяльності. Дидактичні ігри та вправи використовуються з метою опрацювання уявлень про властивості предметів та опанування діями обстеження даних властивостей. За продуктивними видами діяльності залишаються функції засвоєння уявлень про властивості предметів та дій, необхідних для обстеження цих властивостей, на уточнення знань та умінь отриманих у дидактичних іграх та вправах.

Таким чином, провідним засобом формування перцептивної діяльності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку є система дидактичних ігор та вправ, які спрямовані на ознайомлення дітей з сенсорними еталонами та на формування у них узагальнених способів обстеження.

Для дітей дошкільного віку гра є провідним видом діяльності, яка одночасно з вправами стає ефективним засобом педагогічного впливу. Завдяки їх використанню прискорюється формування перцептивних дій з обстеження предметів, формування уявлень про колір, форму та величину предметів та засвоєння дітьми назв сенсорних еталонів. Перцептивні дії характеризуються здатністю у повному обсязі виконувати дії обстеження, основані на використанні дитиною набутого досвіду (узагальнених систем сенсорних еталонів). Дидактичні ігри, навчальна мета яких не доводиться до відома дітей, а перцептивні завдання визначаються опосередковано за допомогою системи педагогічних засобів, є тією ланкою, що забезпечує поступовий перехід від ігрової діяльності до навчання. Тобто найбільш ефективним для дитини є завдання в якому отримання знань є для дитини умовою вирішення завдання гри. Через дидактичні ігри відбувається ознайомлення дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку з сенсорними еталонами та їх системами, формуються уявлення про них, які при виконанні практичних завдань узагальнюються та відтворюються, а відтак – і збагачують особистісний досвід дитини.

Такі знання дитина може отримати шляхом засвоєння узагальненого сенсорного досвіду, який було накопичено в процесі багатомісячної практики трудової діяльності людей, мовного спілкування, художньої творчості і т.ін. В процесі цієї практики людство вилучило із всієї маси впливів, що сприймаються, певні системи, чи закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, що сприймаються та отримують певне мовне означення. Опановуючи ці системи, дитина нібито отримує набір мірил, чи еталонів з якими вона може зіставляти будь-яку якість, що сприймається, і дати йому відповідне визначення, знайти йому місце у ряду інших (Катаева, Стребелева, 2001).

Об'єкти сприймання безмірно різноманітні, і спроби ознайомити дитину зі всіма якостями речей, що сприймаються, дати їй знання про кожен з них окремо практично не можливо. Завдання полягає в тому, щоб сформулювати у дитини такі узагальнені знання та уміння, які б забезпечили ширші можливості при сприйманні навколишнього. Вони (сенсорні уміння, знання) являють собою своєрідні перцептивні дії, спрямовані на обстеження предметів та виявлення його особливостей.

Сенсорні, орієнтирні дії (дії руки, ока, що обстежують предмет і т. ін.) у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку досить не досконалі, в результаті чого образи, що виникли в результаті сприймання оточуючих предметів та явищ, часто стають нестійкими, неповними та недосконалими. Розвиток та удосконалення цих дій відбувається поступово за допомогою відповідних сенсорних вправ, спрямованих на засвоєння узагальнених прийомів обстеження. Обстеження зовнішніх властивостей предметів може бути двох

типів: локальне – спрямоване на обстеження певної властивості: її пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація, відображення та називання; аналітичне, що полягає у обстеженні цілісного предмета: виділення загального контуру предмета, пошук та виділення окремих його частин і локальне обстеження кожної частини за різними властивостями (визначення певної форми предмету чи його частини, його кольору, розміру, просторового розташування).

Перцептивна дія у своєму становленні проходить два етапи – перехід практичної дії від розгорнутих форм у згорнуті, що не утримують зовнішніх рухів. При цьому кожний етап становлення перцептивної дії має свої особливості: на першому етапі за допомогою функцій відчуття здійснюється пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація заданої властивості предмета, завдання другого етапу спрямовані на побудування стійких образів властивостей в уявлені дитини, та їх називання (Трикоз, 2014; Трикоз, 2013; Венгер, 1978; Тимофеева, 2007).

Виходячи з позиції поетапності формування перцептивної дії, до кожного етапу її становлення постають певні завдання. Крім цього, у зв'язку із необхідністю подолання відхилень у сенсорному розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сформульовані узагальнені корекційні завдання до формування їхніх перцептивних дій.

Навчання слід здійснювати у наступній послідовності: формування емоційно-позитивного відношення до сумісної діяльності; організація виокремлення дітьми властивостей предметів; організація засвоєння дітьми уявлень про сенсорні еталони; навчання дітей таким способам обстеження, які б вимагали використання засвоєних уявлень в якості сенсорних еталонів.

При цьому для розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільників потрібно:

– Формувати зорове зосередження дитини на іграшці, яка знаходиться у дитини чи у педагога у руці: навчати брати та утримувати

іграшку (предмет) однією чи двома руками; навчати утримувати іграшку (предмет) тривалий час.

- Навчати спостерігати за діями педагога. Сумісно з педагогом виконувати прості предметно-ігрові дії.
- Розвивати дрібну моторику дітей.
- Навчати дітей означати чуттєву інформацію, яку отримали протягом обстеження предметів (холодне/тепле, сухе/мокре, тверде/м'яке, дрібне/велике тощо).
- Відтворювати елементарні пошукові дії: розглядання, стискання, перекладання, повертання тощо за наслідуванням діям педагога.
- Навчати знаходити знайомі іграшки за назвою, самостійно називати їх.
- Звертати увагу дитини на властивості знайомих іграшок (предметів), їх колір, розмір, форму, фактуру (фіксувати словом педагога результат дії дитини).
- Запам'ятовувати за педагогом назви властивостей – знаходити за назвою.
- Навчати вибирати (знаходити) предмет за зразком, вивчати назви зразків.

На основі засвоєння вищезазначеного доцільно: здійснювати розширення практичного досвіду дітей, їх знань та уявлень про властивості предметів; формувати практичні дії дитини з урахуванням форми, величини, кольору іграшки (предмета); навчати дітей словесним означенням (назвам) сенсорних еталонів; використовувати еталони для обстеження властивостей реальних предметів.

Вирішення цих завдань передбачає: навчати дітей групувати предмети за зразком форми, величини, кольору. Формувати більш точні координовані рухи з урахуванням форми та величини іграшки (предмету). Удосконалювати дрібну



моторику. Навчати виконувати порівняння, зіставлення за наслідуванням педагога: примірювання, прикладання, накладання, обмацування тощо. Обстежувати предмети різної форми, кольору, розміру, виготовлених з різних матеріалів. Використовувати знання про колір, форму, розмір протягом проведення рухових ігор. Навчати виконувати елементарне аналітичне обстеження: виділяти частини предметів (іграшок) за запитаннями педагога. Складати з готових геометричних форм візерунки, предметні аплікації. Навчати співвідносити предмет та його зображення на малюнку, фотографії. Навчати знаходити предмети із заданою властивістю з декількох протягом гри та у навколишньому. Закріплювати уявлення та знання про колір, форму, розмір предметів, навички самостійно називати їх. Використовувати результати обстеження у дидактичних іграх та вправах. Формувати уявлення дітей про навколишнє, використовувати результати аналізу предмета (форма, колір, розмір) при навчанні описувати малюнок, реальні предмети тощо. Розширювати уявлення дітей за темами «Пори року», «Тварини», «Рослини», «Фрукти, овочі», «Іграшки», з точки зору вивчення їх зовнішніх ознак.

Відповідно до даних завдань добираються ігри відповідного змісту. Основну роботу важливо зосередити на ознайомленні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з кольором, формою та величиною предметів, як на найбільш інформативних властивостях предметів для пізнавального розвитку дітей та для їх предметно-практичної діяльності. Використовуються ігри і вправи з метою засвоєння дітьми певних (форма, величина, колір) властивостей та відношень предметів.

Дидактичний матеріал, який використовується для реалізації поставлених завдань на заняттях з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку умовно можна розподілити на декілька груп за характером ігрових дій з ними:

Іграшки для розвитку загальної та дрібної моторики: спортивний інвентар – м'ячі, обручі, кеглі, гімнастичні стрічки та ін., для дрібної моторики: іграшки із шнурованням, мозаїки, різноманітні дрібні предмети (гудзики, намистини, горіхи, горошини, квасолини, зерна, канцелярські скріпки, кнопки та ін.) коробки, банки, лотки для їх розкладання, різноманітні застібки: гудзики, гачки, блискавки, липучки.

Геометричні форми: куби, кулі, призми, паралелепіпеди тощо, – для конструювання, прокатування, проштовхування у різні отвори, для вибору за зразком та групування їх за формою, розміром, кольором.

Дидактичні іграшки фігури-вкладиші: куби, квадрати, трикутники, полу сфери для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, розміру.

Збірно-розбірні дидактичні іграшки: пірамідки, фігури для нанизування для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами вкладками для обстеження та аналізу намальованого.

Невеликі за розміром сюжетні іграшки: машинки, ляльки, фігурки тварин, макети фруктів, овочів тощо, предмети підібрані за певними властивостями.

Предмети, які входять у цей дидактичний матеріал повинні мати яскраво означені характеристики форм, кольору, подовженості та таким чином наочно демонструвати властивості предметів.

Оскільки у дітей у більшості випадків не сформована довільна увага на властивостях предметів, яка повинна максимально використовуватись педагогом протягом занять, необхідно міняти предмети, іграшки з певною властивістю, дії та види діяльності з ними. Завдяки цьому, поступово буде формуватись більш стійка увага дитини до означеної властивості, з'явиться зацікавленість до самого процесу діяльності, подовжиться термін протягом якого дитина буде зосереджена на предметі.

Не всі діти з порушеннями інтелектуального розвитку наслідують діям дорослого, тому з ними необхідно проводити спеціальні заняття на яких наслідування діям дорослого є об'єктом формування. Для цього на індивідуальному занятті використовуються сумісні дії педагога та дитини (тобто руками дитини виконуються завдання), і разом з поясненнями демонструються повільні дії дорослого. Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитини сенсорного досвіду. Повернення до сумісних дій необхідно лише у випадках, коли дитина не готова до наслідування. Для того, щоб дитина могла засвоїти способи дій з предметами за наслідуванням, дії дорослого повинні бути повільні.

Засвоєння наслідування діям дорослого підводить дитину до дій за зразком. Необхідно зазначити, що при дії за зразком сам процес дії дорослого не зрозумілий дитині, для того, щоб зрозуміти які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок, в той час, коли в діях за наслідуванням дитина безпосередньо за педагогом виконує необхідні етапи просування до результату. Самостійний аналіз зразка вимагає від дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими.

Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, закріплення їх у слові, засвоєння назв сенсорних еталонів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини із словом.

З метою продуктивного використання мовних інструкцій на початку роботи з сенсорного виховання назви властивостей педагогом не називаються. Необхідно використовувати словосполучення «роби, як я», «дай такий самий», «знайди таке». Така форма подання завдання, з одного боку, формує узагальнене уявлення у дітей про те, що означає «такий самий», з іншого, сприяє самостійності дитини при виокремленні істотних у даному завданні властивостей. Дана форма викладу завдання дуже важлива для дошкільників з

порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вони в багатьох випадках з легкістю знаходять знайому властивість за назвою, але не в змозі відшукати її без слова-назви дорослого.

Протягом засвоєння дитиною сумісних дій, дій за наслідуванням та за зразком педагог використовує вербальні методи навчання: для організації діяльності дітей, з метою звернення уваги дитини до певної властивості, для визначення завдання, яке постає перед дитиною, для узагальнення та фіксації результату дій дитини.

Відношення між усіма способами засвоєння дитиною сенсорного досвіду є досить рухомими. Не слід затримувати дитину на діях за наслідуванням там, де вона може діяти за зразком, і на діях за зразком в умовах коли дитина діє самостійно чи за вербальною інструкцією. При цьому слід звертати увагу на те, що різні завдання діти виконують по різному. У відповідності до цього, якщо дитина не виконує завдання за словесною інструкцією, необхідно використовувати дії за наслідуванням, чи сумісні дії, в залежності від складності завдання (Трикоз, 2014).

Основною формою організації сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку є заняття. Найбільш ефективною та дієвою, на нашу думку, є індивідуальна форма проведення заняття з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Оскільки, з одного боку, надає можливість опрацювати під контролем педагога певну навичку, а, з іншого, практика доводить, що діти цієї категорії у більшості випадків не цікавляться діяльністю інших дітей, якщо немає постійного емоційного контакту з педагогом, увага дітей розпорошується, губиться інтерес до виконання завдання.

Крім цього ігри та вправи з сенсорного виховання необхідно використовувати у повсякденному житті дітей, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду дитини, через сприймання нею комплексу різноманітних

властивостей природи та світу речей. При цьому вирішуються завдання на розвиток сприймання шляхом засвоєння предметного світу: назви та призначення предметів, визначення відчуттів від огляду (колір, форма, розмір), доторкання до них (температура, матеріал з якого вони вироблені, вага тощо), ознайомлення з природою (властивості об'єктів живої та неживої природи). Формування сенсорно-перцептивної діяльності дошкільників можливо також у процесі рухових ігор та розваг (Трикоз, 2014).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вдосконалення сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку можливо за рахунок використання дидактичних ігор та вправ, що мають застосовуватись у сенсорному вихованні дітей у певній етапності. Дана послідовність визначається структурою перцептивної діяльності дитини. За умови урахування послідовності, визначених методів і прийомів навчання, а також особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку застосування дидактичних ігор та вправ є ефективним засобом їхнього сенсорного виховання.

Відомо, що сенсорний розвиток є базисом розвитку психічних процесів дитини: уваги, пам'яті, уявлення, аналізу, синтезу, забезпечує розвиток мовлення тощо. Отже, сенсорне виховання не обмежується навчанням дітей сенсорним еталонам кольору, величини, форми предметів та діям обстеження даних властивостей. Важливим і перспективним є подальші наукові дослідження особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку звуків, рухів, часу, простору тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Катаева, А.А., Стребелева Е.А. (2001). *Дошкольная олигофренопедагогика*. Москва: Владос.
2. Трикоз, С.В. (2014). *Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали)*. <https://lib.iitta.gov.ua/705370/>.

3. Трикоз, С.В. (2013). Сенсорне виховання (Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю). Т.В. Сак (Ред.). *Теорія і практика олигофренопедагогіки та спеціальної психології*, 8, с. 45-49. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
4. Войлокова, Е.Ф., Андрухович, Ю.В., Ковалева, Л.Ю. (2005). *Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. (Учебно-методическое пособие). Санкт-Петербург: КАРО.
5. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. (2005). *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание*. (Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта). Москва: Просвещение.
6. Метиева, Л.А., Удалова, Э.Я. (2007). *Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии*. (Сборник игр и игровых упражнений). Москва: Книголюб.
7. Венгер, Л.А. (1978). *Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников*. (Пособие для воспитателя детского сада). Венгер, Л.А. (Ред.) Москва: Просвещение.
8. Тимофеева, Л.А. (2007). *Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью*. Тимофеева, Л.А. (Ред.). Минск: Народная асвета.

#### REFERENCES

1. Kataeva, A.A., Strebeleva E.A. (2001). *Doshkol'naja oligofrenopedaogika*. [Preschool oligophrenopedics]. Moskva: VladoS (in Russian).
2. Trykoz, S.V. (2014). *Kompleks prohramno-metodychnoho zabezpechennia «Zmist korektsiino-spriamovanoho navchannia i vykhovannia rozumovo vidstalykh ditei u spetsialnykh doshkilnykh zakladakh» (prohrama z sensornoho vykhovannia, metodychni rekomendatsii, dydaktychni materialy)*. [Complex of software and methodological support «Content of correctional-directed education and upbringing of mentally retarded children in special preschool» (program on sensory education, methodical recommendations, didactic materials)]. <https://lib.iitta.gov.ua/705370/> (in Ukrainian).
3. Trykoz, S.V. (2013). *Sensorne vykhovannia*. [Sensory Education]. (Concept of Preschool Education for Children with Mental Retardation). V. Sak (Red.). *Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi psykholohii*, 8, s. 45-49. Kirovohrad: Imeks-LTD (in Ukrainian).
4. Vojlokova, E.F., Andruhovich Ju.V., Kovaleva L.Ju. (2005). *Sensornoe vospitanie doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'ju*. [Sensory education of preschool children with intellectual disabilities]. Tutorial. Sankt-Peterburg: KARO (in Russian).
5. Ekzhanova, E.A., Strebeleva, E.A. (2005). *Korrekcionno-razvivajushhee obuchenie i vospitanie*. [Correctional and educational training and upbringing]. (The program of preschool educational institutions of compensatory kind for children with intellectual disability). Moskva: Prosveshhenie (in Russian).
6. Metieva, L.A., Udalova, Je.Ja. (2007). *Sensornoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii*. [Sensory education of children with developmental disabilities]. (Collection of games and game exercises). Moskva: Knigoljub (in Russian).
7. Venger, L.A. (1978). *Didakticheskie igry i uprazhnenija po sensornomu vospitaniju doshkol'nikov*. [Didactic games and exercises on sensory education of preschoolers. Benefit for kindergarten teacher]. Venger, L.A. (Red.). Moskva: Prosveshhenie (in Russian).
8. Timofeeva, L.A. (2007). *Programma dlja special'nyh doshkol'nyh uchrezhdenij: vospitanie i obuchenie detej s intellektual'noj nedostatochnost'ju*. [Program for special preschool institutions: education and training of children with intellectual disabilities]. Timofeeva, L.A. (Red.). Minsk: Narodnaja asveta (in Belorussija).

*Матеріал надійшов до редакції 15.01.2020 р.*

**УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/5**

**Володимир Шевченко**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху  
shevchenko\_volodumir@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0003-0119-3206  
Researcher ID: P-8760-2016

**Volodymyr Shevchenko**

PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow,  
Senior Research Fellow department of education for children with hearing impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

**ПІДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ  
У 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

**TRAINING OF DEFECTOLOGICAL STAFF IN UKRAINE  
IN THE 30S OF THE TWENTIETH CENTURY**

**Анотація.** У статті розглядаються питання підготовки в Україні дефектологічних кадрів для спеціальних шкіл в останнє десятиріччя перед Другою світовою війною. Метою статті є висвітлення організації процесу підготовки фахівців відповідного профілю в Україні до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У дослідженні, для досягнення поставленої мети, були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення. Автор зазначає, що нова освітня політика радянської влади, яка сформувалася та впроваджувалася у кінці 20-х початку 30-х років, потребувала розширення різних форм підготовки майбутніх дефектологів і підвищення якості їхньої професійної освіти. Соціокультурні умови, що склалися в Україні на початку 30-х років ХХ ст., потребували реформування всієї системи освіти дітей з інвалідністю, внаслідок чого були розроблені необхідні документи. Відповідно, рекомендувалося розширювати підготовку дефектологічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах і на курсах. Згодом курсова підготовка та підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів України для роботи у спеціальних школах проводилася на базі лікарсько-педологічних інститутів фізичної дефективності, лікарсько-педологічного кабінету та кабінетів індивідуальної педагогіки досвідно-педагогічних станцій.

Ретроспективне дослідження дає змогу виокремити особливості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для потреб спеціальної школи в окреслений період. Внаслідок цих особливостей, як теоретичні, так і практичні аспекти підготовки студентів-дефектологів зводилися до мінімуму, що не відповідало специфіці їхньої майбутньої діяльності, також не було розподілу за напрямками.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що в означений хронологічний період в Україні відбувалося збільшення мережі спеціальних закладів для дітей з особливими потребами, відповідно була необхідність збільшення та розширення кількості закладів для підготовки педагогів-дефектологів. Проте, лише наприкінці 30-х рр. в Україні почалося активне зростання кількості таких закладів і склалася система підготовки фахівців.

***Ключові слова:** дефектологічні кадри; підготовка кадрів для спеціальних шкіл; спеціальна освіта; діти з особливими освітніми потребами.*

**Abstract.** The article deals with the issues of defectology training in Ukraine for special schools in the last decade before World War II. The aim of the article is to highlight the organization of the process of training specialists in Ukraine to work with children with special educational needs. In order to achieve this goal, the research methods used were search, analysis, systematization and generalization. The author notes that the new educational policy of the Soviet authorities, which was formed and implemented in the late 20s and early 30s, needed to expand various forms of training for future defectologists and improve the quality of their professional education. The socio-cultural conditions that prevailed in Ukraine in the early 30s demanded reforms of the entire education system for children with disabilities, which resulted in the development of the necessary documents. Accordingly, it was recommended that the training of defectology specialists in higher education institutions and in courses should be expanded. Subsequently, courses and advanced training for defectology teachers in Ukraine for work in special schools were held at physical disabilities medical and paedological institutes, medical and paedological offices and individual pedagogy offices of experimental and pedagogical stations.

A retrospective study makes it possible to highlight the peculiarities of the training and retraining of teaching staff for special schools during this period. Due to these features, both theoretical and practical aspects of training of students-defectologists were minimized, which did not correspond to the specifics of their future activities, and there was no distribution by directions.

Thus, the research shows that, during that chronological period, the network of special institutions for children with special needs increased and, accordingly, the number of institutions for the training of defectology teachers needed to be increased and expanded. However, it was not until the late 30s that the number of such establishments began to grow actively and a system for the training of specialists was put in place.

***Keywords:** defectology staff; training for special schools; special education; children with special educational needs.*

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку світове співтовариство прийшло до визнання права осіб з особливими потребами на повноцінну участь у житті, навчанні та вихованні. Ключовим аспектом для цього виступає освіта та професіоналізм майбутнього педагога.

Динамічні зміни, що відбуваються у житті нашої країни, процес модернізації системи освіти в цілому та пошуки шляхів реформування спеціальної освіти суттєво впливають на підготовку фахівців. Високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів у галузі спеціальної освіти є однією з



важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною спеціальною освітою.

На сьогодні постала необхідність формування нової генерації фахівців, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими потребами у створенні умов для їх успішного навчання, розвитку та соціалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку (Пахомова, 2017: 374).

З огляду на зазначене, вважаємо за доцільне звернутись до історії цього питання. Підготовка та перепідготовка дефектологічних кадрів у передвоєнний період була складним і тривалим часом пошуків, експериментів та новацій, не вдалось уникнути і помилок. Аналіз досліджених матеріалів дозволяє поглянути на діяльність тогочасних органів влади, освіти та закладів з підготовки фахівців для спеціальної освіти і критично їх переосмислити. Це сприятиме кращому розумінню та допоможе виявити раціональне зерно для поліпшення сучасної системи підготовки означених фахівців.

У статті використовується як сучасна, так і термінологія того періоду, про який іде мова.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Вивчення сучасної науково-педагогічної літератури (праці В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Т. М. Дегтяренко, В. В. Засенка, А. І. Капустіна, А. А. Колупаєвої, С. П. Миронової, Н. Г. Пахомової, Л. О. Прядко, Н. З. Софій, Т. В. Сак, Т. В. Скрипник, К. О. Островської, В. М. Синьова, М. О. Супруна, О. М. Таранченко, А. Г. Шевцова, М. К. Шеремет, О. Е. Шевченко та ін.) свідчать про актуальність та необхідність модернізації системи спеціальної освіти в Україні, в т.ч. і в напрямку підготовки фахівців для навчання дітей з особливими потребами. Зазначена тема оглядово та побіжно згадується у працях багатьох авторів, проте

грунтовного розгляду підготовки дефектологічних кадрів в означений хронологічний період здійснено не було.

**Метою статті.** Висвітлення організації процесу підготовки фахівців відповідного профілю в Україні до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

**Результати дослідження.** У 30-ті рр. ХХ ст. на діяльності освітніх установ України все більше позначався вплив загальної ситуації в країні, одночасно відбувалися зміни в Наркомосі УРСР.

Вчений та дослідник Нестор Гупан зазначає, що реформування освіти та педагогічної науки почалося у 1930 році і розтяглося на ціле десятиріччя. Всі зміни суворо регламентувались постановами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР, що іноді дублювались відповідними рішеннями ЦК КП(б)У і РНК УРСР (Супрун, 2005:1). Так, постанови ЦК ВКП(б) «Про введення загального обов'язкового початкового навчання» (1930), «Про початкову та середню школу» (1932), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1933), низка інших директивних документів багато в чому визначали весь подальший розвиток корекційного навчання (Супрун, 2008:14). Результатом їх впровадження стало значне розширення мережі спеціальних шкіл, що потребувало більшої кількості підготовлених фахівців.

Соціокультурні умови, що склалися в Україні на початку 30-х років ХХ ст., потребували реформування системи освіти дефективних дітей. НКО України був розроблений «План розвитку мережі установ для дефективних дітей на 1929/1930 – 1932/1933 операційні бюджетові роки». В одному з його підрозділів «Підготовка та перепідготовка педкадрів для установ дефективного дитинства» наголошувалося, що наявність у республіці фахівців-дефектологів

не відповідає встановленому кадровому мінімуму, а це гальмує розширення мережі спеціальних закладів. Відповідно, рекомендувалося розширювати підготовку дефектологічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах і на курсах (Шевченко, 2004: 7).

У 1929-1930 н.р. Київський інститут народної освіти відновив підготовку дефектологів на психолого-педагогічному факультеті. До навчального плану дефектологічного відділення серед інших предметів було також введено «Логопатію». У цьому ж навчальному році в Харківському інституті соціального виховання на III-му курсі, окрім інших предметів, вивчалася й «Логопедія» (Ковальчук, 2017: 33).

У серпні 1930 р. Наркомосом УРСР була прийнята постанова «Про реорганізацію мережі системи педагогічної освіти в Україні», згідно з якою передбачалася організація кількох типів вищих навчальних закладів, а саме: вищі педагогічні школи реорганізовувались у педагогічні інститути, середні педагогічні школи – в педагогічні технікуми, також організовувались короткотермінові педагогічні курси. При такій структурі основним навчальним закладом ставав інститут, а його базою були робітфаки й педагогічні курси.

Відповідно до окреслених завдань, підготовка фахівців-дефектологів із вищою освітою мала розпочатися в трьох містах України (Київ, Харків, Полтава). Аналіз джерел вказує на те, що у Харківському інституті соціального виховання випускникам педолого-педагогічного факультету планувалося присвоювати кваліфікацію «Педагогічний працівник установ дефективного дитинства». Проте, наприкінці 1930/1931 навчального року 44-м студентам, випускникам III курсу, присвоювалася кваліфікаційна категорія лише педологічного профілю. Вони не отримали кваліфікацію дефектолога, оскільки навчальним планом педолого-педагогічного факультету Харківського ІСВ не передбачалося вивчення предметів дефектологічного циклу (Шевченко, 2004: 7).

Така підготовка дефектологічних кадрів не задовольняла тогочасні спеціальні заклади. Професор А.В. Володимирський зазначав, що особливу увагу практичних працівників спеціальних закладів потрібно зосереджувати на вивченні природи, причинах аномального розвитку дитини та особливостях формування її особистості. На його переконання дефективна особистість – це чи кількісна чи якісна (або те й інше разом) бідність досвіду, його нестача, неповнота і викривлення. Тому він радив педагогам терпляче вивчати дитину, спостерігати за найменшими змінами у її діяльності і поведінці, співставляти прояви особистості з даними її спадкового і набутого досвіду. На його погляд для вибору педагогічних засобів виховання дитини не варто обмежуватися поверховими враженнями стосовно будь-яких вчинків, а необхідно заглибитися в їх сутність. «Для педагога взагалі, а особливо для педагога, який має справу з вихованням дефективного дитинства, вся наступна практика відродження особистості неминуче зводиться до постановки збіднілого досвіду чи до вирівнювання його потворних форм. Необхідно спочатку встановити, чого не вистачає у попередньому досвіді, а потім уже поступово нарощувати його» (Бондар, Золотоверх, 2017: 23).

У 1930/1931 навчальному році факультет соціального виховання Київського ІНО перетворюється в Київський інститут соціального виховання, структурним підрозділом якого стає педолого-педагогічний факультет із дошкільним, дефектологічним і педолого-педагогічним відділами. Випускники дефектологічного відділу цього факультету отримували кваліфікацію «Організатор педагогіки дефективного дитинства». На цьому етапі вузівської підготовки розподіл студентів на секції (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка) не відбувався. Натомість здійснювалася підготовка універсальних фахівців широкого профілю. 1932 року за цим профілем було випущено 23 фахівці, а зарахування на наступний навчальний рік збільшено

майже у тричі. Однак й ця кількість майбутніх фахівців не задовольняла наявних у республіці потреб (Шевченко, 2004: 8).

З огляду на таке становище, керівництво Інституту соціального виховання розробило проект структурної реорганізації, в якому передбачався відхід від принципу універсалізації. Зокрема, планувалося створення самостійного дефектологічного факультету з відділами: сурдопедагогіка, тифлопедагогіка та олігофренопедагогіка. Проте, ця пропозиція не була підтримана НКО УСРР і, відповідно, залишилась не реалізованою (Шевченко, 2004: 8).

Вище зазначалося, що підготовка дефектологічних кадрів мала розпочатися і в Полтаві, проте дослідження різних джерел не виявило таких згадок, ймовірно ця ідея не була втілена у життя.

Важливим моментом цього періоду є те, що у навчальному плані 6-ти місячних курсів з підготовки вчителів допоміжних шкіл (при Одеському лікарсько-педагогічному інституті), починаючи з 1931 р., викладався інтегрований курс «Основи педагогіки сліпих та логопатів» (Ковальчук, 2017: 33).

Ретроспективне дослідження дає змогу виокремити особливості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для потреб спеціальної школи в окреслений період:

- наявність аналогічних ситуацій на різних етапах становлення системи підготовки і перепідготовки дефектологічних кадрів, зумовлених соціально-економічними обставинами та неузгодженістю дій керівників закладів вищої освіти і НКО УСРР;
- уніфікація навчальних планів і програм підготовки відповідних фахівців, що стримувало розвиток нових підходів до організації навчально-виховного процесу в закладах вищої школи, накопичення досвіду цієї роботи та впровадження у практику на наступних етапах;
- невідповідність окремих директивних рішень і практичних дій НКО

УСРР об'єктивним потребам республіки, зокрема, необґрунтоване обмеження контингенту студентів – майбутніх дефектологів;

- неузгодженість теоретичного і практичного навчання, багатoproфільність навчальних планів спричиняли порушення наступності та низький рівень підготовки відповідних фахівців.

Внаслідок цих особливостей, як теоретичні, так і практичні аспекти підготовки студентів-дефектологів зводилися до мінімуму, що не відповідало специфіці їхньої майбутньої діяльності. Серед елективних курсів, які пропонувалися студентам, бракувало предметів міждисциплінарного характеру, які б враховували потенційні навчально-розвивальні (корекційні) можливості шкільних дисциплін та особливості позакласної виховної роботи спеціальних закладів (Шевченко, 2004: 8-9).

У першій половині 30-х років відбувалася перебудова, організаційні та структурні зміни в органах радянської освіти. Протягом 1931–1934 рр. відбувалася повна реорганізація системи освіти, підпорядкування її центральній системі.

Позитивним історико-педагогічним явищем стало започаткування 1931 року нової організаційної форми вузівської підготовки педагогів-дефектологів на базі Київського вечірнього освітянського університету, який функціонував 3,5 роки. ВОУ складався з шести факультетів, серед яких був і дефектологічний. Курс навчання тривав 4 роки (по 9 навчальних місяців на рік). Студенти отримували завдання у формі вступних лекцій, самостійно опрацьовували матеріал, а професорсько-викладацький склад здійснював контроль за виконанням самостійної роботи під час індивідуальних співбесід. Аналіз роботи ВОУ свідчить, що завдяки такій організації навчального процесу майбутні вчителі засвоювали програмовий матеріал на рівні денного відділення (Шевченко, 2004: 9).

Матеріали дослідження свідчать, що згідно штатних розкладів, у закладах спеціальної освіти також була передбачена посада лікаря. Відповідно до цього, факультет ОХМАДИТу Харківського медичного інституту здійснював підготовку лікарів для роботи у спеціальних школах. Для цього була спеціально розроблена програма, за якою вони отримували не лише фахову, а й педагогічну освіту.

Нова освітня політика потребувала подальшого розширення різних форм підготовки майбутніх дефектологів і підвищення якості їхньої професійної освіти. Визначальною особливістю цього етапу став масово-репродуктивний підхід до курсової підготовки педагогічного персоналу. Завдяки цьому компенсувався дефіцит дефектологічних кадрів. Протягом II-ї п'ятирічки (1932/1933 – 1935/1936 рр.) на курсах готувалися педагогічні кадри для шкіл-інтернатів, екстернатів, дитячих садків, які за новими штатними розкладами (залежно від категорії дефективності) мали виконувати посадові обов'язки вчителів-груповодів, вчителів образотворчого мистецтва, музики, фізкультури, вихователів, інструкторів з розвитку слуху, інструкторів з праці, піонерватажків (Шевченко, 2004: 9).

Окрім підготовки нових дефектологічних кадрів, важливим завданням органів освіти була робота з підвищення кваліфікації вчителів системи спеціальної освіти. Матеріали свідчать, що 4 лютого 1933 року Київський обласний відділ народної освіти видав розпорядження «Про засоби підвищення кваліфікації робітників установ дефективного дитинства». Воно передбачало активний пошук і творче застосування різних форм підвищення кваліфікації педагогів спеціальних закладів з урахуванням об'єктивних місцевих особливостей.

10 липня 1933 р. колегія НКО УСРР розглядала питання про підготовку педагогічних кадрів і мережу педагогічних закладів на 1933/1934 навчальний рік. Було визначено нову номенклатуру профілів підготовки педагогічних

працівників, а Інститут соціального виховання було реорганізовано у педагогічний інститут у складі якого не було дефектологічного факультету. Як вихід із такої ситуації НКО України, пропонував організувати на базі вищих педагогічних закладів стаціонарні курси з підготовки вихователів, вчителів спеціальних шкіл з терміном навчання від 1-го до 2-х років. Таким чином, 1933 року дефектологічний відділ при Київському ІНО припинив свою роботу. За час його існування вищу дефектологічну освіту отримали лише 64 особи (Шевченко, 2004: 8).

Досліджені джерела свідчать, що 1933/1934 навчального року частина Інститутів соціального виховання та професійної освіти були реорганізовані у педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання. Підготовка дефектологічних кадрів здійснювалась у Києві, Харкові, Одесі та Ніжині.

Проміжний аналіз свідчить, що в першій половині 30-х років ХХ ст. курсова підготовка та підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів України для роботи у спеціальних школах проводилася переважно на базі лікарсько-педологічних інститутів фізичної дефективності міст Одеси, Харкова, Києва та Дніпропетровська, лікарсько-педологічного кабінету Харкова та кабінетів індивідуальної педагогіки досвідно-педагогічних станцій м. Києва та м. Дніпропетровська (Шевченко, 2004: 9).

Важливим для розуміння є матеріал про роботу зазначених кабінетів. Зупинимось на київському, яким керував А. В. Володимирський. Очолований ним кабінет підтримував тісні зв'язки зі спеціальними дитячими будинками для розумово відсталих, глухих і сліпих дітей та спеціальними школами для глухих і розумово відсталих дітей. З ініціативи професора при лікарсько-педагогічному кабінеті була організована бібліотека-читальня, де зосереджувалася науково-методична література з усіх галузей дефектології та суміжних наук. Значне місце у роботі працівників кабінету посідала популяризація дефектологічних знань серед широких верств населення, педагогів і студентів у вигляді лекцій з



рефлексології, еспериментальної психології, теорії дефектології та соціального виховання аномальних дітей, проводилися семінари та практичні заняття. На кожному черговому занятті розглядалося певне коло питань стосовно змісту, методів і прийомів виховання, навчання і розвитку тієї чи іншої групи дітей та особливостей індивідуального підходу до педагогічного процесу. По закінченні заняття практичні працівники одержували завдання для самостійного опрацювання інших важливих питань шкільного життя (Бондар, Золотоверх, 2017: 21).

Значне місце відводилося консультаційній роботі. Працівники кабінету за участі педагогів-практиків проводили фронтальне та індивідуальне вивчення дітей, спостереження за дитиною в природних і спеціально створених умовах їхньої навчальної діяльності, складали педагогічні характеристики, аналіз яких давав можливість простежити динаміку опанування шкільних знань і відповідних умінь (Бондар, Золотоверх, 2017: 21).

За спеціально розробленими схемами медичної, психологічної, педагогічної діагностики проводилося ретельне обстеження кожного кандидата на навчання у спеціальному закладі, що включало дослідження стану здоров'я, антропологічних показників, ступеня інтелектуального розвитку за тестами Біне-Симона, Г. Россолімо та за опитувальною системою професора Веретинського. Значна увага відводилася вивченню педагогічного процесу, його впливу на розвиток дитини, її поведінку і успішність. Це сприяло розвитку дефектологічної науки і вдосконаленню педагогічного процесу (Бондар, Золотоверх, 2017: 21).

Вся зібрана таким чином інформація аналізувалась та узагальнювалась. Це давало змогу зрозуміти яких фахівців не вистачає, кого потрібно готувати та на яку категорію дітей звертати більше уваги.

У середині 30-х років система спеціальної освіти продовжувала розвиватись. Про це свідчить наказ Наркомосу України № 749 від 9 липня 1935

року, згідно з яким органам народної освіти на місцях рекомендовано охопити навчанням у спеціальних школах всіх дітей з проблемами розумового й фізичного розвитку (Шевченко, 2004: 20). Упродовж наступних 5 років органами державного управління освіти проводилася подальша значна робота зі створення спеціальних шкіл і залучення до них дітей з особливими потребами (Гончаренко, 2012: 6).

Вагомим внеском у розширення чисельності майбутніх дефектологів стала організація заочного відділення педолого-дефектологічного факультету Харківського педагогічного інституту (1935). Постанова НКО УСРР від 2 листопада 1935 р. «Про заходи у справі підготовки і підвищенні кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства» стала своєрідним поштовхом для подальшого розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів. Відповідно до постанови, удосконаленню підлягали всі її складові. Для покращення ситуації з 1 вересня 1936 р. при Київському педагогічному інституті передбачалося відкриття дефектологічного факультету із контингентом набору до 60 осіб і здійснення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу на курсах. Заходи, передбачені постановою, були прогресивними для того часу: втілення їх у життя могло б стати значним внеском у вирішення кадрових питань спеціальних шкіл. Проте, суб'єктивізм та збочення, що панували у цей період, негативно позначалися на розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів (Дічек, 2013: 449).

Тема допомоги дітям, що мають особливі потреби, була закрыта після постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936 р.). Цією постановою було заборонено проводити роботу з питань вивчення дитячої особистості, оцінки психічних властивостей дитини, пояснювати та передбачати педагогічні явища. Зазначений період увійшов до історії під назвою «бездітна педагогіка» (Іноземцева, 2016: 275)

Результатом бездумної ліквідації педології як науки стала втрата цінного досвіду організації підготовки дефектологів та закриття багатьох закладів, на базі яких педагоги набували відповідної кваліфікації та підвищували свій фаховий рівень. Внаслідок цього, відкриття дефектологічного факультету при Київському педагогічному інституті у 1936 р. не було втілено в життя. Відповідно, широко дискутована у науково-педагогічних колах проблема дефективного дитинства після розгрому педології і завдяки експансії радянської пропаганди на певний проміжок часу стала вузько спеціальною тематикою обмеженого кола фахівців (Дічек, 2013: 449).

Питання підготовки фахівців для навчання дітей з особливими потребами почало підніматися в кінці 30-х років, оскільки. Цьому сприяла постанова РНК УРСР від 20 серпня 1939 року «Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей». Ця постанова спрямовувала діяльність НКО України на активну підготовку висококваліфікованих дефектологічних кадрів. У зв'язку з цим у вересні 1939 р. при Київському педагогічному інституті відкривається дефектологічний факультет, а саме було відкрите денне відділення дефектологічного факультету для навчання 60 осіб. Поряд з вивченням окремих курсів із спеціальної психології і педагогіки передбачалось оволодіння методиками викладання деяких загальноосвітніх предметів. Було запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах з відривом від навчання. Відкриття самостійного факультету позитивно вплинуло на збільшення набору студентів на поліпшення якості їх підготовки. Зокрема, в нових навчальних планах і програмах були розширені курси спеціальних психолого-педагогічних дисциплін за рахунок скорочення медичних курсів та збільшено термін навчання студентів до чотирьох років. (Ковальчук, 2017: 33).

На цьому етапі розвитку вищої дефектологічної освіти поглиблювалася загальнопедагогічна та загальноосвітня підготовка студентів, відбувався відхід від принципу універсалізації. Випускники дефектологічного факультету, окрім

фахової спеціалізації (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), отримували кваліфікацію вчителя української мови, фізики та математики загальноосвітньої і спеціальної шкіл (Шевченко, 2004: 10).

У цей період реалізації ідей корекційного навчання також сприяла підготовка фахівців на дефектологічному відділі при Харківській медшколі та на річних курсах при НДІ дефектології (Супрун, 2008: 16).

Важливою формою дефектологічної освіти на цьому етапі залишалася курсова підготовка. Вивчення державних документів дає підставу стверджувати, що для вирішення кадрової проблеми організовувалися численні курси, на які, згідно з розпорядженням НКО УРСР, направлялися педагоги з усіх областей України. За період з 1935 по 1940 рр. державними органами влади приймалися постанови, якими визначалися та координувалися різні аспекти роботи цих курсів в Україні (постанова НКО УСРР «Про заходи у справі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства» (1935), постанова РНК УРСР «Про заходи забезпечення загальним обов'язковим навчанням глухонімих і сліпих дітей» (1938), постанова РНК УРСР «Про організацію річних курсів підготовки вчителів для шкіл глухонімих і сліпих дітей» (1938), постанова НКО УРСР «Про організацію тримісячних курсів підготовки вихователів шкіл глухонімих, сліпих і допоміжних шкіл» (1940), постанова НКО УРСР «Про організацію набору слухачів на Харківські річні курси підготовки вчителів шкіл глухонімих на 1939/1940 навчальний рік» (1939) та ін.). У другій половині 30-х років на базі курсів готувалися вчителі-дефектологи 1-4 та 5-8 класів допоміжної школи, вчителі 1-4 та 5-8 класів шкіл глухонімих і вчителі 1-5 та 6-7 класів шкіл сліпих (Шевченко, 2004:10-11). Провідними установами, на базі яких проводилась курсова підготовка та перепідготовка кадрів дефектологів у другій половині 30-х та на початку 40-х років, стали: Київська обласна досвідно-педагогічна станція, яка 10 серпня 1938 р. за постановою РНК УРСР була реорганізована у Київський центральний

науково-методичний кабінет спеціальних шкіл; Харківський науково-дослідний інститут дефектології; Харківська педагогічна школа, на базі якої у 1939 р. відкрився відділ спеціальних шкіл та Одеська дефектологічна станція (Шевченко, 2004: 11).

Після об'єднання УРСР і західних земель у 1939 році, на основі наказів та інструкцій Наркомоса УРСР про реорганізацію шкіл і педагогічної освіти, на території західних областей України відбулися зміни: всі навчальні заклади освіти, в т.ч. і спеціальні, стали державними та перейшли на радянську систему навчання. З нових навчальних закладів було відкрито учительські інститути в Дрогобичі, Станіславі, Рівному та Луцьку. У всіх західних областях України було створено інститути вдосконалення кваліфікації вчителів. Розширювалася мережа шкіл.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження свідчить про те, що в означений період тривала робота зі збільшення мережі спеціальних закладів для дітей з особливими потребами та було розуміння у розширенні кількості закладів для підготовки педагогів-дефектологів. Проте, лише наприкінці 30-х рр. в Україні почалося активне зростання кількості таких закладів і склалася система підготовки фахівців.

Подальших наукових розвідок потребує підготовка викладачів вищих навчальних закладів до взаємодії зі студентами з особливими потребами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пахомова, Н.Г. (2017). Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року)* (с. 374). Харків.
2. Супрун, М.О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.)*. (Монографія). Київ: Паливода А.В.
3. Супрун, М.О. (2008). Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття). (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

4. Шевченко, О.Е. (2004). Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941 рр.). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
5. Ковальчук, Ж.М. Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 33. Київ.
6. Бондар, В.І., Золотоверх В.В. (2017). Науково-експериментальна та лікарсько-педагогічна діяльність Володимирського А.В. у період становлення спеціальної освіти в Україні (1900-1936). *Актуальні питання корекційної освіти. (Зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка)*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006.
7. Гончаренко, Г.В. (2012). Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Науковий вісник Донбасу*, 2.
8. Дічек, Н.П. (2013). Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*. Монографія. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»».
9. Іноземцева, С. (2016). Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1. Prešov.

## REFERENCES

1. Pakhomova, N.H. (2017). Diahnostyko-korektsiinyi konsal'tynh v systemi pidhotovky fakhivtsia do roboty v umovakh inkluzii. [Diagnostic and correction consulting in the system of preparation of the specialist for work in the conditions of inclusion]. *Special education status and prospects (Proceedings of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference, May 17-18, 2017)* (s. 374). Kharkiv.
2. Suprun, M.O. (2005). *Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.)*. [Correctional training for students in auxiliary educational institutions: origins, formation and development (second half of XIX - first half of XX century)]. (Monohrafiia). Kyiv: Palyvoda A.V.
3. Suprun, M.O. (2008). Teoriia i praktyka korektsiinoho navchannia ditei z obmezhenyi rozumovymi mozhlyvostiamy v Ukraini (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh stolittia). [Theory and practice of correctional education of children with intellectual disabilities in Ukraine (second half of XIX - first half of XX century)]. (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Kyiv.
4. Shevchenko, O.E. (2004). Stanovlennia ta rozvytok systemy pidhotovky defektolohichnykh kadriv dlia zakladiv spetsialnoi osvity Ukrainy (1918-1941 rr.). [Formation and development of the system of training of defectological personnel for special education institutions of Ukraine (1918-1941)]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv.
5. Kovalchuk, Zh.M. Stanovlennia ta rozvytok spetsialnoi osvity v Ukraini: istorychnyi ohliad. [Formation and development of special education in Ukraine: a historical overview]. *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika*, 33. Kyiv.
6. Bondar, V.I., Zolotoverkh V.V. (2017). Naukovo-eksperymentalna ta likarsko-pedahohichna diialnist Volodymyrskoho A.V. u period stanovlennia spetsialnoi osvity v Ukraini (1900-1936). [Scientific-experimental and medical-pedagogical activity of Vladimir AV during the formation of special education in Ukraine (1900-1936)]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. (Zb.*

*nauk. pr. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kamianets-Podil. nats. un-t im. Ivana Ohienka*). Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006.

7. Honcharenko, H.V. (2012). Sotsialno-istorychnyi kontekst vynyknennia y rozvytku shkil-internativ dlia ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy v Ukraini. [Socio-historical context of the emergence and development of boarding schools for children with disabilities in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 2.

8. Dichek, N.P. (2013). Likarsko-pedahohichni kabinyty yak providnyky idei reformuvannia pedahohichnoho protsesu v Ukraini (20-ti rr. KhKh st.). [Medical-pedagogical cabinets as leaders of ideas of reforming the pedagogical process in Ukraine (20's of XX century)]. V. Kremen, T. Levovytskyi, V. Ohneviuk, S. Sysoieva. *Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiiia. Monohrafiia*. Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS»».

9. Inozemtseva, S. (2016). Spetsialna osvita na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. [Special education at the present stage of society development]. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*, 1. Prešov.

*Матеріал надійшов до редакції 12.01.2020 р.*

**УДК 376:353:3.071 ("20"/91/2010"20")**

**Світлана Шевченко**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти  
shevchenko\_s\_n@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-0432-8893

**Svitlana Shevchenko**

PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow,  
senior research fellow department of history and philosophy of education

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
вул. Січових стрільців 52-Д, м. Київ,  
04053, Україна

Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
52-D, Sechevykh strel'tsov st., Kyiv,  
04053, Ukraine

**УМОВИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
ПОТРЕБАМИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ  
СТОЛІТТЯ**

**CONDITIONS AND ORGANIZATION OF EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS IN SPECIAL SCHOOLS OF UKRAINE IN THE LATE  
TWENTIETH AND EARLY TWENTY-FIRST CENTURIES**

**Анотація.** У статті відображено умови та організацію навчання учнів з особливими освітніми потребами у добу незалежності України; показано різновид спеціальних шкіл; розглянуто соціальний захист дітей з особливими освітніми потребами; охарактеризовано спектр послуг у спеціальних школах у навчально-виховному процесі для осіб з особливими потребами різних вікових груп; виокремлено спеціальну, соціальну і педагогічну роботу з людьми з особливими потребами, яка має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг.

Висвітлено, що на початку 90-х рр. діяльності спеціальних закладів освіти відбувалося комплектування спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) учнями яке здійснювало Міністерством освіти і науки, управліннями освіти і науки обласних, Київської та міських державних адміністрацій; встановлено, що направлення дітей до спеціальних загальноосвітніх шкіл здійснювалося на бажання батьків (осіб, що їх замінювали) на підставі висновків відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій; показано, що усі діти з недорозвиненням мовлення повинні були мати висновок сурдолога; представлено 8 типів спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху, слабчучючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумовідсталих, затримкою психічного розвитку.

Доведено, що в роки незалежності спеціальні школи мали в основному забезпечення сучасними навчально-методичними матеріалами та технічними, які розроблені у відповідності до вимог сьогодення. Охарактеризовано, що в усі часи спеціальні школи



працювали на основі свого спеціального Положення чи Статуту чи режиму роботи. У кожній школі були свої вимоги щодо навчально-виховного процесу відповідно до встановленого порядку дня, тижня. До новизни, відносимо створене нове, розроблене і дійове «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» оскільки воно мало вагоме значення не лише для однієї спеціальної школи але й для всіх 8-ми видів спеціальних освітніх закладів України. Воно мало як теоретичну розробку спеціально роз'яснювального тексту щодо прийому і не прийому дітей, а також є практично значущим і до нині діючим основним Положенням серед спеціальних шкіл України.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами; спеціальна освіта; види спеціальних шкіл; школи-інтернати; соціальний захист.

**Abstract.** The article reflects the organization and procedure for sending students to a special school for children with special needs in the era of independence of Ukraine. A variety of special schools is shown. Considered social protection of children with special educational needs. The range of services in special schools in the educational process for people with special needs of different age groups is described. Special, social and pedagogical work with people with special needs is highlighted, which should ensure the harmonization and humanization of the relations of the individual і society through the pedagogization of the human environment and the provision of social services.

It is highlighted that in the early 1990s, the activities of special educational institutions were completed by special schools (boarding schools) by students, which were carried out by the Ministry of Education and Science, the Education and Science Departments of the regional, Kiev and city state administrations. It was found that the referral of children to special secondary schools was carried out at the request of the parents (persons replaced) based on the conclusions of the relevant psychological, medical and pedagogical consultations. It is shown that all children with speech impairment should have an audiologist's opinion. 8 types of special institutions for children with hearing impairments, hard of hearing, with visual impairments, visually impaired, with severe speech disorders, with musculoskeletal disorders, for the underdeveloped, with mental retardation are presented.

It is proved that during the years of independence, special schools were mainly provided with modern teaching materials and technical, which were developed in accordance with the requirements of the present. It is characterized that at all times special schools operated on the basis of their special Regulations or Statute or mode of operation. Each school had its own requirements for the educational process in accordance with the established agenda, week. We refer to the novelty a new, developed and effective "Regulation on a special general boarding school (school, class) of Ukraine for children with physical or mental disabilities", since it was of great importance not only for one special school but also for all 8- we are types of special educational institutions of Ukraine. It is little like the theoretical development of a specially explanatory text on the admission of children, as well as a practically significant and effective basic provision among special schools of Ukraine.

**Key words:** children with special educational needs; special education; types of special schools; boarding schools; the social protection.

**Актуальність дослідження.** Розроблення спектру послуг щодо навчально-виховного процесу для осіб з особливими потребами різних вікових груп є

одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної та соціальної педагогіки, в основі якої – правові основи соціального захисту та підтримки цієї категорії населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціально-педагогічної роботи, соціальні технології і технології соціально-педагогічної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності дітей та молоді, а також повноваженнями організацій соціальної сфери тощо. Тому суспільство застосовує існуючі в ньому стандарти до потреб людей з особливими потребами для того, аби вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності.

У роки незалежності України правовою основою формування державної політики прав дітей із особливими потребами став принцип рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян, а саме: Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993); «Саламанська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програма «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами» (1994), Конституція України (1996) та ін.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Історіографію дослідження склали: психолого-педагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, І. Мартиненко, В. Синьов, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Означений аспект навчального процесу дітей із особливими потребами був предметом розгляду таких

українських учених: В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбіді, О. Таранченко та ін. Питання теорії та історії організації спеціального навчання і виховання дітей з особливими потребами завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.). Учені розглядали різні аспекти розвитку закладів освіти для дітей із особливими потребами, але окреслені питання потребують комплексного вивчення. Актуальність проблеми, її соціальна та практична значущість, недостатня теоретична розробленість, а також необхідність розв'язання цих питань зумовили мету дослідження статті.

**Мета статті.** Здійснити аналіз умов та організації навчання учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних школах на початковому етапі незалежності України.

**Методи дослідження.** Нами проведено дослідження за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення.

**Результати дослідження.** Огляд історіографічних джерел із проблем організації та порядку направлення учнів до спеціальної школи для дітей з особливими потребами у 2000-і рр., аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти дає можливість констатувати, що на початку 90-х рр. діяльності спеціальних закладів освіти відбувалося комплектування спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) учнями яке здійснювало Міністерством освіти і науки, управліннями освіти і науки обласних, Київської та міських державних адміністрацій (далі - органи управління освітою).

Нами встановлено, що направлення дітей до спеціальних загальноосвітніх шкіл здійснювалося на бажання батьків (осіб, що їх замінювали) на підставі висновків відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій. Органи управління освітою, у підпорядкуванні яких немало спеціальних шкіл певних видів, щороку з 1 червня до 1 серпня спільно з органами управління освітою, на території яких розташована спеціальна школа потрібного виду, вирішували

питання про направлення дітей до таких закладів. У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» зазначалося, що зарахування учнів до спеціальної школи проводилося, як правило, до початку навчального року наказом директора на підставі таких документів: «направлення відповідного органу управління освітою; заяви батьків або осіб, які їх замінювали; копії свідоцтва про народження дитини; висновку психолого-медико-педагогічної консультації; особової справи (витягу з особової справи) та документа про наявний рівень освіти (крім дітей, які зараховувалися до підготовчого, першого класів); індивідуальної програми реабілітації інваліда (для дитини-інваліда); довідок про стан здоров'я дитини: «Медична карта дитини» (ф. № 026/о); витяг з «Історії розвитку дитини» (ф. № 112/о) з даними про результати аналізів; копії «Карти профілактичних щеплень» (ф. № 063/о); довідки закладу охорони здоров'я про те, що дитина не перебувала в контакті з хворими на інфекційні хвороби або бактеріоносіями» (Про затвердження..., 1993:1).

Також встановлено, що усі діти з недорозвиненням мовлення повинні були мати висновок сурдолога. Для зарахування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, окрім зазначених, подавалися документи, передбачені пунктом 37 Порядку провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24.09.2008 № 866 (Про затвердження..., 1993:1). Документи, необхідні для зарахування дитини до спеціальної школи, подавалися особисто батьками або особами, які їх замінювали. Так відбувалося іще і 120 років тому. Це підтверджують архівні дослідження з історії «Київської школи-притулку для глухонімих» (В. Шевченко, 2010:3; С. Шевченко 2009:65), згодом - спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 6 для глухих дітей м. Києва і нині – Комунальний загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр 6 для дітей з порушенням слуху та

мовлення». На сьогодні цей заклад має історичне походження. 120 років тому удосконалювався на базі «школи-глухих» чистий усний метод Н.К. Паткановою-Кранковською з раннього віку навчання. Вона була активним пропагандистом раннього навчання «глухонімої дитини» звукової мови. Це мало велике значення у розвитку навчання звукової мови глухих та і взагалі у розвитку сурдопедагогіки. У той час це був один із небагатьох закладів на Україні де став застосовуватися і вдосконалюватися чистий усний метод. І, нині сучасний заклад продовжує навчати дітей розвитку звукової мови за тими ж методами але уже у вдосконаленні, з погляду сьогодення завданнями: навчання дітей з розладами мови та мовлення; полімовне середовище; дозоване навчання за індивідуальними дозованими завданнями; творчий простір та увага до дитячих потреб. Отже, в усі часи спеціальна школа дотримувалася встановленого порядку вступу, навчально-виховного процесу, свого Статуту та встановлених вимог режиму освітнього закладу. В роки незалежності було створене нове «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993), на підставі якого доведено, що направлення дітей до спеціальної школи відповідного виду здійснювалося за висновком психолого-медико-педагогічних консультацій відповідно до медичних показань і протипоказань. Нами представлено 8 видів спеціальних шкіл, які користуються цим положенням. Розглянемо їх:

**1. До спеціальної школи для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату** зараховувалися діти 6(7) років, які самостійно пересувалися, не потребували індивідуального догляду, з такими захворюваннями: «церебральні паралічі; наслідки поліомієліту у відновному і резидуальному станах; артрогрипоз, хондродистрофія, міопатія, наслідки інфекційних поліартритів; інші вроджені і набуті деформації опорно-рухового апарату» (Про затвердження..., 1993:1).

Діти, у яких, крім рухових розладів, констатувалася затримка психічного розвитку та розумова відсталість, виокремлювалися в окремі класи в складі цієї школи. За наявності відповідних умов та кадрового забезпечення у спеціальній школі могли навчатися діти з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, які себе не обслуговували і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда потребувала індивідуального догляду та супроводу, стан здоров'я яких давав змогу перебувати в дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом.

Не зараховувалися до спеціальної школи для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату діти, які: «страждали на часті епілептичні напади; мали стійкий енурез і енкопрез унаслідок органічного ураження центральної нервової системи; страждали на терапевтично-резистентні судомні напади, шизофренію з наявністю продуктивної симптоматики, тяжкі порушення поведінки, небезпечні для дитини та оточення; мали тяжку, глибоку розумову відсталість; яким за станом здоров'я протипоказане перебування в дитячому колективі» (Про затвердження..., 1993:1).

2. До спеціальної школи для **розумово відсталих дітей** зараховувалися розумово відсталі діти 6(7) років та діти з відповідним діагнозом з такими медичними показаннями: «легка розумова відсталість; помірною розумовою відсталістю; органічна деменція різного походження, яка відповідала легкій та помірній розумовій відсталості» (Про затвердження..., 1993:1).

Не зараховувалися до спеціальної школи для розумово відсталих дітей з тяжкою, глибокою розумовою відсталістю, органічною деменцією різного походження з вираженою дезадаптацією, відсутністю навичок самообслуговування: «з психічними захворюваннями, у яких, окрім розумової відсталості, спостерігалися інші тяжкі нервово-психічні порушення; з розумовою відсталістю або органічною деменцією з вираженими і стійкими психопатоподібними розладами; з розумовою відсталістю з частими денними

або нічними судомними нападами; з шизофренією із стійкими психопатичними розладами; стійким денним і нічним енурезом, енкопрезом; різними відхиленнями в психічному розвитку, пов'язаними з первинним порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату; із затримкою психічного розвитку, пов'язаною із залишковими явищами органічних уражень головного мозку або соціальною (педагогічною) занедбаністю» (Про затвердження..., 1993:1).

**3. До спеціальних шкіл для глухих дітей** зараховувалися діти 6 (7) років, які: «не реагують на гучний голос; не реагують на голос розмовної гучності біля вуха; розрізняють окремі мовні звуки (а, о, у, р), що вимовляються біля вуха голосом підвищеної гучності» (Про затвердження..., 1993:1). Такі діти характеризуються середньою втратою слуху у мовному діапазоні понад 80 децибел частоти від 500 до 40 000 герц.

**4. До спеціальних шкіл для дітей зі зниженим слухом** зараховувалися діти 6(7) років, які: «мали середню втрату слуху в діапазоні від 30 до 80 децибел, розрізняли мову (слова і словосполучення звичайної розмовної гучності на відстані 3 метрів) і мали унаслідок часткової втрати слуху різні рівні недорозвинення мовлення; утратили слух у шкільному або дошкільному віці, але зберегли мовлення (повністю або частково); розрізняли мову розмовної гучності на відстані 3 метрів від вуха, але мали значний недорозвиток мовлення, що зумовлювало труднощі в навчанні таких дітей у загальноосвітньому навчальному закладі» (Про затвердження..., 1993:1).

Не зараховувалися до спеціальних шкіл для дітей глухих, зі зниженим слухом діти: «з вадами слуху в поєднанні з тяжкою, глибокою розумовою відсталістю; з важкими порушеннями мовлення на фоні нормального слуху (алалія, афазія та ін.); з психопатоподібними розладами; із стійким денним і нічним енурезом, енкопрезом» (Про затвердження..., 1993:1).

**5. До спеціальних шкіл для дітей з важкими порушеннями мовлення** зараховувалися діти 6(7) років з нормальним слухом та первинно збереженим

інтелектом, які мали тяжкі системні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, ринологія, афазія, заїкуватість, загальне недорозвинення мовлення), що перешкождали навчанню у загальноосвітньому навчальному закладі, оскільки тяжкі органічні порушення мовлення центрального походження, як правило, зумовлювали специфічну затримку психічного розвитку дитини. За наявності достатнього контингенту учнів з однорідними порушеннями мовлення (алалія, афазія, заїкуватість та ін.) **створювалися окремі класи з обов'язковим обліком мовленнєвого рівня кожного учня.**

Не зараховувалися до спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення діти, які: «мали знижений слух; розумову відсталість; хворі на епілепсію, з частими денними або нічними судомними нападами; хворі на шизофренію з психопатоподібними розладами; страждали стійким денним і нічним енурезом; не обслуговували себе у зв'язку з тяжкими фізичними вадами і потребували особливого догляду; мали мовленнєві порушення, що могли бути виправлені в процесі індивідуальних занять з учителем-логопедом.

6. До спеціальних шкіл **для сліпих дітей** зараховувалися діти 6(7) років: з гостротою зору 0,04Д і нижче на оці, яке краще бачить зі стерпною корекцією; з гостротою зору 0,05-0,08Д на оці, яке краще бачить зі стерпною корекцією, у разі складних порушень зорових функцій, прогресуючих очних захворювань, що призводять до сліпоти» (Про затвердження..., 1993:1).

7. До спеціальних шкіл **для дітей зі зниженим зором** зараховувалися діти 6 (7) років: «з гостротою зору 0,05-0,4Д на оці, яке краще бачить зі стерпною корекцією; при цьому враховувався стан інших зорових функцій (поле зору, гострота зору на близькій відстані, форми та перебіг патологічного процесу); з більш високою гостротою зору у разі прогресуючих або частих рецидивних захворювань, а також за наявності астенопічних явищ, що виникали під час читання та письма на близькій відстані» (Про затвердження..., 1993:1).



У всіх випадках діти повинні були читати шрифт № 9 таблиці для визначення гостроти зору зблизька зі стерпною корекцією звичайним оптичним склом на відстані не ближче 15 см. Не зараховувалися до спеціальних шкіл для дітей сліпих, зі зниженим зором діти: «з розумовою відсталістю тяжкого, глибокого ступеня; з глибокими відхиленнями у поведінці; із значними порушеннями рухової сфери, які самостійно не пересуваються і не обслуговують себе; із стійким денним і нічним енурезом і енкопрезом» (Про затвердження..., 1993:1).

8. До спеціальних шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку зараховувалися діти 6(7) років з уповільненим темпом психічного розвитку, але з потенційно збереженими можливостями інтелектуального розвитку. До спеціальної школи для дітей із затримкою психічного розвитку могли зараховуватися і діти з такими клінічними характеристиками: «затримка розвитку за типом конституціонального (гармонійного) психічного і психофізичного інфантилізму; затримка розвитку соматогенного походження з явищами стійкої соматичної астенії, соматогенної інфантилізації; затримка розвитку психогенного походження у разі патологічного розвитку особистості невротичного характеру з явищами психічної загальмованості, психогенної інфантилізації» (Про затвердження..., 1993:1).

Учні із затримкою психічного розвитку, які навчалися у 1-4 класах, у міру відновлення здоров'я, досягнення стабільних успіхів у навчанні переводилися до загальноосвітньої школи за висновком психолого-медико-педагогічної консультації. Не зараховувалися до спеціальної школи для дітей із затримкою психічного розвитку діти з клінічними формами і станами: «розумова відсталість; органічна деменція різного походження; виражені порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату; психопатія і психопатоподібні стани різного характеру; різні нервово-психічні розлади, що не зумовлюють порушень пізнавальної діяльності; педагогічна (соціальна) занедбаність, що не

зумовлена порушеннями пізнавальної діяльності» (Про затвердження..., 1993:1).

**До підготовчого класу спеціальної загальноосвітньої школи** за висновком відповідної психолого-медико-педагогічної консультації зараховувалися діти з 6 (7) років, які не здобули дошкільну освіту або через певні обставини не готові до навчання у школі.

**До 1-го класу спеціальної загальноосвітньої школи** за висновком відповідної психолого-медико-педагогічної консультації зараховувалися діти з 6(7) років, які здобули дошкільну освіту. У разі, коли за висновком відповідної психолого-медико-педагогічної консультації та рекомендаціями лікарів учні спеціальної школи розпочинали навчання не з підготовчого, а з I-го класу, строк навчання у школі I ступеня зменшувався на один рік. При зарахуванні дітей до спеціальної школи допускалося перевищення віку, установленого для загальноосвітніх навчальних закладів, на 1-2 роки. За «Положенням про спеціальну загальноосвітню школу...» стає відомо, що у разі відновлення здоров'я учні спеціальної школи за висновком відповідної психолого-медико-педагогічної консультації переводилися до іншого типу загальноосвітнього навчального закладу за місцем проживання дитини чи за вибором батьків чи осіб, які їх замінювали (Про затвердження..., 1993:1). Також маємо у випадках, коли учні мали ускладнені вади психофізичного розвитку, дисграфію, дислексію, акалькулію і не могли засвоїти програму з окремих предметів, педагогічна рада школи за поданням шкільної психолого-медико-педагогічної комісії та погодженням з батьками приймали рішення про переведення учнів на навчання за індивідуальними навчальними програмами.

Індивідуальні програми розроблялися вчителем на основі програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, та робочого навчального плану закладу, погоджувалися з батьками чи особами, які їх замінювали, розглядалися педагогічною радою і затверджувалися керівником

спеціальної школи. Навчальні досягнення таких учнів оцінювалися за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальною навчальною програмою.

Мережа класів та їх наповнюваність у спеціальній школі установлювався засновником відповідно до Нормативів наповнюваності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл, груп подовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах. Спеціальна школа приватної форми власності її наповнюваність класів та груп визначався його засновником на підставі рішення педагогічної ради з урахуванням нормативів, умов роботи закладу та пропозицій батьків або осіб, які їх замінювали, але не вище відповідних нормативів наповнюваності, затверджених Міністерством освіти і науки України (Про затвердження..., 1993:1).

Робочий навчальний план спеціальної школи державної та комунальної форми власності затверджувався відповідним органом управління освітою місцевих державних адміністрацій, а приватної форми власності - засновником за погодженням з відповідним органом управління освітою. Таким чином, розглянуті нами 8 видів спеціальних шкіл стверджують про те, що був встановлений відповідний порядок щодо прийняття з відповідними вадами дітей з особливими потребами у спеціальний освітній заклад. Встановлено, що без заключення психолого-медико-педагогічної консультації, яку обов'язково проходили всі діти з особливими потребами не приймали дітей до школи. Її висновок був основним і кінцевим підтвердженням прийому чи не прийому дітей до відповідної школи чи класу. Порядок приймання, комплектування класів, утримання учнів спеціальної школи приватної форми власності визначався керівником цього закладу відповідно до законодавства, затверджувався його засновником за погодженням з відповідним органом управління освітою. Також у «Положенні про спеціальну загальноосвітню

школу...» йдеться про спеціальну школу яка могла бути як державної, так і комунальної чи приватної форм власності і діяла на підставі статуту, який розроблявся на основі Положення про загальноосвітній навчальний заклад (2000) (із змінами), «Положення...» з урахуванням виду спеціальної школи та особливостей її діяльності. У спеціальній школі був статут затверджений власником (для державних та комунальних спеціальних шкіл чи відповідним органом управління освітою, для приватної спеціальної школи погоджувався з відповідним органом управління освітою) та реєструвався місцевим органом виконавчої влади або органом місцевого самоврядування (Про затвердження..., 1993:1).

Отже, на підставі аналізу документів, «Положення про спеціальну загальноосвітню школу...», встановлено, що у цей час працювало 8 типів спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумовідсталих, затримкою психічного розвитку. Кожен з цих закладів був специфічним, спеціальним навчально-виховним закладом для дітей зі своїми особливими потребами. У кожному з них своя специфіка навчального процесу. І, велике значення мала відповідність дітей у цих закладах. Спеціальна освіта, завдяки різним видам спеціальних закладів, не лише розвивалася але й розвивалася відповідно до ціле направлених напрямків порушення дитини з особливими потребами. Підсумовуючи зазначимо, що «соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами – це різновид соціально-педагогічної діяльності», який за допомогою відповідних шкіл здійснював навчально-виховний та реабілітаційний процес дітей з особливими потребами та спрямовувався на створення сприятливих умов соціальної адаптації та інтеграції у суспільство молоді з обмеженими функціональними можливостями (Капська, 2003:12).

У процесі дослідження встановлено, що ефективна інтеграція дітей в суспільство можлива була лише за умови цілеспрямованої направленості дітей з особливими потребами у відповідні школи, а саме: корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку та саморозвитку особистості. Доведено, що в роки незалежності спеціальні школи мали в основному забезпечення сучасними навчально-методичними матеріалами та технічними, які розроблені у відповідності до вимог сьогодення. Охарактеризовано те, що в усі часи спеціальні школи працювали на основі свого спеціального «Положення...», Статуту чи режиму роботи закладу. У кожній школі були свої вимоги до навчально-виховного процесу відповідно до встановленого порядку дня, тижня. До новизни, у досліджуваній період, віднесемо створене нове і дійове «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» оскільки воно мало вагоме значення не лише для однієї спеціальної школи але й для всіх 8-ми видів спеціальних освітніх закладів України. Воно мало як теоретичну розробку спеціально роз'яснювального тексту щодо прийому і не прийому дітей, а також було і є удосконаленим, практично значущим і до нині діючим основним «Положенням...» серед спеціальних шкіл України.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз джерел з проблем розвитку навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами, дав можливість визначити концептуальні засади і показати, що у досліджуваному періоді процес здобуття освіти дітьми з особливими потребами мав чітко сформоване, систематизоване навчання у спеціальних закладах освіти. Аналіз праць з досліджуваної проблеми засвідчив потребу у подальших наукових розвідках з метою вивчення й уточнення особливостей розвитку конкретних видів спеціальних шкіл в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку». (1993). 136, (13 травня 1993). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>.
2. Шевченко, В.М. (2010). Пам'ятаємо власну історію. *Наше життя*. 60, (20 травня, 2010), с. 3.
3. Шевченко, С.М. (2009). Роль Н.К. Патканової-Кранковської у функціонуванні Київської школи-притулку для глухонімих дітей в м. Києві. *Рідна школа*. 12, с. 65-72.
4. Капська А.Й. (2003). Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями. (За ред.). (с.146). Київ: ДЦССМ.

## REFERENCES

1. *Pro zatverdzhennia «Polozhennia pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu-internat (shkolu, klas) Ukrainy dlia ditei z vadamy fizychnoho abo rozumovoho rozvytku»*. [Pro zatverdzhennia «Polozhennia pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu-boarding school (school, class) of Ukraine for children with physical or mental development problems»]. (1993). 136, (13 travnia 1993). Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93> (in Ukrainian).
2. Shevchenko, V.M. (2010). Pamiataiemo vlasnu istoriiu. [We remember our own history]. *Nashe zhyttia*. 60, (20 travnia, 2010), p. 3 (in Ukrainian).
3. Shevchenko, S.M. (2009). Rol N.K. Patkanovoi-Krankovskoi u funktsionuvanni Kyivskoi shkoly-prytulku dlia hlukhonimykh ditei v m. Kyievi. [The role of NK Patkanova-Krankovska in the functioning of the Kyiv school-shelter for deaf and dumb children in Kyiv]. *Ridna shkola*. 12, pp. 65-72 (in Ukrainian).
4. Kapska A.I. (2003). Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddiu z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy. [Socio-pedagogical work with children and youth with disabilities]. (Za red.). (p.146). Kyiv: DTsSSM (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 13.01.2020 р.*

**УДК 376 056.36:81 028.31**

**Юлія Шевченко**

Магістр спеціальної (медичної) психології

julia\_shevchenko81@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-1861-3433

**Yulia Shevchenko**

Master of Special (Medical) Psychology

Центр реальної інклюзії «Ерудит»

вул. Заболотного, 37, Київ

02000 Україна

«Erudite» Center for Real Inclusion

37, Zabolotny st., Kyiv,

02000, Ukraine

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ У ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **FEATURES OF ORGANIZATION OF CORRECTIVE-DEVELOPMENT WORK IN CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS**

**Анотація.** У статті розглянуто одне з найважливіших завдань корекційної освіти - підготовка дитини з ментальними порушеннями до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Метою статті є висвітлення особливостей корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ментальними порушеннями, в тому числі й з власного досвіду, необхідність своєчасного раннього виявлення порушень інтелекту та необхідність узгодженої роботи команди супроводу. Суть дослідження розкривається шляхом аналізу, систематизації та узагальнення. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти першочерговим завданням стає розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, питання адаптації та соціалізації. Розвиток і функціонування психічних процесів у структурі психічної діяльності дітей з ментальними порушеннями обумовлюються глибиною порушень та специфікою їх етіології (органічного чи спадкового характеру). Саме вони, здебільшого, підпадають під найбільший вплив будь-яких порушень, практично обумовлюються їх спектром, але водночас не визначаються ними. Автор зазначає, що цілеспрямоване корекційно-розвиваюче навчання і виховання є визначальним для психічного розвитку дітей з ментальними порушеннями. Дитина з ментальними порушеннями виявляється менш гнучкою у своїй взаємодії із навколишнім світом, більш залежною від впливу соціального середовища; вона буде знати тільки те, чому її навчать, буде такою, якою її виховують. Тому потрібно створити такі умови навчання, підібрати такі методи та засоби, щоб в невимушених обставинах максимально використати збережені можливості дитини. Корекційне навчання та виховання потребує спеціальної організації навчального процесу. Для організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів тощо. Під впливом корекційного навчання психічний розвиток даних дітей зазнає суттєвих позитивних змін, одночасно формуються знання і навички, потреби та інтереси, які закладають основу для посиленої соціально-трудової реабілітації. Перспективами подальшого дослідження у

представленому напрямку є впровадження ретельної діагностики та процесу раннього втручання, що покращить роботу фахівців.

***Ключові слова:** дитина з ментальними порушеннями; корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями інтелекту; спеціальна освіта; індивідуальна програма розвитку.*

**Abstract.** The article looks at what, one of the most important tasks of correctional education is to prepare a child with psychophysical disorders for a fulfilling life in today's socio-economic conditions. Purposeful correction-developmental education and upbringing is crucial for the mental development of children with mental disorders. The author reveals the essence of research through analysis, systematization and generalization. A child with a mental disability is less flexible in its interaction with the outside world, more dependent on the influence of the social environment; she will know only what she is taught, will be the way she is taught. Therefore, it is necessary to create such conditions of study, to choose such methods and means in order to make the best use of the preserved possibilities of the child in unforced circumstances. Correctional training and education requires special organization of the educational process. The organization of educational activities takes into account the level of knowledge, the pace of work, the dynamics of fatigue, memory, stability of attention, arbitrariness of mental processes. Children with intellectual disabilities are characterized by organic damage to the cerebral cortex, which results in insufficient formation of all components of the psyche and, above all, impaired cognitive processes. It manifests itself in the development of feelings, perception, memory, imagination, thinking, attention, speech. The diagnosis of this category of children should be approached responsibly and as early as possible. In the presence of a delay in the development of the child it is extremely important to identify its cause and to the maximum to eliminate it itself and the consequences of this as soon as possible (if possible). A child with a mental disability is less flexible in their interaction with the outside world, more dependent on the influence of the social environment; she will know only what she is taught, will be the way she is educated. Therefore, it is necessary to create such conditions of study, to choose such methods and means to make the best use of the saved possibilities of the child in the stage of attenuation of the disorder, and later for carrying out «proper correction» - a gradual, step by step movement in the direction of improvement of the impaired function.

***Key words:** child with mental disorders; correctional and development work with children with intellectual disabilities; special education; individual support program.*

**Актуальність дослідження.** На порозі третього тисячоліття в Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з проблемами в розвитку. Міжнародні тенденції, проголошення Всесвітньої декларації прав людини, Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, державна політика в системі освіти надали кожній дитині гарантовано право на розвиток, виховання і навчання відповідно до своїх можливостей. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти першочерговим завданням стає розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, питання адаптації та соціалізації. Первинні порушення в розвитку



(наприклад, порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату, центральної нервової системи і т.д.) призводять до «випадання дитини з соціального простору, порушення зв'язку з культурою як джерелом розвитку вищих психічних функцій, специфічно людських здібностей. Через такого роду «випадання» дитини з традиційного засвоєння суспільного досвіду виникають вторинні порушення в розвитку, соціальна некомпетентність. Експериментальні дослідження свідчать про те, що за умови корекційно-розвивального навчання та вчасного психолого-педагогічного супроводу такі діти здатні опанувати комунікативними вміннями, навичками соціальної поведінки і життєдіяльності, що, безумовно, є показником і результатом їх загального психічного розвитку, в тому числі і інтелектуального (Ануфрієв, 2001: 127).

Одне з найважливіших завдань спеціальної освіти - це підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Роль фахівців у розв'язанні цієї проблеми вирішальна. Саме тут закладається основа знань, умінь і практичних навичок, необхідних для подальшого сприйняття навчального матеріалу, формуються моральні риси і якості, уміння дітей самостійно оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання, до творчої діяльності. Високі вимоги суспільства до якості навчання обумовлюють необхідність максимального залучення кожен дитину до активної діяльності, переведення її з позиції спостерігача та відтворювача в позицію творчого виконавця діяльності. Лише тоді, коли фахівець максимально активізує роботу з дитиною, він зможе виховати відповідальність, самостійність і досягне бажаних результатів (Васенков, 2009:13).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Даною проблемою в свій час і до нині займаються багато вчених: розробки вітчизняних психологів з проблеми ментальних порушень – Л. С. Виготського, С. Я. Рубінштейна, П. Я. Гальперіна, Р. А. Лурії та ін. Розвиток пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали: В. Лубовський, В. Петрова,

Н. Стадненко, М. Нудельман, Ж. Шиф, В. Єрмаков, С. Сиволапов, А. Співаковська, Р. Овчарова та ін. Практична і соціальна спрямованість навчання та виховання, як ключова позиція концепції освіти дітей з ментальними порушеннями, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок. Дане питання в своїх працях висвітлювали: І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Н. Макаруч, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, S. Vochner, F. Campbell, C. Корр та ін.

Сучасні психологи та корекційні педагоги розглядають цю проблему в різних аспектах, зокрема: клінічні особливості дітей, їх врахування батьками у процесі сімейного виховання (А. Г. Москвіна, А. О. Сагдулаєв); психологічні особливості розвитку дітей з ментальними порушеннями, їх врахування у процесі сімейного виховання (С. Д. Забрамна, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна та ін.); особливості фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання дітей з ментальними порушеннями у сім'ї (Е. М. Мاستюкова, А. Г. Москвіна, Н. В. Кузьміна-Сиромятнікова); розвиток мовлення дітей у сім'ї (А. Р. Максакова); адаптаційні та соціальні проблеми, які виникають у дітей з ментальними порушеннями у сім'ї (М. І. Нікітіна, Т. Н. Пенін, П. І. Новіков, Д. Плок, А. М. Щербакова); підготовка дітей з ментальними порушеннями до навчання у школі (В. Б. Данилюк, В. Я. Титаренко); підготовка фахівців до роботи з батьками (С. П. Миронова). Вищеперераховані дослідження є різнобічними і потребують більш глибокого опрацювання та системного аналізу, що вказує на актуальність цієї проблеми.

**Метою статті.** Висвітлення особливостей корекційно–розвиткової роботи з дітьми з ментальними порушеннями, необхідність своєчасного раннього виявлення порушень інтелекту та узгодженої роботи команди супроводу.

**Методи дослідження.** Розкривається шляхом аналізу, систематизації та узагальнення наукового матеріалу. Дослідження вітчизняного та зарубіжного досвіду в роботі з психологічного розвитку, навчання та виховання дітей з ментальними порушеннями.

**Результати дослідження.** Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що значне порушення інтелектуального, комунікативного сенсомоторного, особистісного розвитку дітей з ментальними порушеннями стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого. Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування у дітей соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування пізнавальної діяльності.

Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей з ментальними порушеннями, формування їхньої життєвої компетентності. Особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, які є вирішальною складовою процесу ранньої взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення і збереження балансу професійного співробітництва усіх учасників навчально-виховного процесу уможливорює успішний перебіг соціальної адаптації дитини з ментальними порушеннями та створює максимально сприятливі умови для її розвитку.

Результати аналізу теоретичного підґрунтя і практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, що супроводжують процес

навчання дітей з ментальними порушеннями, обумовлені як відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення, так і неврахуванням корисного потенціалу дітей (здатністю до наслідування, добре розвиненої механічної, зорової пам'яті). Урахування стану розвитку пізнавальної діяльності дітей сприятиме ефективній реалізації корекційно-абілітаційного процесу у навчальному закладі, розвитку особистості дитини на основі врахування її психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей.

Порушення психофізичного розвитку, труднощі, які відчувають діти в повсякденному житті, гіперопіка з боку дорослих – все це знижує мотивацію до оволодіння соціально-адаптаційними навичками. Несформованість мотивації до навчально-пізнавальної, трудової, самообслуговуючої діяльності може стати причиною бездіяльного способу життя, чинником, що гальмує подальше оволодіння трудовими та професійними навичками. Разом з тим, численними науковими дослідженнями доведено, що діти з ментальними порушеннями, зазвичай, здатні до навчально-практичної діяльності за умови адаптації змісту навчального матеріалу відповідно індивідуальним можливостям дітей, ретельної побудови завдань, постійного психолого-педагогічного супроводу в умовах оточуючого корекційно-розвивального середовища, незмінних вимог, які до них висуваються.

Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання вдається підготувати дітей до праці. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи під наглядом та керівництвом педагога відповідно до досліджень: Г. Дульнєва, І. Єременко, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінського, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін.

Розвиток і функціонування психічних процесів у структурі психічної діяльності дітей з ментальними порушеннями розвитку обумовлюються глибиною порушень та специфікою їх етіології (органічного чи спадкового характеру). Саме вони, здебільшого, підпадають під найбільший вплив будь-

яких порушень, практично обумовлюються їх спектром, але водночас не визначаються ними. Психічні процеси призводять до порушень психологічного розвитку та, як наслідок, психологічної, соціальної та культурної взаємодії дитини в системі інтерперсональних взаємодій, що і детермінує специфіку становлення її особистості. Функціонування психічних процесів обумовлюється переважно характером травмуючого фактора (порушення) та часовою локалізацією його впливу на них. Порушення органічного функціонування будь-якої етіології призводить до порушення психічних процесів, які досить широко представлені в дослідженнях психіатрів, патопсихологів та клінічних психологів. Водночас порушення функціонального характеру психічної діяльності детермінує нестійкі порушення у функціонуванні психічних процесів, які можуть і не відобразитися на загальному фоні психологічного та соціального функціонування дитини. Дифузний недорозвиток психіки, характерний для дітей з ментальними порушеннями, обумовлений анатомічними поверховими змінами кори великих півкуль головного мозку. У деяких випадках такі порушення можуть поєднуватись з глибшими локальними пошкодженнями кори головного мозку або його нижчих відділів. Ці стійкі незворотні стани органічного типу під впливом корекційно-виховних та лікувально-профілактичних заходів мають зазвичай позитивну динаміку, але ніколи не дають повного відновлення (Виготский, 1993: 304).

Порушення об'єктивності і свідомості знань пов'язані з невмінням дітей виділяти суттєві ознаки об'єкта пізнання, диференціювати і абстрагувати їх від несуттєвого, охоплювати достатньо повно і узагальнювати. Ігнорування дітьми всієї необхідної сукупності суттєвих ознак того, що вивчається, «забрудненість» сформованих знань другорядними, несуттєвими, часто випадковими ознаками, зумовлює неадекватне звуження або розширення обсягу засвоєних уявлень і понять, правил, закономірностей. Все це негативно відображається на застосуванні знань у діяльності. Якщо в навчальному процесі

корекції цього недоліку не надається належна увага, то діти можуть виразно проявляти тенденцію до формального запам'ятовування понять, одержаних у готовому вигляді, а при необхідності користування відповідною узагальненою інформацією виявляють свою неспроможність у її конкретизації (Виготский, 1999: 201).

Цілеспрямоване корекційно-розвиваюче навчання і виховання є визначальним для психічного розвитку дітей з порушеним інтелектом. Під впливом корекційного навчання психічний розвиток дітей зазнає суттєвих позитивних змін, одночасно формуються знання і навички, потреби та інтереси, які закладають основу для посиленої соціально-трудової реабілітації.

З дитиною з ментальними порушеннями розвитку повинні працювати вчитель-дефектолог, логопед, спеціальний психолог, корекційний педагог, реабілітолог, асистент вчителя, який пройшов відповідну фахову підготовку, тобто команда психолого–педагогічного супроводу.

Організовуючи індивідуальне навчання, необхідно:

- детально вивчити анамнез дитини (спілкування з батьками, вивчення медичних довідок);
- ознайомитись із спеціальною медичною та педагогічною (спеціальною) літературою з метою з'ясування впливу різних факторів на процеси навчання і розвитку дитини;
- вивчити особливості розвитку психічних процесів дитини з ментальними порушеннями (стан пам'яті, уваги, мислення, мовлення, працездатності, темп роботи, прояви поведінки, стан емоційно-вольової сфери та інше);
- ознайомитись з сучасними педагогічними підходами і методиками, що застосовуються при навчанні дітей з порушеннями інтелекту (Григоніс, 2007: 95).

Під час організації навчально-виховного процесу для дітей даної нозології слід обов'язково враховувати специфічні особливості їх психофізичного розвитку.

Найважливіше завдання системи спеціальної освіти – це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Інтелектуальні порушення створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями дитини та її можливостями. Тому процес навчання і виховання дітей має чітку корекційну спрямованість. Загальні корекційні завдання з огляду на ментальні порушення передбаченні навчальними програмами. Корекційне навчання та виховання потребує спеціальної організації навчального процесу. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів (Ілюшенко, 2007: 60).

До діагностики даної категорії дітей необхідно підходити відповідально і якомога раніше. При наявності затримки в розвитку дитини вкрай важливо найшвидше виявити причину і по максимуму усунути її та наслідки (якщо це можливо). На початку шляху батьки дитини з ментальними порушеннями проходять етап діагностики: лікарі проводять масу обстежень, це УЗД головного мозку, доплерографія, ЕЕГ та інші обстеження в залежності від джерела патології. Іноді картина ускладнюється іншими захворюваннями, наприклад, порушенням слуху або зору, обміну речовин. Звичайно, чим раніше було виявлено у дитини порушення розвитку, тим більше шансів на успішну компенсацію порушення.

Вкрай важливо виявити провідну причину, після чого лікар (найчастіше це невролог) призначає стратегію корекції. Вона може бути різною з точки зору медицини (в залежності від походження порушення), проте всі фахівці сходяться на думці, що провідну роль в корекції грають корекційно-розвиткові

методи. У дошкільний період важливо по максимуму використовувати потенціал дитини, підключити до занять з логопедом і спеціальним психологом та корекційним педагогом для того, щоб дитина максимально для своїх можливостей наблизилась в знаннях і уміннях до настання шкільного віку (Костровській, 200: 37).

Робота з дітьми з ментальними порушеннями починається з консилиуму фахівців. Консилиум – це комплексна первинна консультація кількох профільних фахівців: дефектолога (корекційного педагога), логопеда, спеціального психолога (або нейропсихолога). Склад фахівців може бути різним у залежності від потреб батьків і дитини. Після комплексної консультації фахівці складають корекційний маршрут, дають свої рекомендації і висновки батькам. Часто на таку консультацію приходять батьки до ІРЦ для отримання попередньої інформації і рекомендацій, який корекційний шлях вибрати (вид навчального закладу), розуміння прогнозу розвитку дитини та розробки індивідуальної програми розвитку.

Як правило, ІПР включає заняття для дітей з ментальними порушеннями зі спеціальним психологом, а також з логопедом. Додатково за потребою підключається до роботи корекційний педагог або нейропсихолог. Програма занять включає: розвиток мови (у дітей шкільного віку – також письмо та читання), мислення, загальної та дрібної моторики; елементи ЛФК (включаються в заняття з реабілітологом за потреби); розвиток сприйняття, поліпшення уваги, пам'яті; корекцію особливостей поведінки, емоційно-вольової сфери; поліпшення комунікативних навичок; навчання соціально-побутовим навичкам, вмінню обслуговувати себе в повсякденному житті.

Починаючи працювати з дитиною з ментальними порушеннями необхідно враховувати її індивідуальну структуру порушення (первинне порушення, вторинне порушення, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку, ставлення дитини до



оточуючого світу, особливості емоційної сфери, характерологічні особливості (Лубовский, 2007:268).

Структура порушення у дітей:

1. Первинне порушення:

- слабкість орієнтувальної діяльності;
- низька пізнавальна активність;
- слабкість замикаючої функції кори головного мозку;
- низька розумова працездатність;
- інертність нервових процесів.

2. Вторинне порушення:

- недорозвиток вищих психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мовлення).

3. Подальші ускладнення:

- незрілість особистості.

Для дітей з порушенням ментального розвитку характерним є органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок яких спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім порушення пізнавальних процесів. Виявляється своєрідність у розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, уваги, мовлення.

У спеціальній педагогіці сформульовані принципи ранньої корекційної допомоги дітям з ментальними порушеннями (Д. Брікер, Л. С. Виготський. Ю. А. Разенкова, Є. А. Стрєбєлєва, Л. М. Шипіцина та ін.). Зокрема:

- Урахування онтогенетичного розвитку психофізичних функцій. Динаміка розвитку здорової та дитини з ментальними порушеннями підпорядковується єдиним загальним закономірностям. Це означає, що завданням ранньої корекційної роботи має бути формування новоутворень відповідно до сензитивних періодів, проте з урахуванням проблем і можливостей дитини.

- Організація ранньої корекційної допомоги через діяльність. Зміст навчання має відповідати провідній діяльності вікового періоду дитини. Адже саме через діяльність формуються новоутворення, які визначають особистісний розвиток дитини. Окрім того, весь процес корекційного навчання має бути побудований на грі. Для дітей раннього віку гра є самим ефективним способом виховання і навчання. Все, що набуває дитина під час гри, засвоюється міцно, швидко й набагато ефективніше.

- Комплексність у корекційній роботі. Складовими ранньої корекційної роботи є: педагогічна, психологічна, соціальна, лікувальна допомога. Відповідно рання корекційна допомога має здійснюватись комплексно шляхом взаємодії таких фахівців: лікарі, корекційні педагоги (педагоги-дефектологи), психологи, вихователі, соціальні педагоги, соціальні працівники. Робота з дитиною планується та здійснюється цими спеціалістами спільно, узгоджується, регулярно обговорюється.

- Участь у ранній корекційній роботі сім'ї дитини. У системі ранньої допомоги відповідальність лежить на батьках повністю або розподіляється із спеціалістами. Це обумовлено тим, що дитина раннього віку є емоційно пов'язаною й фізично залежною від батьків; переважну більшість часу вона проводить у родині. Тому без залучення сім'ї рання корекційна допомога є недоцільною.

- Психолого-педагогічний супровід родини. Ефективність системи ранньої допомоги забезпечується тоді, коли психолого-педагогічний супровід одержує не лише дитина, а й уся родина (батьки, бабусі й дідусі, сестри, брати). Адже саме них залежить формування позитивного соціального середовища, в якому зростає дитина з вадами інтелекту.

- Індивідуальний підхід. При плануванні змісту, доборі прийомів ранньої корекційної роботи обов'язково враховується клінічний діагноз дитини,

індивідуальні особливості її розвитку, обізнаність родини в питаннях психофізичного розвитку дитини та її готовність до співпраці із спеціалістами.

• Соціальна інтеграція та інклюзія. Діти раннього віку не здатні засвоїти досвід в ізоляції, тому важливим є соціальне середовище; спілкування дитини з батьками, родичами, однолітками; включення її у різні види діяльності і спілкування. Дитина з ментальними порушеннями розвивається й соціалізується успішніше, якщо має змогу спілкуватись і взаємодіяти із звичайними однолітками, сім'єю, суспільством. Реалізація цього принципу сприяє не лише нормальній соціальній адаптації дитини, а й подоланні соціальної ізоляції як дитини, так і її родини в цілому (Миронова, 2014: 44).

Допоміжні засоби, які використовуються для досягнення корекційної мети:

1) спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей дитини;

2) уповільнення темпу навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються у дитини;

3) багаторазове повторення щойно поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення з метою запобігання забуванню, нечіткості сприймання;

4) максимальне використання предметної діяльності і досвіду дітей під час формування важких для них узагальнень;

5) забезпечення взаємокомпенсації функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку (одночасно використовується слово, дія й наочне сприймання);

6) розподіл складних завдань на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;

7) використання різних видів інструкцій, попереднє планування дій;

8) спільне виконання частини завдання фахівцем та дитиною у випадку, якщо дитина сама не може його виконати;

9) виправлення та уточнення дії дитини за допомогою запитань, показу, тренувань;

10) постійна реалізація індивідуального підходу (Синьов, 2008: 347).

Дитина з ментальними порушеннями виявляється менш гнучкою у своїй взаємодії із навколишнім світом, більш залежною від впливу соціального середовища; вона буде знати тільки те, чому її навчать, буде такою, якою її виховують. Тому потрібно створити такі умови навчання, підібрати такі методи та засоби, щоб в невимушених обставинах максимально використати збережені можливості дитини на етапі послаблення порушення, а пізніше для проведення «власне корекції» - поступового, крок за кроком руху у напрямку вдосконалення порушеної функції (Яковлева, 2007: 35).

Навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з ментальними порушеннями має носити комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку. Основними умовами і факторами, які сприяють просуванню психічного розвитку вказаної категорії дітей, є їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими. Навчання має носити практичну спрямованість, оскільки з даного боку доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, з допомогою якого цей світ пізнається і перетворюється, з іншого – різні види діяльності забезпечують можливість використання і закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремо дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватись до соціального середовища. При цьому види допомоги, які мають надаватись кожній дитині, носять індивідуальний характер, мають різну спрямованість і повинні тривати протягом всього її життя.

Наше суспільство розвивається, воно стає більш толерантним до людей з особливими потребами. Ми йдемо від стигматизації та заперечення проблеми наявності дітей з особливостями розвитку і рухаємося до прийняття та максимальної соціалізації всіх членів суспільства. Система інклюзивної освіти

в нашій країні передбачає наявність дитячих садів і шкіл з інклюзивною формою навчання, у яких психолого–педагогічним супроводом мають бути охоплені діти різних нозологій (порушення зору, слуху, порушення інтелекту, мовленнєві порушення, комбіновані порушення тощо). Складність ситуації полягає в тому, що в такій системі діти з особливими потребами не завжди отримують повноцінну психолого–педагогічну допомогу з урахуванням їх потреб та можливостей, тому часто діти з ментальними порушеннями опиняються на домашньому навчанні і практично повністю втрачають шанс на повноцінну адаптацію в суспільстві. Адже існує протиставлення нормотипової дитини і дитини з особливостями. І цей стереотип продовжує жити в головах наших співгромадян, оскільки підкріплюється особливостями «старої» системи педагогічного викладання та особливостями ставлення суспільства (діти, батьки, самі педагоги). На щастя, це становище змінюється, поступово наша країна рухається до реалізації ідей інклюзивної освіти в повній мірі, плюси такого підходу очевидні: потенціал дитини задіюється по максимуму, не обмежуючись програмою корекційної школи. Дитина вливається в колектив, а інші діти вчаться прийняттю різних людських проявів. Однак, втілення всіх принципів інклюзивної освіти це кропітка робота: адже особливості у дітей бувають різні і не завжди є об'єктивна можливість підлаштувати освітній процес під 1-2 дітей. Плюс багато що залежить від особистості і бажання батьків, а також їх фінансових можливостей. Наприклад, супровід тьютора коштовний, а асистенти вихователя та педагога не завжди мають необхідну освіту та підготовку, не завжди розуміють, що робити з даною категорією дітей. Також додатково батьки, як правило, наймають репетитора і корекційного педагога для занять вдома, адже загальноосвітня школа не передбачає такого супроводу, але такі витрати не кожен може собі дозволити, тому наразі, часто дитина з ментальними порушеннями залишається ізольованою від світу, навіть в умовах проголошеного інклюзивного навчання (Яковлева, 2007: 39).

Альтернативою для даної категорії дітей є збереження спеціальних навчальних закладів освіти, у яких дитина матиме максимальні можливості для легкої адаптації, програма легше буде засвоюватись, буде спеціальний супровід корекційних педагогів, логопедів, психологів, лікарів. Також у спеціальних закладах передбачена трудова адаптація дитини, заняття та психологічний супровід для дітей з ментальними порушеннями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вище зазначене дозволяє зробити висновок, що цілеспрямоване корекційно-розвивальне навчання і виховання є визначальним для психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Під впливом корекційного навчання психічний розвиток даних дітей зазнає суттєвих позитивних змін, одночасно формуються знання і навички, потреби та інтереси, які закладають основу для посиленої соціально-трудової реабілітації.

Перспективами подальшого дослідження у представленому напрямку є впровадження ретельної діагностики та процесу раннього втручання, що покращить роботу фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієв, А.Ф. (2001). *Дослідження мислення у дітей*. Київ: Знання.
2. Васенков, Г.В. (2009). Педагогічні аспекти навчання розумово відсталих школярів. *Корекційна педагогіка: теорія та практика*, 2.
3. Виготский, Л.С. (1993). *Педагогическая психология*. Москва: Издательский центр «Академия».
4. Виготский, Л.С. (1999). *Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок*. Москва: Издательский центр «Академия».
5. Григоніс, А.В. (2007). Особливості довільного і мимовільного запам'ятовування навчального матеріалу у молодших школярів із проблемами розвитку. *Психологічна наука і освіта*, 2.
6. Ілюшенко, А.С. (2007). Навчання розумово відсталих дітей. *Корекційна педагогіка: теорія та практика*, 12.
7. Костровській, Г.І. (2008). Клінічна та психолого-педагогічна характеристика розумової відсталості. *Питання психології*, 11.
8. Лубовский, В.И. (2007). *Специальная психология*. Москва: «Академия».
9. Миронова, С.П. (2014). *Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності*. (Підручник). Кам'янець-Подільський.

10. Родюкова, Т.М. (1999). *Програма корекції недоліків розвитку уваги молодших школярів*. Харків.
11. Синьов, В.М. (2008). *Психологія розумово відсталої дитини*. (Підручник). Київ: Знання.
12. Яковлева, С.Д. (2007). Залежність пам'яті та уваги від стану вищих нервових процесів у молодших школярів з розумовою відсталістю. *Дефектологія*, 2. Київ.

## REFERENCES

1. Anufriev, A.F. (2001). *Doslidzhennia myslennia u ditei. [The study of thinking in children]*. Kyiv: Znannia (in Ukrainian).
2. Vasenkov, H.V. (2009). Pedagogichni aspekty navchannia rozumovo vidstalykh shkoliariv. [Pedagogical aspects of learning of mentally retarded students]. *Korektsiina pedahohika: teoriia ta praktyka*, 2 (in Ukrainian).
3. Vigotskij, L.S. (1993). *Pedagogicheskaja psihologija. [Educational psychology]*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija» (in Russian).
4. Vigotskij, L.S. (1999). *Problema umstvennoj otstalosti. Umstvenno otstalyj rebenok. [The problem of mental retardation. Mentally retarded child]*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija» (in Russian).
5. Hryhonis, A.V. (2007). Osoblyvosti dovilnoho i mymovilnoho zapamiatovuvannia navchalnoho materialu u molodshykh shkoliariv iz problemamy rozvytku. [Features of arbitrary and involuntary memorization of educational material in primary schoolchildren with developmental problems]. *Psykhologichna nauka i osvita*, 2 (in Ukrainian).
6. Iliushenko, A.S. (2007). Navchannia rozumovo vidstalykh ditei. [Learning for mentally retarded children]. *Korektsiina pedahohika: teoriia ta praktyka*, 12 (in Ukrainian).
7. Kostrovskii, H.I. (2008). Klinichna ta psykhologo-pedahohichna kharakterystyka rozumovoi vidstalosti. [Clinical and psychological-pedagogical characteristics of mental retardation]. *Pytannia psykhologii*, 11 (in Ukrainian).
8. Lubovskij, V.I. (2007). *Special'naja psihologija. [Special Psychology]*. Moskva: «Akademija» (in Russian).
9. Myronova, S.P. (2014). *Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniakh piznavalnoi diialnosti. [Methods of corrective work for cognitive impairment]*. (Pidruchnyk). Kamianets-Podilskyi (in Ukrainian).
10. Rodiukova, T.M. (1999). *Prohrama korektsii nedolikiv rozvytku uvahy molodshykh shkoliariv. [The program of correction of deficiencies of development of attention of younger students]*. Kharkiv (in Ukrainian).
11. Synov, V.M. (2008). *Psykhologhiia rozumovo vidstaloj dytyny. [Psychology of a mentally retarded child]*. (Pidruchnyk). Kyiv: Znannia (in Ukrainian).
12. Iakovlieva, S.D. (2007). Zalezhnist pam'iaty ta uvahy vid stanu vyshchykh nervovykh protsesiv u molodshykh shkoliariv z rozumovoiu vidstalistiou. [Dependence of memory and attention on the state of higher nervous processes in younger students with mental retardation]. *Defektolohiia*, 2. Kyiv (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 14.01.2020 р.*

**УДК: 376-056.36:376.091.33-027.22:331.103.252**

**Наталія Ярмола**

кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу інклюзивної освіти  
nat.yar1978@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-9374-5543  
Researcher ID: V-4898-2017

**Natali Yarmola**

PhD in Pedagogy,  
head of the department of Inclusive education

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
вул. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho St., Kyiv,  
04060, Ukraine

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Анотація.** У статті, в контексті компетентнісного підходу до соціальної адаптації, розглядається поняття «соціальна компетентність». На основі аналізу ключових смислових одиниць аналізуються сучасні науково-педагогічні підходи до питання соціальної адаптації та соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено основні напрямки роботи з формування соціальної компетентності та соціальної адаптації в умовах навчального закладу. Поруч з цим, на основі здійсненого аналізу джерел, виокремлено основні напрямки формування адаптивного освітнього середовища та виховної роботи із школярами з інтелектуальними порушеннями.

Визначено завдання подальшого дослідження окресленого питання, зокрема питання про структуру і функції, шляхи та засоби, особливості формування і функціонування соціальної компетентності на різних етапах онтогенезу особистості, а також, дослідження особливостей і шляхів формування соціальної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

У результаті проведеної роботи було визначено, що для подолання негативних тенденцій у підготовці названої категорії дітей до інтеграції в суспільство, потрібна розробка нових підходів до їх навчання, виховання і організації всієї життєдіяльності. Це завдання повинне вирішуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних проблем, що стосуються соціального захисту дітей з особливими потребами, їх навчання, виховання, реабілітації та адаптації в соціальне середовище.



В свою чергу, нами було підтверджено, що соціальна компетентність є складно структурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості.

Таким чином, ми визначили, що соціально-педагогічну діяльність у закладі освіти необхідно реалізовувати як технологію трансформації соціальної ситуації розвитку дитини в педагогічну, освітню, виховну, навчальну та розвиваючу з орієнтацією на основні завдання соціальної адаптації, що полягають у формуванні цінностей і загальноприйнятих норм поведінки необхідних для життя в суспільстві, комунікативної та соціальної компетентності.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціальна компетентність, соціальна адаптація, соціально-побутова адаптація, соціально-побутове орієнтування.

**Abstract.** In the context of the competence approach to social adaptation, considers the concept of "social competence". Based on the analysis of key semantic units, modern scientific and pedagogical approaches to the issue of social adaptation and social competence of children with intellectual disabilities are analyzed. The main directions of work on the formation of social competence and social adaptation in the educational institution are outlined. Along with this, based on the analysis of sources, the main directions of formation of adaptive educational environment and educational work with students with intellectual disabilities are identified.

The tasks of further research of the outlined question, in particular questions about structure and functions, ways and means, features of formation and functioning of social competence at various stages of ontogenesis of the person, and also, research of features and ways of formation of social competence at children with intellectual disabilities in inclusive education are defined.

As a result of this work it was determined that to overcome the negative trends in the preparation of this category of children for integration into society, it is necessary to develop new approaches to their education, upbringing and organization of all life. This task should be solved taking into account the whole range of medical, pedagogical, economic, social, socio-psychological problems related to the social protection of children with special needs, their education, upbringing, rehabilitation and adaptation to the social environment.

In turn, we confirmed that social competence is a complex structured, multifunctional phenomenon, which in terms of content is characterized by the assimilation of social norms and the formation of social qualities, skills and abilities; in the procedural aspect - the interaction of society and the individual.

Thus, we determined that the socio-pedagogical activities in the educational institution should be implemented as a technology for transforming the social situation of child development into pedagogical, educational, training and developmental focus on the main tasks of social adaptation, which are the formation of values and norms of behavior necessary for life in society, communicative and social competence.

**Keywords:** children with intellectual disabilities, social competence, social adaptation, social and household adaptation.

**Актуальність дослідження.** Формування соціальної компетентності здобувачів освіти є одним з найбільш актуальних завдань сучасного навчального закладу, оскільки ця компетентність є визначною у повсякденному

житті, стимулює інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції та норми, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

Сформована соціальна компетентність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризує її як відкриту до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями має стати одним із найважливіших напрямів роботи у навчальних закладах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку особистості досліджені та описані в наукових джерелах за допомогою різних аспектів пристосування людини до середовища, в якому вона народжується і живе, зокрема: виховання, самовиховання, формування, адаптація, соціалізація тощо. На думку І. Беха, Н. Бібік, В. Коваленко, І. Єрмакова, Д. Пузікова, Н. Ярмоли, саме соціалізація, як процес, є основою для розвитку соціальної компетентності особистості.

Вітчизняні вчені пропонують певний перелік ключових компетентностей, які деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок та цінностей: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча (Єрмаков, Пузіков, 2007: 52). Із проведеного нами аналізу наукових джерел робимо висновок, що формування соціальної компетентності є важливим і своєчасним завданням сучасної педагогічної науки, оскільки, актуалізуються різні напрями формування соціальної компетентності особистості, зокрема, учнів закладу загальної середньої освіти.

Питання включення дітей з особливими потребами в життя суспільства є актуальним в усьому світі. Однак значна частина дітей, незважаючи на зусилля, що вживаються суспільством з метою їх навчання і виховання, ставши дорослими, виявляються непідготовленими до інтеграції в соціально-економічне життя. Водночас, результати досліджень та практика свідчать про те, що будь-яка людина, що має певні порушення, може при відповідних умовах стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе в матеріальному відношенні, бути корисним суспільству (Єрмаков, Пузіков 2007: 44-53; Ярмола 2019: 249-251).

Для подолання негативних тенденцій у підготовці названої категорії дітей до інтеграції в суспільство, потрібна розробка нових підходів до їх навчання, виховання і організації всієї життєдіяльності. Це завдання повинне вирішуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних проблем, що стосуються соціального захисту дітей з особливими потребами, їх навчання, виховання, реабілітації та адаптації в соціальне середовище (Єрмаков, Пузіков, 2007: 44–53).

Останні роки відзначається якісний прорив у створенні основ вітчизняної концепції компетентнісно зорієнтованої загальної середньої та вищої освіти, дослідженні компетентностей особистості.

Ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти розробляють І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Д. Пузіков, О. Савченко, С. Трубачева, Ю. Швалб та ін.

Наукові дослідження та ідеї І. Єрмакова, Н. Пустовіт, Л. Сохань, М. Степаненко, Т. Титаренко, В. Циби, І. Ящук та ін. свідчать про цілеспрямовані пошуки вченими шляхів формування життєвої компетентності особистості, передовсім у процесі її навчання і виховання. Водночас, у науковій

літературі ще не вироблена загальновизнана дефініція щодо формування «соціальної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку».

Ряд дослідників розглядають вищевказане поняття як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації, та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації. Зокрема, Л. Сохань, Г. Несен та І. Єрмаков розглядають соціальну компетентність як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту; які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей» та «необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення» (Єрмаков, Пузіков, 2007: 45).

**Мета статті.** На основі аналізу ключових смислових одиниць розглянути сучасні науково-педагогічні підходи до питання соціальної адаптації та соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані метод аналізу нормативно-правових документів, здобутків вітчизняних і зарубіжних науковців та практиків; метод порівняння, систематизації, узагальнення теоретичних даних тощо.

**Результати дослідження.** Формування соціальної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є одним з найбільш актуальних завдань сучасної спеціальної освіти, оскільки ця компетентність визначає успішність в їх повсякденному житті, стимулюватиме їх інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й бути активними у повсякденному

житті, засвоювати певні соціальні норми, змінювати самого себе. Сформована соціальна компетентність характеризує дитину як відкритую до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні у молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку повинен стати одним із найважливіших напрямів роботи в загальноосвітнього навчального закладу.

Варто зазначити, що напружена ситуація в сучасному українському суспільстві загострює проблему формування соціальної компетентності кожного громадянина, а особливо дітей з інтелектуальними порушеннями.

Враховуючи вищесказане, на основі розгляду ключових смислових одиниць, нами було здійснено аналіз сучасних науково-педагогічних підходів до питання соціальної адаптації та соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соціальну компетентність учня з інтелектуальними порушеннями ми визначаємо як його здатність на основі набутих знань й особистісного досвіду відповідно до своїх вікових можливостей ефективно взаємодіяти з іншими та вирішувати соціальні проблеми, з якими він зустрічається у своєму повсякденному житті. Вона визначає його здатність до повноцінного життя в соціумі, вмінні адаптуватися до змінних умов середовища.

Відомо, що соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; вид взаємодії особистості із соціальним середовищем (Бондарь, Синьов, 2011: 347; Єрмаков, Пузіков, 2007: 50; Ярмола, 2019: 250). Соціальна адаптація – це не лише стан людини, а і процес, протягом якого особистість набуває рівноваги і стійкості до впливів

соціального середовища. Специфікою адаптації людини є те, що цей процес пов'язаний з соціалізацією людини, з процесом засвоєння соціальних норм поведінки, з «входженням у соціум».

Як показує аналіз наукових джерел, адаптація особистості відбувається на трьох рівнях: фізіологічному, психологічному і соціальному (Колупаєва, 2013: 10).

На фізіологічному рівні адаптація передбачає здатність організму людини підтримувати свої фізіологічні параметри в межах, необхідних для нормальної життєдіяльності при зміні зовнішніх умов.

На психологічному рівні адаптація забезпечує нормальну роботу всіх психічних структур під впливом зовнішніх психологічних чинників (прийняття зважених рішень, прогнозування розвитку подій та ін.).

Соціальна адаптація забезпечує пристосування людини до ситуації, соціального середовища за рахунок вміння аналізувати поточні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у певній ситуації, соціальних обставин, вміння проявляти свою поведінку відповідно до головних цілей діяльності.

Виділяють дві особливі форми соціальної адаптації: девіантну (пристосування до сформованих соціальних умов з порушенням прийнятих у суспільстві цінностей і норм поведінки); патологічну (пристосування до соціального середовища за рахунок використання патологічних форм поведінки, викликаних функціональними розладами психіки).

Варто підкреслити, що соціальна адаптація є одним з етапів інтеграції в суспільство, тому завдання соціальної адаптації осіб з особливими потребами є пріоритетним в розвитку системи освіти України. Зокрема, впровадження Нової української школи передбачає, що освітній заклад буде давати не лише знання, а й вчитиме застосовувати їх на практиці та формувати відповідні цінності. Це означає переорієнтування з традиційного предметного навчання на

компетентнісний підхід, тобто формування в учнів з обмеженими можливостями здатності ефективно вирішувати завдання, що виникають при взаємодії з навколишнім середовищем (Колупаєва, 2013: 12).

Як показує аналіз літературних джерел, в сучасній загальній та спеціальній педагогіці пріоритети і результати навчання зміщуються від досягнень певного рівня знань, умінь і навичок до оволодіння сукупністю різних компетентностей, що дозволяють учням успішно адаптуватися в соціумі (Бондарь, Синьов, 2011: 347; Єрмаков, Пузіков, 2007: 50; Ярмола, 2019: 250). Відтак, успіх самостійності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку безпосередньо залежить не тільки від засвоєння знань, умінь і навичок, а й від того наскільки дитина оволодіє соціально значущими компетенціями, якими вона зможе скористатися у самостійному житті. Володіючи певним багажем способів діяльності та спілкування, учень зможе долати життєві труднощі, буде здатним активно взаємодіяти з навколишнім світом, зможе отримати можливість і знайти своє місце в житті. Тому формування соціально значущих компетенцій по праву можна вважати одним із пріоритетних завдань навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу (Супрун, Мельниченко, 2013: 330).

Провідну роль у підготовці дітей до інтеграції в соціальне середовище та формуванні компетенцій відіграють освітні заклади, в яких вирішуються питання соціальної адаптації шляхом створення спеціально організованої неперервної комплексної системи впливу. Зокрема, педагогічний, корекційний, виховний вплив на учнів з інтелектуальними порушеннями спрямований на створення системи методів і засобів соціальної адаптації з урахуванням всієї складності порушень розвитку цих дітей.

Варто відмітити, у зв'язку з порушенням соціальної адаптації діти зазнають труднощів, що заважають їм проявити себе, і потребують допомоги,

так як без неї вони не здатні інтегруватися в соціальному середовищі і зайняти своє місце в суспільстві.

Діти з інтелектуальними порушеннями в силу своїх психофізичних і індивідуальних особливостей не володіють багатьма знаннями і вміннями. Відносини між такими дітьми і педагогами налагоджуються досить складно і повільно. Діти з порушенням інтелектуального розвитку обмежено володіють комунікабельними здібностями, вони схильні до неадекватних реакцій, не усвідомлюють своїх відносин з оточуючими, особистий інтерес таких дітей завжди превалює над інтересами колективу. Спілкування з незнайомими і навіть знайомими викликає великі труднощі. Якщо дитина і вступає в контакт, то спілкування дуже ускладнене тим, що вона не може правильно побудувати свої питання, у неї бідний словниковий запас, порушення мовлення, що негативно відбивається на процесі її адаптації, починають формуватися негативні риси характеру.

Зі своїми особливостями розвитку учні з інтелектуальними порушеннями, такими як відсутність самостійності, безініціативність, неусвідомленість мотивів діяльності, неправильне розуміння верховенства потреб та інтересів, безперечно потребують психолого-педагогічного контролю, керівництва поведінкою та діяльністю такої дитини.

Необхідною умовою є індивідуальний підхід до кожного такого учня, з боку педагога, що допоможе йому адаптуватися до умов життя в освітньому закладі. Необхідно виявляти довіру до учня, заохочувати його, позитивно оцінювати діяльність, всі ці дії обов'язково принесуть свій позитивний результат. Дуже корисно і навіть необхідно, щоб учень якнайбільше спілкувався з однолітками, співробітниками школи, а в якійсь мірі залучався до співпраці та посильної праці. Потрібно зробити так, щоб всі ці заходи виховували в дитині вміння оцінювати ситуацію, розбиратися в правильності вибору свого співрозмовника, розмовляти з ним, правильно і зрозуміло



формулювати питання і відповіді, знаходити рішення виходу із складних ситуацій.

Основними напрямками адаптивного освітнього середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями є:

- реалізація освітнього і корекційного процесів;
- формування культурної особистості того, хто навчається, його адаптація та інтеграція в суспільство;
- створення сприятливих умов для навчання, виховання і корекції відхилень у розвитку дітей з порушенням інтелекту;
- формування соціальних якостей особистості, які забезпечують соціальну адаптацію в соціумі;
- надання можливостей якісного навчання учнів і різнобічного їх розвитку;
- забезпечення умов для усвідомленого вибору професійної орієнтації.

Корекційна робота з соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями повинна мати комплексний характер та проводиться за наступними напрямками:

- психологічний;
- соціальний;
- медичний;
- заняття з розвитку психомоторики і сенсорних процесів;
- ритміка;
- СПО.

Аналіз педагогічної теорії та практики свідчить, що одним із найбільш ефективних засобів формування соціальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями відіграють заняття із соціально-побутового орієнтування (СПО). Це спеціальні корекційні заняття, спрямовані на

практичну підготовку учнів до самостійного життя і праці, на формування у них знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення загального розвитку, тобто формування соціально-побутової компетенції (Єрмаков, Пузіков, 2007: 52; Ярмола, 2019: 252).

Соціально-побутова компетенція розглядається дослідниками як сукупність знань про соціальне у предметному світі, умінь здійснювати соціальну взаємодію з дорослими, однолітками і продуктивну діяльність з об'єктами реальної дійсності.

Цілеспрямована робота по формуванню соціально-побутової компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає вирішення низки завдань:

- розвиток здатності орієнтуватися у соціальних відносинах;
- навчання навичкам взаємодії з дорослими та однолітками;
- формування здатності усвідомлювати свої можливості, потреби, бажання;
- збагачення та уточнення знань дітей про предмети і явища навколишньої дійсності, формування способів дії з ними.

Враховуючи вищевказані завдання, педагог у своїй роботі, має приділяти особливу увагу змісту навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, урахувати вже сформовані у них вміння та знання – ключові компетенції.

Однак, як показує практика, на початковому етапі навчання і не тільки, наявні знання і досвід у дітей перебувають на досить низькому рівні, або, по ряду індивідуальних причин, відсутні зовсім. При цьому учні одного віку володіють знаннями різного рівня, мають особистісні та індивідуальні особливості та здібності. У даній ситуації перед педагогом постає ряд серйозних питань: як грамотно організувати навчання, щоб допомогти кожній дитині; з чого почати роботу; які умови і можливості, засоби і методи роботи потрібні для успішного засвоєння знань учнями.

Для проведення якісної роботи з формування соціально-побутової компетенції потрібно визначити, яку роботу необхідно провести педагогу по формуванню соціально значущих компетенцій щодо підготовки учня до самостійного життя. Всю роботу можна умовно розділити на кілька етапів.

Перший етап – підготовчий. На даному етапі відбувається знайомство з дитиною та її сім'єю, оточенням, умовами проживання, стану здоров'я, вивченням представлених до навчального закладу документів.

Другий етап – діагностичний. Педагог, перебуваючи поруч з дитиною і використовуючи в основному метод спостереження, вивчає можливості і вміння учня, а також за допомогою ряду завдань, доручень визначає рівень його знань і умінь самостійно приймати рішення і долати труднощі. Результати спостереження відображаються в діагностичних картах, при складанні моніторингу. Вивчення дитини відбувається як на уроках, так і в позаурочний час, при цьому за доцільне на даному етапі є залучення інших фахівців, таких як вихователь, педагог психолог, корекційний педагог, медичний працівник.

Третій етап – основний. Він є етапом планування роботи та реалізації складеного плану. Тут відбувається визначення пріоритетних напрямів навчання і виховання, організації діяльності з використанням освітніх програм, створення найбільш сприятливих умов для отримання дитиною знань, умінь і навичок, соціально значимого досвіду – формування необхідних в подальшого самостійного життя компетенцій. Успіхи і невдачі, яких досягає при цьому учень, відображаються у вигляді проміжної діагностики, виходячи з цього проводиться коригування діяльності та планування роботи.

Четвертий етап – заключний. Цей етап є підсумком попередніх етапів. Тут можна визначити наскільки робота, яку провів педагог, була виконана результативно, і учень досяг позитивної динаміки, засвоїв все, що необхідно, чи зможе застосувати отримані знання у своїй самостійного життя, вирішувати стаючи проти нього проблеми.

Кожен з етапів має свої завдання і вимагає серйозної підготовки і роботи з боку вчителя, має велике значення при цьому досвід педагога, його вміння спостерігати і аналізувати, взаємодіяти з дитиною, його оточенням, надавати допомогу, працювати з батьками, залучаючи їх до навчання і виховання дитини.

Заняття допомагають розвивати і вдосконалювати в учнів навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишньому середовищі. На заняттях школярі отримують елементарні економічні знання, інформацію і навички користування послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі зв'язку, транспорту та медичної допомоги. Здійснюється економічна освіта і виховання учнів, формування морально-етичних норм поведінки, вироблення навичок спілкування зі знайомими і незнайомими людьми, проводиться робота з розвитку художнього смаку учнів. Передбачено розвиток умінь користуватися послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі, зв'язку, транспорту, медичної допомоги. Педагогу слід пам'ятати, що школярі можуть оволодіти необхідними в побуті знаннями, вміннями і навичками тільки активно включаючись в практичну діяльність.

Із введенням нових стандартів пріоритетними напрямками виховної роботи із школярами з інтелектуальними порушеннями є:

- інтелектуальний;
- моральний;
- соціальний;
- спортивно-оздоровчий;
- загальнокультурний;
- екологічний.

Зазначені напрямки виховної роботи сприятимуть формуванню соціально значущих якостей особистості вихованця (освоєння і реалізація необхідних

форм соціальної поведінки в умовах сім'ї і громадянського суспільства, досягнення максимально доступного рівня життєвої компетенції), необхідних йому для успішної соціалізації.

Корекційно-розвивальні заняття та виховні заходи за вищевказаними напрямками складають єдине ціле з реалізацією освітнього процесу, що успішно сприяє соціальній адаптації та інтеграції учнів у суспільство.

Перебуваючи в освітньому закладі учні з інтелектуальними порушеннями мають можливість задовольняти і розвивати свій творчий потенціал, отримувати навички адаптації до сучасного соціуму, а також отримувати допомогу в розвитку інтересів, засвоєнні знань (відповідно до своїх індивідуальних здібностей), повноцінно заповнювати простір вільного часу. Також, педагоги закладу допомагають учням з інтелектуальними порушеннями в самовизначенні та виборі професії, що в свою чергу сприяє вирішенню проблеми соціальної адаптації та інтеграції.

Враховуючи вищесказане можна стверджувати, що якість життя, соціальна адаптація, інтеграція в соціум учнів з інтелектуальними порушеннями, що навчаються в освітніх закладах, тісно пов'язані з підвищенням ефективності корекційної роботи та заходів педагогічного впливу на основі компетентнісного підходу до вирішення означених задач.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є одним із механізмів успішної соціалізації та інтеграції, що дозволяє особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, посилено брати участь у праці і суспільного життя колективу, від спілкування до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму (Колупаєва, 2014: 12; Супрун, Мельниченко, 2013: 10; Ярмола, 2019: 250).

В свою чергу, соціальна компетентність є складно структурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості.

Здійснений нами аналіз дозволив зробити висновок, що одним із важливих напрямів роботи закладу загальної середньої освіти є створення умов для формування соціальної компетентності учнів, а отже, провідним завданням вчителів, соціальних педагогів і практичних психологів є: створення умов для гармонійного розвитку школярів, виявлення здібностей, які свідчать про їх неповторність і унікальність, розкриття їх творчих задатків, тобто створення умов для інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

Поруч з цим, варто підкреслити, що соціальна компетентність може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок й досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання. Отже, категорію «соціальна компетентність» вважаємо набутою здатністю особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійних мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем.

Таким чином, соціально-педагогічну діяльність у закладі освіти необхідно реалізовувати як технологію трансформації соціальної ситуації розвитку дитини в педагогічну, освітню, виховну, навчальну та розвиваючу з орієнтацією на основні завдання соціальної адаптації, що полягають у формуванні цінностей і загальноприйнятих норм поведінки необхідних для життя в суспільстві, комунікативної та соціальної компетентності.

Підсумовуючи вищесказане, нами визначено, що одним із важливих напрямів роботи закладу загальної середньої освіти є створення умов для

формування соціальної компетентності учнів. Наразі соціальна компетентність молодших школярів формується переважно під час освоєння певних навчальних предметів. Для розвитку повноцінної особистості школярів, зокрема, дітей з інтелектуальними порушеннями, важливим є формування їх соціальної компетентності. Здійснений аналіз вітчизняної та закордонної літератури засвідчив наявність різних підходів до розв'язання проблеми формування соціальної компетентності школярів. Проте практичних досліджень і відповідних методик щодо формування соціальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу розроблено недостатньо.

Отже, подальшого аналізу потребують питання про структуру і функції, шляхи та засоби, особливості формування і функціонування соціальної компетентності на різних етапах онтогенезу особистості. Одним з найнеобхідніших, з огляду на вікову значущість процесів, є дослідження особливостей і шляхів формування соціальної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. (2007). Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 3(5). Київ: Університет «Україна».
2. Бондарь В.І., Синьов В.М. (2011). *Дефектологічний словник*. (Навчальний посібник). Київ «МП Леся». С. 528.
3. Ярмола Н.А. (2019). Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі»*. Київ.
4. Колупаєва А.А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(71).
5. Супрун М., Мельниченко М. (2013). Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 123(2).
6. Концепція «Нова українська школа» (Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері

реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»). Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

7. Типова освітня програма для дітей з інтелектуальними порушеннями (Наказ МОН України від 26.08.2018 № 814). Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

## REFERENCES

1. Ermakov I.G., Puzikov D.O. (2007). Zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti. [Life-giving competencies of the individual]. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*. (Collection of scientific works). Kyiv: University of Ukraine (in Ukrainian).

2. Bondar V.I., Sinov V.M. (2011). *Defektolohichnyi slovnyk. [Defectological dictionary]*. (Textbook). Kyiv «MP Lesya» (s. 528) (in Ukrainian).

3. Yarmola N.A. (2019). Otsiniuvannia navchalnykh osiahnen uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia. [Assessment of educational achievements of students with special educational needs in the context of inclusive education]. *Proceedings of the V International Congress of Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation «Children with special needs in the educational space»*. Kyiv (in Ukrainian).

4. KolupaEva A.A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvithnoi haluzi. [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Special child: education and upbringing*, 3(71) (in Ukrainian).

5. Suprun M., Melnichenko M. (2013). Osobystist pedahoha-defektoloha – zaporuka uspihku v pytanniakh vyrishennia zavdan sotsializatsii vykhovantsiv spetsialnoho zakladu osvity. [The personality of a special education teacher is a guarantee of success in solving the problems of socialization of pupils of a special educational institution]. *Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Vladimir Vynnychenko*, 123(2) (in Ukrainian).

6. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola». [Concept «New Ukrainian School»] (Order of the Cabinet of Ministers of December 14, 2016 № 988-r «On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education» New Ukrainian School «until 2029»). Access mode: <http://www.mon.gov.ua/> (in Ukrainian).

7. Typova osvithnia prohrama dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy. [Typical educational program for children with intellectual disabilities] (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 26.08.2018 № 814). Access mode: <http://www.mon.gov.ua/> (in Ukrainian).

*Матеріал надійшов до редакції 14.01.2020 р.*



## **ДЛЯ НОТАТОК**

## **ДЛЯ НОТАТОК**



Наукове видання

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**

**Науково-методичний збірник**

**Випуск 16**

Українською, англійською та іншими мовами

*Статті друкуються в авторській редакції*

*Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

---

Підписано до друку 16. 01. 2020 р. Формат 60x84/16.

Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.

Ум.друк. арк. 17,5

Наклад 300 прим Зам. 16. 01. 2020 р.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»

Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6

Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: [alexht@ukr.net](mailto:alexht@ukr.net)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.