ISSN 2313-4011

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково методичний збірник

Випуск 13

Київ 2017

УДК 376.1+37.21 ISSN 2313-4011
0-72

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 11 від 20 листопада 2017 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
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

Вісковатова Тетяна Павлівна, доктор психологічних наук, професор;

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор;

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук;

Рибалко Валентин Васильович, доктор психологічних наук, професор;

Сак Тамара Василівна доктор психологічних наук, професор;

Скрипник Тетяна Вікторівна, доктор психологічних наук;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Таранченко Оксана Миколаївна, доктор педагогічних наук;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор.

Відповідальний секретар

Гудим Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

0 - 72 **Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови:** зб. наук, праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. - К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017.-Вип. 13.-468. **с** 300 пр.

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

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

©Інститут спеціальної педагогіки НАПН України 2017

ISSN 2313-4011

OSVITA OSIB ZOSOBLYVY MY POTREBAMY: SHLIAHY ROZBUDOVY

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS WAYS OF DEVELOPMENT collected scientific works

Published since 2000

FOUNDER
Institute of Special Education the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ISSN 2313-4011
INTERNATIONAL IDENTIFIER FOR SERIALS AND OTHER CONTINUING RESOURCES, IN THE ELECTRONIC AND PRINT WORLD

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

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

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

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

EDITORIAL STAFF

Editor-in-chief

Vyacheslav ZASENKO (Ukraine), Doctor in Education, professor, associate member of the NAPS of Ukraine, Director of the Institute of Special Pedagogy NAPS of Ukraine

first *deputy editor-in-chief*

Alia KOLYPAIEVA (Ukraine),Doctor in Education, professor, Deputy Director for Research, Institute of Special Pedagogy NAPS of Ukraine

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Tetiana Viskovatova (Ukraine) Doctor in Psychology, professor, **Svitlana Kulbida** (Ukraine), Doctor in Education, professor, **Lesya Prokhorenko** (Ukraine), Doctor in Psychology, Senior Research Fellow, **Valentyn Ryballko** (Ukraine) Doctor in Psychology, professor, ITatara **Sak;** (Ukraine), Doctor in Psychology, professor, **Tetiana Skrypnyk** (Ukraine), Doctor in Psychology, Senior Research Fellow **Mukola Suprun** (Ukraine), Doctor in Education, professor, **Oksana Taranchenko** (Ukraine), Doctor in Education, Senior Research Fellow,

Olga Forostian (Ukraine), Doctor in Education, professor,

Olena Khokhlina (Ukraine) Doctor in Psychology, professor.

Executive Secretary: Iryna Hudym

(Ukraine) Ph.D. in Education, Senior Research Fellow

Education of Persons with Special Needs: Ways of Development: collected scientific works / eds. Zasenko V.V., Kolupaeva A.A. - Kyiv : TOV «Nasha Drukarnia». - 2017. - Vol. 13. - 468 p.

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛІ
Теоретичні і методичні засади розбудови освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах модернізаційних змін (корекційна педагогіка)

Алла Колупаєва Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливим потребами за часів незалежності в україні 13

Алла Колупаєва, Лариса Наконечна Універсальний дизайн у підготовці та навчанні: підходи, визначення та використання 19

Ірина Гудим Дидактичний супровід формування математичної компетентності у школярів з порушеннями зору. 23

Оксана Базилевська Соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами 32

Яна Баранець Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі 38

Тетяна Богданович Педагогічний супровід добору та налаштування слухового апарата дітям з порушенням слуху раннього віку 46

Юлія Бордюг Основні засади формування готовності вихователів для роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів 52

Ірина Брушневська Корекційно-комунікативне розвивальне середовище як умова формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ 63

Олена Будник Інклюзивне навчання: соціально-педагогічний контекст проблеми 72

Оксана Волошина, Наталія Дмітренко Педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища 81

Лариса Гарнюк Використання інноваційних технологій на уроках у школі для дітей з вадами слуху 89

Марія Єрошова Умови підвищення ефективності підготовки дітей з аутизмом до інклюзивного навчання в умовах інтеграційної дошкільної групи 99

Анна Заплатинська, Вікторія Коліна Вивчення сформованості фізичних якостей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарата засобами баламетрики 106

Анастасія Каплієнко Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії 113

Євген Клопота, Ольга Клопота Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер 118

Олександр Колишкін Педагогічні аспекти розвитку мовлення слабочуючих учнів в процесі занять фізичними вправами 124

Наталія Лазаренко, Анна Хіля, Алла Коломієць Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії 131

Наталія Лещій Діяльнісно-особистісний підхід у парадигмі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку 143

Владислава Любарець, Галина Васильєва ,Жанна Верьовкіна Диференційований підхід в інклюзівній освіті 151

Ірина Малишевська Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до 157

роботи в умовах інклюзивної освіти в США
Наталія Матвеева Нормативно-правовий супровід інклюзивного Навчання дітей із особливими потребами: історико-педагогічний аспект 166
Олена Мусієнко, Наталія Кізло Досвід застосування біомеханічних принципів керування рухами у адаптивному фізичному вихованні дітей з розладами спектру аутизму 175
Лариса Наконечна Еволюційні стратегії освіти дітей з особливим потребами: досвід Канади 189
Наталія Піканова Супровід дітей з особливими потребами в інклюзивних дошкільних групах 192
Ірина Посохова, Олена Казачінер Рекомендації батькам дітей з особливими потребами щодо надання їм допомоги у навчанні 199
Ірина Родименко Інклюзивні тенденції освітнього реформування 205
Анна Руденко, Микола Супрун
Питання мовної освіти в розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів спеціальної школи в умовах її реформування 208
Наталія Савінова, Марія Берегова
Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова 216
Віра Сичевська Соціальне виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти компенсуючого типу 225
Ольга Склянська Програми психолого-псдагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та їх родинам 233
Оксана Таранченко Нетиповість як природне розмаїття в інклюзивному середовищі 239
Оксана Хайдарова Особливості формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку 246
Інна Червінська Проблема інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітньої школи гірського регіону 255
Тетяна Чечко Аналіз зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку 262
Катерина Шапочка Підготовка вчителів іноземних мов до роботи в новій українській інклюзивній школі 271
Володимир Шевченко Децентралізаційні процеси в спеціальній освіті україни та Польщі (порівняльний аспект) 278
Іван Шиииленцев Особливості корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників із порушеннями розумового розвитку засобами української літератури 285

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

Ганна Афузова Первинна психологічна діагностика в інклюзивному навчальному просторі 292
Наталія Бабич, Катерина Луцько, Оксана Таран Системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушеннями мовлення 300
Наталія Баташева Особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку 308
Ксенія Бужинецька Проблема мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання 318
Наталія Веронська Психологічні особливості навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі 323
Ірина Глущенко Психологічні механізми формування лексичної системності 330
Тамара Жук Формування психолого-педагогічних компетенцій батьків у вихованні дітей з інтелектуальним порушенням помірного ступеня 337
Оксана Задорожня Ейдетика у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку 346
Тетяна Каменщук Теоретико-методичні аспекти діяльності психолого-педагогічних служб в умовах інклюзивного навчання в Україні та Чеській республіці 354
Ірина Кравченко Розвиток творчої уяви в дітей із затримкою психічного розвитку засобами мистецтва 363
Валентина Кротенко Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти 370
Ірина Логвінова Особливості емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку 378
Наталія Лопатинська Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення 386
Ірина Михновецька Соціальна складова психосоціального розвитку дошкільників з синдромом Дауна 398
Оксана Нікітіна, Юлія Білоцерківська, Анна Колчигіна, Галина Дацун Особливості емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання 405
Ольга Реброва *Інклюзивне навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: питання батьків* 417
Тетяна Шипелік Психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю 421
Альона Стригунова Діагностика стану сформованості комунікативних умінь у молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку 427
Лариса Фроленкова Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання 433
Ганна Якимчук Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту 438
Світлана Яковлева Особливості психічної організації дітей з аутизмом в процесі інклюзивного навчання 447
Елеонора Ященко Комунікативний аспект педагогічних технологій у реабілітації дітей з особливими потребами 455
Світлана Литовченко Корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху: сутність та специфіка 462

CONTENTS

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

Alia Kolupaieva The Strategic Vectors of Changes and Transformations in Education of Children with Special Needs Underlines in Ukraine 13

Alia Kolupaieva, Larysa Nakonechna Universal Design in Teaching and Learning: Approaches, Definition and Use 19

Iryna Hudym Didactic Support Of Development Of Mathematical Competence Of Schoolchildren With Visual Impairments 23

Oksana Bazylevska Socio-Cultural Competence as a Component of Civil and Aesthetic Education of Students with Special Educational Needs. 32

Yana Baranets Determinative Aspects of Actives Assistant of Teacher in Inclusive Educational Institution 38

Tetiana Bohdanovych Pedagogical Support Selection and Fitting Hearing Aids of Young Children who are Hard of Hearing 46

Yulia Bordyug The Main Principles for Forming the Readiness of Educators to Work with Children in the Conditions of Special Groups of Preschool Educational Institutions 52

Iryna Brushnevska Environment that corrects and develops communication abilities as a condition for forming the communicative component of linguistic activity of five years old children with GSI. 63

Olena Budnyk Inclusive Education: Socio-Pedagogical Context 72

Oksana Voloshyna, Nataliia Dmitrenko Pedagogical Aspect of Prospective Teachers' Training in Conditions of Inclusive Educational Environment 81

Larysa Harniuk The Use of Innovative Technologies at School Students for Children with Wedding of the Head 89

Mariia Yeroshova Conditions of Improving the Efficiency of Preparation the Autistic Children to Inclusive Training in Integrative Preschool Groups 99

Anna Zaplatynska, Victoriia Kalina The Study of the Satisfaction of Physical Quality in Children with Disturbances of Functional Movements by Balametrics 106

Anastasiia Kapliienko Some Aspects of the Professional Training of Future Teachers - Speech Therapists in the Conditions of Inclusion 113

Yevhen Klopota, Olha Klopota Inclusive Competence as Factor of Efficiency of Professional Activity of Professionals of Pedagogical and Social-Psychological Sphere 118

Oleksandr Kolyshkin Pedagogical Aspects of the Development of the Speech of Hard of Hearing Pupils in the Process by Physical Exercises 124

Natalia Lazarenko, Anna Khilya, Alia Kolomiiets Formation in the Children with Disabilities of The Individual System of Knowledge of The Sense-Life Character by Means of Art Therapy 131

Nataliia Leschii Activity-personality approach in the paradigm of physical culture and health work with children with complex developmental defects 143

Vladyslava Liubarets, Galina Vasilyeva, Zhanna Verovkina Differentiated Approach to the Inclusive Education 151

Iryna Malyshevska Analysis of System of Training of Pedagogical Personnels for Working in the Conditions of Inclusive Education in the USA 157

Nataliia Matveieva Normative-Legal Supply of Inclusive Teaching Children with Special Needs: Historical and Pedagogical Aspects 166

Olena Musiyenko, Natalia Kizlo Experience of Biomechanical Principles of Movements Application in Adaptive Physical Education of Children with Autism Spectrum Disorders 175
Larisa Nakonechna Evolutionary Education Strategies for Children With Special Needs: Canadian Experience 189
Nataliya Pikanova Supplement of Children with Special Needs in Inclusive Primary Groups 192
Iryna Posohova, Olena Kazachiner Recommendation for Parents of Children with Special Needs to Giving Them Help in Learning 199
Iryna Rodymenko Inclusive Tendencies in Education 205
Anna Rudenko, Mykola Suprun Questions of Language Education in Concept of Relevant Persons of 2 - 4 Classes Special School in Conditions of its Reforming 208
Nataliia Savinova, Mania Berehova The Study of Future Correctional Teachers in Higher Educational Institutions for Work in an Inclusive Educational School 216
Vira Sychevska Social upbringing of preschoolers with intellectual disabilities in an institution of compensatory type education 225
Olha Skiianska Programs of Psychological and Pedagogical Assistance for Early Age Children with Developmental Disorders and Their Families 233
Oksana Taranchenko Non-Type as Natural Reliability in the Inclusive Environment 239
Oksana Khaidarova Features Formation Idea About the Surrounding World in Primary School Children with Moderate Mental Retardation 246
Inna Chervinska Problem of integration of children with special needs in educational space secondary school's mountain region 255
Tatyana Chechko Analysis of Foreign Practicies of the Social-Pedagogical Support of the Parents of Children with Peculiarities of Psychophysical Development 262
Kateryna Shapochka Training of Foreign Language Teachers to Work in a New Ukrainian Inclusive School 271
Volodymyr Shevchenko Decentralization Processes in Special Education of Ukraine and Poland (Comparative Aspect] 278
Ivan Shyshmentsev Features of Correctional Work on Upbringing Culture of Human Relations of Senior Pupils With Intellectual Disabilities by Means of Ukrainian Literature 285

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

Ganna Afuzova Primary Psychological Diagnostics in Inclusive Educational Space 292
Nataliia Babych, Kateryna Lutsko, Oksana Taran Systemic Investigation of Peculiarities of Facilitation of Children with Disabled Linguistics 300
Nataliia Batasheva Expressive Component of the Emotional Sphere Preschool Children with Mental Retardation 308
Kseniia Buzhynetska Problem of Motivational Preparation of Predictors with Mental Development to School Education 318
Nataliia Voronska Psychological Characteristics of Education Pupils with Special Needs in Inclusive Educational Space 323
Iryna Glushchenko Psychological Mechanisms of the Formation of Lexical Systems 330
Tamara Zhuk Formation of psychological and pedagogical competences of parents in the upbringing of children with intellectual disorders of moderate degree 337
Oksana Zadorozhnia Eidetic in Correctional Work with Children with Delayed Mental 346

Development
Tatyana Kamenshchuk Theoretical and methodical aspects of the activity of psychological and pedagogical services in the conditions of inclusive education in Ukraine and the Czech Republic. 354
Iryna Kravchenko Development of Creative Imagination of Children with Mental Retardation by Means of Art 363
Valentyna Krotenko Interaction with parents as a composition of efficient psychological support of children in conditions of inclusive education. 370
Iryna Logvinova Features of the Emotional Sphere of Children with Mental Retardation 377
Nataliia Lopatynska Neuroonthogenetic factors of formation of the functional system of language and speech 386
Iryna Mykhnovetcka The Social Component of Psycho-Social Development of Preschool Children With Down Syndrome 398
Oksana Nikitina, Yuliia Bilotserkivets, Anna Kolchyhina, Halyna Datsun Features of Emotional-Volitional Sphere of Specialists of Inclusive Education 405
OIha Rebrova. *Inclusion, parents' questions* 417
Tetyana Shipelik Psychological Features of the Personal Development of Teenagers with Mild Mental Retardation 421
Alona Strygunova Diagnostics of the State of Formation Communicative Skills for Younger Students with the Violation of Intellectual Development 427
Larisa Frolenkova Formation of a tolerant attitude towards children with special educational needs in conditions of inclusive education 433
Hanna Yakymchuk The structure of violation in dysgraphia in the selection of the correctional route 438
Svetlana Yakovleva Features of mental organization of children with autism in the process of inclusive education 447
Eleonora Yashchenko Communicative aspect of pedagogical technologies in rehabilitation of physically disadvantaged children 455
Svitlana Litovchenko Correctional and developmental support of children with hearing impairments: essence and specifics 462

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

УДК:37.011+373.1=37.04

Алла Колупаєва
д.пед.н., проф., член-кореспондент НАПН України; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України https://orcid.org/0000-0002-4610-5081

СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ ЗМІН ТА ТРАНСФОРМАЦІЙ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМ ПОТРЕБАМИ ЗА ЧАСІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ В УКРАЇНІ

У статті окреслено стратегічні вектори розбудови освітньої галузі, зокрема освіти дітей з особливими потребами. Представлено 3-х етапний історичний екскурс розвитку галузі за часів незалежності України. Серед визначальних векторів освітніх трансформаційних змін основоположними є: транспарентність; вдосконалення освітнього менеджменту; запровадження новітніх технологій навчання та розвитку; індивідуалізація навчання з адаптацією курикулуму. У вирішенні завдань системного реформування системоутворювальною ланкою визначено культивування гуманістично спрямованої педагогічної комунікації, оскільки - освіта має не лише уможливити демократію, а й зробити її життєво необхідною.

Ключові слова: *освіта дітей з особливими потребами,інклюзивна освіта,інституціалізація,освітнє реформування, трансформаційні зміни в освіті*

Суспільно-політичні та соціально-економічні збурення, які тривають в Україні останні десятиліття, породили низку факторів, що зумовлюють значну дестабілізацію, зокрема в системі освіти. Оскільки трансформації в українській системі освіти донині відбуваються на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства, певного часу потребує переосмислення та переформатування світоглядних, науково-педагогічних позицій, розроблення правового і законодавчого поля в освітній сфері з позицій розбудови демократичної держави. З огляду на те, що сучасна система освіти має відповідати соціальним запитам як сьогодення, так і забезпечити якісно нове майбуття, доцільно розглянути сучасні освітні процеси, які є орієнтирами і можуть стати підґрунтям до визначення прийнятних і раціональних кроків у розбудові нової системи освіти, в тому числі і дітей з особливими потребами.

У цій статті ми мали на меті висвітлити найвагоміші з таких змін, що відбулися на теренах України, а також окреслити низку важливих завдань на найближчу перспективу, розв'язання яких сприятиме ефективному розвитку вітчизняної системи освіти дітей з особливими потребами.

У розвитку системи спеціальної освіти за часів незалежності України окреслюються кілька етапів, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору.

І етап (1991 - 2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав

людини, а також визнання права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі, в основних законодавчих актах України.

У цей період система спеціальної освіти в Україні, як спадок традиційної радянської освітньої системи, інерційно зберігала жорстку структуру. Для дітей дошкільного віку з особливими потребами функціонували цілодобові спеціальні дитячі дошкільні заклади; для дітей шкільного віку- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні класи при масових навчальних закладах.У цей період навчально-методичне забезпечення процесу здобуття освіти дітьми з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах здійснювалося переважно за рахунок розробок, напрацьованих ще за радянських часів, організація та реалізація змісту освіти відбувалась за нозологічним принципом.

Основна тенденція І етапу - «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституціалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах. Наприкінці цього пострадянського періоду спеціальна освіта постала перед дилемою - або інерційно функціонувати у традиційному річищі понять, підходів до навчання і виховання дітей з особливими потребами,як пасивних об'єктів впливу, знаннєцентризму, абсолютизації дефектів розвитку або наповнити компетентністним змістом їхнє навчання задля оптимізації життєвого ресурсу кожної дитини.

ІІ етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами: 2000 - 2010 рр. У цей період в Україні закладалися основи сучасного освітнього фундаменту у філософському, педагогічному, організаційному і теоретичному вимірах задля кардинального та якісного реформування освіти. Посилився громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами, відбувається активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, що базується на принципах дитиноцентризму, здійснюється активний пошук шляхів і засобів їх реалізації. Другий етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні характеризується започаткуванням ініціатив щодо модернізації функціонуючої продовж тривалого періоду інтернатної системи навчання.Порівняно з 90-тими роками, спеціальні навчальні заклади значно розширили свої функції, почали здійснювати психолого-педагогічний супровід, забезпечувати комплексну корекційно-розвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами з метою їх інтегрування в соціальне середовище.

Починаючи з 2000 р., з огляду на міжнародні норми, в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам тощо. Саме в цей період починає стверджуватися нова термінологічна лексика - «особи [діти) з особливими потребами, на противагу, «аномальні діти», «дефективні», «діти з порушеннями» тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до радикальних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство. Так, з 2001 року почала реалізовуватися програма Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх

навчальних закладах», ініційованого Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та організаційного - **МОН** України. У ході експерименту, який охоплював більшість областей України, було розроблено нормативно-правові положення, які в подальшому склали основу нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, науково- та навчально-методичні матеріали, які започаткували вітчизняні розробки з інклюзивної освіти.

У цей же період в систему освіти України було залучено дітей з помірною розумовою відсталістю та дітей із складними комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними». Науково-методичні засади та програмно-навчальні матеріали стосовно здобуття освіти такими дітьми розроблялися науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з педагогами-новаторами та фахівцями МОН України у процесі проведення різного рівня науково-педагогічних експериментів.

Важливою віхою цього етапу було впровадження у вітчизняну систему освіти дітей з порушеннями слуху вивчення жестової мови, яке стало можливим завдяки спільним зусиллям Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Українського товариства глухих. Українську жестову мову було запроваджено і як предмет, і як засіб навчання нечуючих.

Паралельно розпочалося реформування дошкільної освіти дітей з особливими потребами. Набула поширення нова модель комплексної підтримки дитини з особливими потребами в умовах сім'ї шляхоздійснення соціально-педагогічного патронату. Починаючи з 2008 року створюються дошкільні навчальні заклади нового типу - «Центри розвитку дитини», де батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу, а корекційно-розвивальні послуги можуть одержувати діти, які перебувають в інших закладах або у сім'ї.

Відтак, характерними ознаками другого етапу розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні (2000 - 2010 рр.) були спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому, офіційна статистична інформація щодо кількості дітей з особливими потребами, які перебувають у масових загальноосвітніх закладах в умовах стихійного інтегрування, в цілому по країні відсутня, як відсутній і повний статистичний державний облік дітей, які мають особливі потреби, що пов'язано з міжвідомчими бар'єрами, відсутністю єдиної категоріальної класифікації, різні підходи до проведення обліку таких дітей тощо.

Третій етап (2010 р. - й донині) розвитку системи освіти дітей з особливими відзначається тенденцією до суттєвого зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та учнів з особливими потребами у них. Так, у період з 2005 - 2009 рр. кількість дітей, які навчались у спеціальних навчальних закладах становила 67,5 тис. осіб, а в період з 2011 - 2014 рр. зменшилась у понад 1,5 рази і склала близько 42 тис. осіб. Кількість спеціальних навчальних закладів відповідно також зменшилась з 380 до 220.

Вагомий здобуток цього періоду - впровадження інклюзивної освіти - системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими

освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання.

Сприяв цьому україно-канадський - проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008-2013 рр.), який реалізовувався в Україні за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (США) та за участі Канадського Центру вивчення неповносправності, Університету ГрентаМакЮена; Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком», Національної Асамблеї інвалідів України та ін. Здобуті результати та сформульовані на їх основі пропозиції мали неабияке значення для розроблення основних загальнодержавних документів та необхідних програмно -методичних матеріалів для впровадження інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту» щодо функціонування інклюзивних класів; розроблення «Концепції розвитку інклюзивної освіти» та «Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» та ін.

Таким чином, система освіти осіб з особливими потребами в Україні, як і освітня галузь в цілому, пройшла досить тривалий шлях розвитку, зазнаючи відповідних організаційних і змістових змін й знаходиться на етапі системного реформування. Важливою умовою реформування системи освіти осіб з особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних з нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти.

Для виходу української освіти на рівень розвинених країн світу необхідно створити нові форми організації освітньої діяльності, що ґрунтуються на адекватному прогнозуванні та швидкому реагуванні на ймовірні виклики, що постають у мінливому сьогоденні. Ефективність реформування освітньої галузі, враховуючи досвід передових країн світу, залежить від комплексності суспільно-політичної та соціокультурної перебудови в державі; від заздалегідь продуманих та підготовлених засобів реалізації реформування (фінансових, кадрових, інфраструктурних та ін.), а також науково обґрунтованої та підтриманої усіма учасниками процесу концепції нововведень. Кожен з цих аспектів потребує виваженості, системності, покроковості відповідних заходів, оскільки їх хаотичність і зміна логіки їх слідування привноситиме хаотичність, деструктивність і категоричне неприйняття різними групами суб'єктів - учасників реформування.

Сучасна структурно-системна реформа спрямована на реорганізацію освітніх структур, перебудову управління та фінансування освіти, зміну статусу вчителів, їх підготовки та підвищення кваліфікації; механізмів контролю в освітній системі, зміну типів освітніх закладів, зв'язків між освітніми рівнями та ін. Зважаючи на складні обставини сьогодення, реформування освіти осіб з особливими потребами варто розглядати як лонгітюд, що триватиме певний час і коригуватиметься відповідно до суспільно-економічної динаміки. Втім, визначальні вектори загалом зберігатимуться тривалий час. Серед них:

• транспарентність - розуміння, що кожен освітній заклад відображає кризові стани в суспільстві та сім'ї, тож необхідно, аби загальнодержавні цілі й орієнтири освіти визначалися з урахуванням їх досяжності для всіх, зокрема і осіб з особливими потребами;

• відповідальність у кадровій політиці - вдосконалення освітнього менеджменту, фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до нової освітньої парадигми; посилення взаємодії педагогів з усіма учасниками навчального процесу;

• індивідуалізація навчання (навчання у власний спосіб) - адаптація (методик викладання, курикулуму) до індивідуальних пізнавальних/інших особливостей учнів;

• відповіді на нові виклики сьогодення - запровадження новітніх технологій навчання та розвитку; навчання/розвиток дітей з якомога більш раннього віку; організація освіти «другого шансу» для молоді і дорослих, які свого часу не змогли здобути/закінчити освіту.

Саме тому серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні є визначення основних напрямів та засобів перетворення освіти на соціальний ліфт європейського зразка. Зокрема:

• створення умов для реалізації державної політики щодо забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих в міжнародних документах у сфері освіти та соціального захисту і ратифікованих нашою державою;

• оптимізація існуючої системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами через розширення її функцій та удосконалення структури для забезпечення доступної та якісної освіти упродовж життя; поширення практики інклюзивного навчання, що забезпечує соціальну інтеграцію осіб з особливими потребами;

• модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом впровадження інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, та інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить всім без винятку випускникам можливість досягнути загальновизнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, що уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь в усіх сферах суспільного життя;

• поширення підтримуючого навчання, як концептуального підходу, що має місце в умовах запровадження парадигми особистісно орієнтованого та компетентністного навчання, й реалізується в процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу у навчальному процесі, орієнтованих на індивідуалізацію та потреби учнів;

• якісна реорганізація компетентністнозорієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів, обґрунтування критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів в сфері освіти, їх особисту відповідальність за знання і компетентності учнів;

• сприяння системним науковим дослідження в галузі освіти дітей та молоді з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків з метою посилення науково-методичного підґрунтя проваджуваних реформ для забезпечення сталого розвитку системи освіти.

Важливою умовою системного реформування освітньої системи є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних з нормативно-правовим,

організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти дітей з особливими потребами. Механізм реалізації цих завдань передбачає координацію зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи ІППО, представників громадських організацій.

У вирішенні цих завдань системоутворювальною ланкою має стати цілеспрямована підготовка і перепідготовка кадрів задля формування гуманістичного фахового потенціалу педагогів, викорінення «адміністративної педагогіки» з її ознаками наказового навчально-виховного процесу, авторитарного соціально-психологічного клімату в освітніх закладах, натомість культивування гуманістично спрямованої педагогічної комунікації. Педагоги мають стати частиною суспільства, яке навчається упродовж життя, оскільки саме їх кваліфікація набувається поступово та гетерохтонно, постійно оновлюється відповідно до поступу суспільного розвитку. Соціально-функціональні ролі педагога мають вибудовуватись на основі використання сучасних психолого-педагогічних технологій, які даватимуть змогу ефективно виконувати суспільне замовлення, якісно працювати в конкурентному просторі, бути ефективним фахівцем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. - № 3(79). - 2016. - С 7 - 18.
2. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 - 351
3. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти / Колупаєва А.А.- К.: АСК.2012
4. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / Таранченко О.М. - К.: ТОВ «Поліпром», 2013. - 513 с
5. Майкл Фулан. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ.Літопис, Львів, 2000. 269 с

REFERENCES :

1. Kolupayeva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nczalczhnosti Ukrayiny: etapnist u strategichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens] in *Osoblyva dytyna: navchannya i yyhovannia.* № 3(79). (pp. 7 - 18).
2. Kolupayeva A., Taranchenko, O. & Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 - 351
3. .Kolupaieva, A.A. (Eds.) (2012). Osnovy inkluzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education:textbook].Kyiv:"A.S.K."
4. Taranchenko, O.M. (2016). Sociokulurnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukrayini[Socio-cultural context of changes in the education of people with special needs in Ukraine] in *Osoblyva dytyna: navchannia i yyhovannya. -№4(80).* (pp. 82 - 96).

Alia Kolupaieva The Strategic Vectors of Changes and Transformations in Education of Children with Special Needs Underlines in Ukraine

The article is described strategic vectors for the development of the educational sector, in particular the education of children with special needs. The 3-stage historical excursion of the industry development during the independence of Ukraine is presented. Among the defining vectors of educational transformational changes are: transparency; improvement of educational management; introduction of the latest technologies of training and development; Individualization of training with the adaptation of the curriculum. In solving the problems of systematic reformation by the system-linking unit, cultivation of humanist-oriented pedagogical communication has been determined, since - education must not only make democracy possible, but also make it vital.

Modern structural-system reform is aimed at reorganizing educational structures, restructuring the management and financing of education, changing the status of teachers, their training and advanced training; mechanisms of control in the educational system, changes in the types of educational institutions, links between educational levels, etc. Given the difficult circumstances of today, reforming the education of people with special needs should be considered as a longitudinal course, which will last for a certain time and will be adjusted in accordance with socioeconomic dynamics. Definition vectors will generally be stored for a long time. Among them is the understanding that every educational institution reflects the crisis situation in society and family, and that national goals and guidelines for education should be determined taking into account their reach for all, including those with special needs; responsibility in personnel policy - improvement of educational management, professional training and retraining of teaching staff in accordance with the new educational paradigm; intensifying the interaction of teachers with all participants in the educational process; individualization of training (learning in its own way) - adaptation (teaching methods, curriculum) to individual cognitive / other characteristics of students; answers to the new challenges of the present - the introduction of the latest technologies of training and development; teaching

Key words: *education of children with special needs, inclusive education, institutionalization, educational reform, transformational changes in education.*

UDC:37.011+373.1=37.04

Alia Kolupaieva, Larysa Nakonechna
Institute of Special Education
The National Academy of Educational Sciences of Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-4610-5081

UNIVERSAL DESIGN IN TEACHING AND LEARNING: APPROACHES, DEFINITION AND USE

The article outlines the key elements of universal design in teaching and learning that include appropriate use, flexibility in use, effective teaching, multiple means of presenting curriculum content, and ways of perceiving the content irrespective of sensory and motor abilities. The use of universal design in inclusive education helps to ensure individualized approach that respects diversity and facilitates progress and achievement for every learner.

Key words: *universal design, inclusive teaching and learning, accessibility, education, educational environment*

The concept of universal design (UD) has been defined as an essential principle in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The principles of universal design were elaborated in 1997 by a group of architects, product designers, engineers

and environmental design researchers chaired by Ronald Mace from the Center for Universal Design at the North Carolina State University. Following the studies conducted by the Centre, universal design involves altering products, connections and surrounding buildings to ensure that they may be used by as many people as possible and such alterations will not cost much, if anything at all. Universal design creates benefits for people of all ages and abilities. Later the UD principles were extended to the field of education to include physical as well as cognitive and social accessibility of curricula and learning environment.

The meaning of UD principles and their practical implications in relation to teaching and learning are described below.

1. Equitable use: equitable curriculum

Ensuring equitable and accessible environment by providing the same means to all users to avoid segregating specific groups. The design should be easy to understand and use by people with diverse abilities.

The instruction is based on the single curriculum which is accessible for learners with different abilities, does not segregate them or overemphasize their 'differences'. The curriculum is developed so as to engage all students.

2. Flexibility in use: flexible curriculum

The design should provide for a broad range of individual accommodations and suit a variety of needs, preferences and abilities of users.

The curriculum design provides opportunities to deliver it in a flexible way and adapt to a wide spectrum of individual abilities. Furthermore, it respects disorders in mental, sensory and motor development, different learning styles, etc.

3. Simple and intuitive use: simple and intuitive teaching

The design should provide for easy and intuitive use of a product of service. Any person regardless of their experience, education, language skills, or present concentration level should be able to understand the use of the product of service.

Teachers' instructions need to be clear and provided in different ways taking into account students' individual differences. The language and complexity of presenting curriculum content should be adapted to their individual abilities. Student progress is measured on an on-going basis, and learning goals and teaching methods are adjusted as required.

4. Perceptible information irrespective of user's sensory abilities: multiple means of presenting curriculum content

The design should communicate the information effectively to user regardless of their ability to understand it or ambient conditions.

The curriculum provides for different means of presentation to help convey information in the most effective way independently of the learner's sensory abilities, levels of understanding, or focus.

5. Tolerance for mistakes: success-oriented curriculum

The design should minimize hazard to life, possible risks, and adverse consequences of any accidental or unintended actions by users.

The teacher encourages all students to engage with the curriculum by reducing unnecessary barriers and creating a supportive learning environment.

6. Low physical effort: appropriate level of student effort

The design should foster efficient and comfortable use of a product or service with minimum fatigue. It should require little physical effort on the part of the user.

The overall learning environment provides for easy access to curriculum materials, ensures easy use and fosters student motivation and engagement The new content is presented based on the results of on-going assessment.

7. Size and space for approach and use: appropriate environment for learning

The design should consider the required size and space for approach, reach and various manipulations taking into account user's body size, condition and mobility.

The learning environment and the way curriculum materials are organized allow for different types of cognitive and physical access by students; the classroom setting enables students to work in small groups and encourages learning.

When applying the concept of universal design to teaching and learning, it should be borne in mind that universal design in education context means providing information in a range of formats to suit different ways that individual students perceive and express information.

This in turn will make the curriculum more accessible for all students, including those with disabilities and special needs, in the course of their learning. For instance, for a student who is visually-impaired or blind and has difficulty downloading reading materials from a website, the materials should be printed in large font size or in Braille, so that he or she will not encounter significant inconveniences. For teachers such adaptations may be very time-consuming. The concept of universal design in relation to learning assumes that such materials are available and accessible, which would not require any additional adaptations or modifications by the teacher.

When a student with learning problems had difficulty reading texts in class, this would render the curriculum less accessible for them. One of the solutions is to record the information or ask the parents, other students or volunteers to read it aloud. According to the UD concept, in addition to the text being available in digital format, the relevant assistance is provided and the degree of such assistance varies, e.g. from a computer application that reads aloud individual words or phrases to presenting the same content in easy-to-understand language. Sometimes other options may be helpful as well, e.g. graphic organizers built into the text or a brief description provided automatically. Thus, students are given additional cues about core material when mastering the general curriculum.

Universal design also relates to how information is taught or presented and involves using a range of methods and strategies. With contemporary technology information can be easily converted from one format into another. Curriculum materials and teaching methods that are based on UD concept may contribute significantly to students' learning achievements.

- Respecting diverse needs of different student groups in curricula ensures and improves their accessibility and help avoid the need for further adaptations. For instance, the curriculum material on electronics may take into accounts its compatibility with assistive devices to enable lay persons program these devices easily with minimum content knowledge.
- Providing opportunities to adapt materials and their formats gives students an opportunity to choose formats that are best suited to their learning needs. For example, using a digital text will enable learners to convert written text into audio and vice versa, change the font size, colour etc. Students may also find digital materials helpful in such activities as decoding information, problem solving, seeking information about unfamiliar concepts, etc.

• Using video and audio multimedia will allow for different ways of presenting new concepts and enable students to assess the content using different sense organs. Thus, computer simulation exercises can include video descriptions to help students, including learners with special needs and disabilities, visualize challenging concepts.

• Providing complex three-dimensional teaching and learning materials suitable for student ability and developmental levels. For example, students with dyslexia (difficulty in learning reading skills) may benefit from supports that convert printed text to sound - this will enhance their ability to perceive information.

• Presenting information in different ways to support diverse learning styles and intelligences, e.g. presenting information orally, visually, through drawings and photographs, kinesthetically (modeling, demonstration) to encourage student interaction with the new concepts.

However, there is an important difference between access to information and access to learning. A student with access to information may know learning strategies, whereas a student who has access to learning knows how to apply them. This opens the way to independence and further success in life. Therefore, the purpose of universal design in relation to teaching and learning is to ensure effective learning process that:

• respects a broad spectrum of student differences, e.g. different developmental levels, diverse interests and needs;

• is based on the general curriculum that is delivered with a certain flexibility, i.e. at the level that is appropriate for a particular student and that challenges them at the same time;

• ensures progress and achievement for every student in the framework of general learning goals, rather than create separate sets of goals and curricula; this approach implies the highest possible expectations for all students;

• is designed to be inclusive, i.e. teaching methods and assistive technologies are considered at the early stage of developing the curriculum and don't need to be incorporated additionally.

To summarize, universal design creates solutions to empower active and full participation in society and contributes to independent living. It is predicated on the assumption that human diversity is natural and not something necessarily related to limitations. No two people are exactly the same, and similarly no two people have exactly the same abilities. Abilities may differ depending on the activity each individual is involved in or the environment where that activity takes place. Therefore, the UD concept respects person's individual abilities and serves to implement the accessibility principle.

REFERENCES :

1. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] - Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] - Retrieved from: http://www.unesco.org (12.08.2011).

2. Kolupayeva A., Taranchenko 0., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 - 351

3. Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey «Inklusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom». RoutledgeFalmer, London and New York, 2005

4. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - http77www.european-egency.org (12.08.20).

5. Kolupayeva A.A., Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrayiny': etapnist u strategichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens]/ A.A. Kolupayeva, O.M. Taranchenko // Osoblyva dytyna : navchannya i vyhovannia. - № 3(79). - 2016. - S. 7 - 18.

Алла Колупаєва, Лариса Наконечна Універсальний дизайн у підготовці та навчанні: підходи, визначення та використання

В статті представлено основні чинники універсального дизайну, який застосовується у навчанні, серед яких: доцільне використання, гнучкість у користуванні, дієве викладання, множинні засоби представлення матеріалу, можливості сприйняття матеріалу незалежно від сенсо-моторних можливостей. Використання універсального дизайну у процесі інклюзивного навчання забезпечує індивідуальний підхід на основі врахування різноманіття та забезпечує прогрес і успішність кожного учасника навчального процесу.

Універсальний дизайн створює умови для розширення можливостей особи з інвалідністю до активної та повної участі в суспільній взаємодії та сприяє самостійному життю. Він базується на припущенні, що різноманіття людей є природним, і не обов'язково пов'язане з тими чи іншими обмеженнями. Жоден з двох людей не є однаковими, і жоден з двох людей не має однакових здібностей. Здібності можуть відрізнятись залежно від діяльності, задіяної кожною особою, або в середовищі, де така діяльність відбувається. Тому концепція універсального дизайну поважає індивідуальні здібності людини та слугує для реалізації принципу доступності

Ключові слова: *універсальний дизайн, інклюзивне навчання, доступність.освіта, освітнє середовище.*

UDC 376.1+37.21

Ігуна Hudym
Institute of Special Education
The National Academy of Educational Sciences of Ukraine
http://orcid.org/0000-0002-6459-806X

DIDACTIC SUPPORT OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article deals with the main difficulties of acquiring mathematical knowledge of children with visual impairments and the ways how to overcome them. The main purpose of studying mathematics in primary school is to develop the necessary level of mathematical and cognitive competences in children with visual impairments, which will become a basis for gaining mathematical knowledge, skills and abilities in secondary school. The author offers specific teaching aids, adaptation and modification of teaching and methodological support for the study of mathematics in primary school.

The presented methodological approaches to the adaptation of general educational and teaching material on mathematics for children with visual impairments will be useful not only for the teachers of special schools, but also for teachers and assistants of teachers of educational institutions with inclusive education, as well as for parents of children with special needs.

Keywords: *children with visual impairments, primary education, mathematical competences, didactic support*

Logical thinking, acquired knowledge, skills and abilities are essential in order to prepare children for life. It is important for pupils not only to accumulate knowledge, but to learn non-standard thinking, to justify their point of view, make their own decisions, to solve problems with many variants of solution. Development mathematical competence is a key condition for mental development, because the simplest ways of children's intellectual activity are formed during the assimilation of mathematical ideas.

Violation of a human mind has reduced the possibility of acquiring a child's sensory experience. In addition, it has decreased the children's sensory-perceptual capabilities causing a number of features of mental development, their cognitive activity that negatively affects the assimilation of mathematical concepts.

Previous works (L. Venger, G. Kleyman, A. Matiushkin, V.O. Moliako, 0. Savchenko, etc.). have only focused on means and conditions of the development of normal children' cognitive processes. The current studies have found that children with visual impairment have a low level of assimilation of mathematical concepts, mental actions, operations and forms of thinking that provide the process of solving arithmetic problems (L. Venger, T. Nazarov, 0. Samoilov, L. Solntseva, Ye. Ukrainska). T. Nazarova has concluded that children with visual impairment cannot understand the whole condition of an arithmetic problem, so they do sum, which is not corresponded to its content. However, the characteristics of the didactic support in order to develop mathematical competence of children with visual impairments have not been dealt with in depth.

The ***purpose of the article*** is to determine the didactic support of the development of mathematical competence of children with deep visual impairments.

According to the requirements of the State Standard of Primary Education, the aim of the educational branch "Mathematics" is to develop the mathematical competence and key competence that is necessary for students' self-realization in a rapidly changing world.

0. Onoprienko and N. Lystopad have recently defined the ***mathematical competence*** as the student's ability to structure the situation, to discover mathematical relations, to create a mathematical model of a situation, to analyze and transform it, to interpret the obtained results. Moreover, it is the student's knowledge in a system of basic mathematical concepts and mastering them with basic subject skills.

The objectives of the initial course of mathematics study for children with visual impairments are expanded by reason of the needs to overcome the specific difficulties of gaining mathematical knowledge, in particular children with visual impairments have not enough sensory experience. The main aim is to develop the corresponding level of mathematical and cognitive competencies of children with visual impairments which will become a reliable basis for acquiring mathematical knowledge, skills and abilities in secondary and senior school.

The development of mathematical competence of primary pupils in the educational process will be effective under the following conditions. Firstly, implementation of a systematic approach that involves the unity of conceptual foundations for the formation of key and subject competences of students in primary school of general secondary education. Secondly, the development of socially and personally significant problem situations and practical tasks as means of development of primary pupils' competences and methods how to implement them into the educational process.

The non-standard tasks, puzzles, riddles should be used to develop logical and mathematical competences. Furthermore, in order to develop logical thinking teachers should use tasks such as: to compose the text of a similar task, to map the conditions of the problem in the form of a picture, to find several ways to solve, to divide a task text into separate logical elements. Teacher should develop students' autonomy and cognitive interest.

There are several characteristics of the development of objective mathematical competence:

- a holistic perception of the world;
- recognition of problems that are solved with the usage of mathematical methods;
- ability to solve the problems, logical reasoning, to perform actions by algorithm;
- ability to use mathematical terminology, graphic and sign information;
- ability to navigate on the plane and in space;
- ability to apply computing and measuring skills in practical situations.

The process of the development of mathematical competence of students with visual impairments requires a special organization, the usage of tools, methods, special pedagogical technology work aimed at correcting cognitive processes and enriching the children's sensory experience of.

Slow visual perception of the educational material in children with visual impairment and absence of visual perception in the blind children affects negatively on the development of logical methods of thinking, through which students must find ways to solve problems. In addition, it makes difficulties of the formation and development of spatial representations, precise measurement activities.

Specific features of children with visual impairment occurs when they mastering graphic skills - the writing of numbers, symbols of mathematical symbols, during making and reading charts, drawings, operating the system of symbols.

The visual and general exhaustion of children with visual impairments reduce their mental and physical activities. The pace of work of these children is slower compared to the pace of work of sighted peers.

Furthermore, students with deep visual impairments have difficulties in gaining spatial concepts that have negative effect on task solving. The blind junior children rely on insufficiently perfect sensory abilities when they learn knowledge about the environment At different stages of the development of specific representations and formal operations, the senior blind children compensate for the lack of sensory capabilities based on the integrative processes of cognitive activity and assimilate arithmetic problems lately. The blind students have significant difficulties studying how to solve arithmetic problems, especially in the process of their illustration and with a short recording of the task.

Generally, all difficulties in gaining mathematical competence by primary schoolchildren with visual impairments are associated with a decrease and specific development of cognitive processes (thinking, attention, and memory), a general reduction in their cognitive activity due to the disappearance of the main channel of perception of information about the surrounding world such as sight.

A special methodology for teaching mathematics for pupils with visual impairments as well as general educational methods involves maximizing the

visualization of the teaching material, especially at the initial stages of the study of mathematical concepts and mastering mathematical operations.

Different teaching aids are used at primary school: handbooks, teaching aids for students (mathematical cards, printed books, directories, etc.), special visual aids (objects or their images, cut-off digits, action marks and comparisons, models of geometric shapes etc.), tools and instruments (ruler, compass, corner, and palette), technical means of training. Learning tools are divided into frontal (demonstration) and individual, but for the blind students, especially in the preparatory and first grade, it is more appropriate to have individual ones.

The aims of the usage of visual aids are:

- to activate students' work;
- to save time at the lesson;
- to increase the amount of work in the classroom;
- to enhance the efficiency of the process of acquiring knowledge, skills and abilities.

However, visual teaching should not be decisive. It will be illegitimate, even harmful, for a long time to admire the visibility. Without the timely development of abstract thinking, a complete gaining mathematical knowledge is impossible.

Obviously, students with visual impartments of the preparatory and first class, as well as their peers with normal sight require a variety of didactic support and explanations. It should be taken into account the peculiarities of the children's perception. Therefore, the teachers should teach mathematical concepts not only via verbal explanations, but also the usage of various touch, tactile, vibrational, olfactory stimuli.

The traditional and the most important means of learning is a textbook, in which the contents of the course of mathematics are systematically and fully revealed as well as the level of students' knowledge, skills and abilities is displayed.

Pupils from 1-4 grades use textbooks of general education institutions adapted and modified to print in Braille which allows them to take the learning material tactilely.

Textbooks on mathematics for primary blind schoolchildren are relief-dotted variants of mathematics textbooks for primary schools of general education.

The peculiarity of a system of writing and reading Braille's relief-dot font determines the difficulty of translating the plain text into a further braille font. Flat-printed products require significant adaptation for the correct transmission. In the case of a textbook for primary school where the children start to acquire the Braille font, it is important to adapt the appropriate and to modify the texts in accordance with the possibilities of the child's perception of the educational material.

Adaptation of general textbooks on mathematics for 1-4 grades to Braille print is accomplished by modifying tasks and replacing visual information with a descriptive one that methodically reduce it as a teaching tool. At the same time, in primary school relief images for children with deep visual impairments are not able to replace voluminous objects, small toys, natural materials, various forms and materials, everything that children can take in their hand, everything that will stimulate her tactile sensations. In addition, children should be taught to read and accept the relief images, even the best quality. That is why the main didactic means in order to teach the mathematics of the blind students in primary school will be various objects of the environment that children are well familiar.

The textbook has important didactic functions:

1) The textbook helps to gain knowledge consciously.
2) The textbook teaches methods of thinking,
3) The textbook promotes the formation of certain skills including self-study skills.
4) The textbook helps the teacher in the presentation of the basic educational material.

In addition to the textbook, important elements of teaching and methodological support are visual explanations, the usage of structural schemes and drawings, handouts, didactic materials. Objects of the surrounding reality and their images, toy models, numbers, signs of action and relations, etc. can be used at mathematics lessons.

A variety of counted material is an important additional means to study mathematics for primary schoolchildren. These can be sticks, small items (buttons, beads, chestnuts, nuts, etc.). The counted material is used to illustrate the operations of aggregating sets, extracting from a given set of a subset, dividing a plural into a subset, which is the theoretical basis for the arithmetic operations of adding, subtracting and dividing the natural numbers.

During teaching the blind children, the teacher is usually deprived of the opportunity to use the blackboard as well as the printed didactic and visual aids, workbooks for secondary schools. Therefore, the usage of adapted the illustrative material is almost the only means of presenting the educational material.

However, should be taken into account that the relief drawing is quite difficult for young learners to perceive it. Also, its informative possibilities are rather narrow. Nevertheless, it is actually impossible to reproduce plot images into the relief image, complicated reproduction of the perspective, detail of objects and objects. The relief drawing is not possible to see simultaneously. The lines and points of the picture are gradually inspected by the touch. To develop the concept of the object of perception, a complex transformational long-time thinking activity is required for the blind students. The touched perception and recognition of children of primary school age is characterized by slowness, fragmentary and weak differentiation of characteristics of perceived objects.

The quality of the relief images, which are disappeared by frequent using, loses clarity. The relief and bas-relief pattern on plastic has not become widespread because of the high cost of producing. As a result, at the initial stages of teaching, illustrative material is better to prepare individually for each student and replace with real objects or three-dimensional models.

But at the same time, it is important to develop the skills of tactile perception of relief images in the process of correctional work with students over the whole period of study in primary school.

Teacher should analyze relief images in the textbook and familiarize the children before the lesson with the corresponding real objects or their three-dimensional models at the beginning of the school year. This can be done during walking, lessons of natural science, art and craft lessons.

It is necessary to familiarize students with the main means of the relief image. Teacher should gradually teach that the main contour lines replace the shape and structure of the subject. Moreover, a special relief hatching of different types, separate and unifying additional lines serves as a means of transferring on the picture the material texture of the subject, the separation and the connection between its parts.

A table is also an important means to study mathematics. According to their purpose, tables are divided into:

- tables for the formation of mathematical concepts and regularities (training tables);
- table-instructions;
- tables that serve as a means of finding a way to solve a task;
- tables for oral calculations;
- reference tables.

Tables in relief-dotted font, especially for pupils of 1-2 grades, it is expedient to submit on individual cards, because their perception in the text of the textbook, at the initial stages of mastering touch-reading, is complicated. The mobile frames for tables with pockets, slots for individual cards with data, which table will be filled in according to the training task, should be prepared in advance.

It is difficult for the blind students to perceive and reproduce mathematical schemas, short records of conditions and problem solving. Their submission at the initial stages should also be individual and maximally elaborate. For example, when considering the condition of a task, teacher can use a separate tray for several lines and departments to lay out the number of items specified in the condition of the task.

To facilitate and accelerate the implementation of written assignments, their terms on separate cards should be offered and write only answers on the number of the task in workbooks. Similar cards with mathematical assignments can be used: during self-study studies, written control works; as additional tasks for individual students; to work with students who have gaps in knowledge; during the organization of independent work of a small group of students in the background of the front-end work with the class.

As a means of visualization in primary school, there are widely used sets of different subjects (geometric figures, sticks, cubes, small toys, etc.) and cards depicting geometric figures, figures, signs of arithmetic and mathematical relations. These manuals should be mobile, so a number of homemade gadgets are used in the schools for the blind schoolchildren. The most necessary and convenient manuals are a flannel board and a set of cloths.

The flannel board simplifies the children's orientation in the workplace. If all the handout material is laid directly on the workplace, the student will not have to waste time searching it on the desk and reduces the noise when working with sticks, coins and other small objects.

The simplest design of a flannel board is a board covered with flannel fabric. It can also paste a soft cloth with the bottom of the separate tray which will absorb noise while working with it.

A cloth with slots for insertion of cards or magnetic tape also facilitates orientation and serves as an accessory during using the distribution material and studying most of the topics of the initial mathematics course. The individual cloth is designed for the use of paper-cut handouts (cards with numbers, ">", "<", "+", "-", "-", etc.).

Learning of numbers and quantities is based on the practical activity of the students related to the skills and abilities of measuring the length of the segment, the area of the figure, mass of the object, capacity, and time. Teacher can measure these values using tools. The calculator serves as the necessary visual guide for studying the numbering of numbers in the range of 1 000 000. It is used in 1 grade, gradually

increasing the number of wires. While studying numbers within 10, on the counters teacher can familiarize students how to get the next and previous numbers, how to compare the numbers (the number of stones on the two wires); demonstrate the composition of the number; hold numbers, add and subtract numbers; to expose the concept of "increase (decrease) by several units"; compile tables of addition and subtraction.

The models and sets of geometric shapes play a great role in studying mathematics. A considerable part of the geometric content can be reproduced on the manual, which is a board (plywood) with the nails screwed in it at a distance of 5 cm from each other (the nails is protruded on 1-2 cm above the surface of the board). The colored rubbers are used in the work with the manual. Teacher can quickly introduce, change geometric shapes, and solve both simple and complex tasks of geometric content using these manuals.

In order to develop children's ideas about the straight line and the segment, firstly, it is necessary to find out the children's experience about these concepts. Then, two segments are compared with each other by the method of overlay. Comparison of segments brings children to the need to measure their lengths. In this case, it is important to use a standard measure of length (1 cm, 1 dm, 1 m). To develop clear representations about them, it is possible to use wooden flat sticks, wire, cubes with a 1 cm edge, strips of paper or cardboard of 10 cm in length (perceptions about the unit of measurement 1 dm), laces, ropes, threads, tapes, rails length 1 m (perceptions about the unit of measurement 1 m).

Teacher should use the weight scales and cups weights, electronic scales weighing as a visual guide in order to develop ideas about the mass and its measurement. The blind children need to be detailed and on various practical examples to explain the importance of the ability to determine the mass in everyday life and give an elementary practical idea about measuring the weight of some subjects. In the process of perceiving the weight of different masses and objects (notebook, book, tools for writing, an apple, a cube, etc.), as well as practical exercises on weighing objects on the scales, children develop their concept about "easier" and "heavier". It can be combined practical work on weighing of objects with the compilation and writing of numerical expressions.

Firstly, children get acquainted with only liter among the standard means of measuring volume. Visual objects for measuring volume are plastic, glass (safe), metal measures, glasses, jars, bottles, etc. It is not enough to find out exactly what is measured in a liter, it is also necessary, that children themselves as a result of their own observations and experiments on measurements, determine how many glasses of water contained in 1 liter, in % liter.

The technical means of teaching the blind schoolchildren include Braille displays and computer software for voice recording information from a computer monitor. They help to replace the writings on individual cards when teachers explain a new material.

This paper has underlined the importance of the development of mathematical competence for primary schoolchildren with visual impairments. To overcome difficulties in gaining all the components of mathematical competence, special didactic support is needed. The main functions of these didactic support are to stimulate their perception, interest in the surrounding world, to help in studying the properties of objects and phenomena, their various qualities and attitudes which ensures the success of the development of cognitive interests; to develop the skills for the differentiation of

certain features, comparison of objects and phenomena, their generalization and classification.

This research has thrown up many questions in need of further investigation. Considerably more work will need to be done to determine pedagogical supporting models for all primary education courses.

REFERENCES :

1. Hudym, I. M. (2014). Matematyka [Mathematics]. In A.A. Kolupaieva & I.M. Hudym (Eds.), *Navchalni prohramy dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei slipykh ta zi znyzhenym zorom.* Retrieved from http://www.mon.gov.ua/
2. Bohdanovych, M. V. (2012). *Tsikava matematyka: 3 Mas* [Interesting mathematics: 3 Grade]. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan.
3. Bohdanovych, M.V., Kozak, M.V., & Korol, Ya.A. (2006). *Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh* [Methodology of teaching mathematics in primary school]. (3rd ed.). Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan,
4. *Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyyymy osvitnimy potrebamy* [National Standard for Primary General Education for Children with Special Educational Needs]. Retrieved from http://zakonO.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%DO%BF
5. Malykh, R.F. (2004). *Obuchenie matematike slepykh i slabovidiashchikh mladshikh shkolnikov* [Teaching mathematics of the blind and visually impaired primary schoolchildren]. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena.
6. Palamar, O.M. (2017). *Spetsialna metodyka matematyky z osnovamy psykholohii navchannia ditei z porushenniamy zoru. Chastyna 1. Zahalni pytannia orhanizatsii roboty. Metodyka vyvchennia aryfmetychnykh zadach* [Special methodology of mathematics with the basics of psychology teaching children with visual impairment. Part 1. General issues of organization of work. Methodology for studying arithmetic problems]. Kyiv: Kafedra.
7. Savchenko 0. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity* [Didactics of primary education:]. Kyiv: Hramota.
8. Starchenko, V.A. (2009). *Formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti u starshykh doshkilnykiv* [Formation of logical and mathematical competences of senior preschoolers]. Kyiv: Svitych.
9. *Formuvannia predmetnykh kompetentnostei uchniv pochatkovoi shkoly* [Formation of the subject competences of primary schoolschildren]. (2014). Kyiv: Pedahohichna dumka.

ЛІТЕРАТУРА:

1. «Математика» [Електронний ресурс] / І.М. Гудим // Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором (за ред. Колупаєвої А.А., Гудим І.М.) (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (№ 750 від 24.06.2014 р.) - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/
2. Богданович М.В. Цікава математика : 3 клас : навчальний посібник / М.В. Богданович. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2012. — 200 с (серія «Чарівний світ математики»)
3. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. - 3-є вид., перероб. і доп.-Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2006. - 336 с
4. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://zakonO.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF

5. Малых Р.Ф. Обучение математике слепых и слабовидящих младших школьников: учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 160 с.
6. Паламар О.М. Спеціальна методика математики з основами психологи навчання дітей з порушеннями зору. Частина 1. Загальні питання організації роботи. Методика вивчення арифметичних задач : навч. посібник / О.М. Паламар. - К.: Кафедра, 2017.-132 с
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / О. Я. Савченко. - К.: Грамота, 2012.-504 с.
8. Старченко В.А. Формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників: Навч.- метод. Посібн. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/ В.А. Старченко .- К.: Світич, 2009. - 80 с
9. Формування предметних компетентностей учнів початкової школи: монографія: К.: «Педагогічна думка», 2014 - 346 с

Ірина Гудим. Дидактичний супровід формування математичної компетентності у школярів з порушеннями зору.

Важливість формування математичних уявлень для розумового розвитку дитини та труднощі опанування математичною компетентністю дітьми з порушеннями зору, через своєрідність їхніх пізнавальних процесів та особливості сенсорно-перцептивного розвитку, безперечно актуалізують окреслену у статті проблему. Способи діяльності під час формування математичних уявлень розглядаються як об'єктивна послідовність дій, які має виконати дитина для засвоєння знань. За вимогами Державного стандарту початкової освіти метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Актуальність статті зумовлена необхідністю подолання специфічних труднощів опанування математичними знаннями, внаслідок збідненого чуттєвого досвіду дітей з глибокими порушеннями зору. Основним завданням опанування курсу математики є формування у дітей з порушеннями зору необхідного рівня математичної та пізнавальної компетентностей, що стане надійною основою для опанування математичних знань, умінь та навичок в основній та старшій школі.

У статті окреслено основні труднощі опанування математичними знаннями дітьми з глибокими порушеннями зору та шляхи їх подолання, зокрема через застосування специфічних засобів навчання, адаптацію та модифікацію навчально-методичного забезпечення вивчення математикиу початковій школі.

Представлені методичні підходи до адаптації загальноосвітнього навчального та дидактичного матеріалу з математики для дітей з глибокими порушеннями зору, будуть корисними не лише для педагогів спеціальних шкіл, але й більшою мірою, для вчителів та асистентів педагогів навчальних закладів з інклюзивним навчанням, а також для батьків дітей з глибокими порушеннями зору.

Ключові слова: *математична компетентність, діти з порушеннями зору, початкова освіта, дидактичний супровід.*

УДК 376-0S6.263]:373.3.091

Оксана Базилевська
Комунальний вищий навчальний заклад
«Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
https://orcid.org/0000-0002-8977-5456

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. Розкривається феномен громадянського виховання та надається визначення соціокультурної компетентності. Наголошується на поєднання громадянського та естетичного виховання як головної домінантної національно-патріотичного виховання дітей та молоді у формуванні соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття своїй належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Ключові слова: *соціокультурна компетентність, соціокультурний зміст, громадянськість, народність, культурні цінності, культурна спадщина, народне мистецтво.*

Формуванню громадянськості присвятили свої дослідження багато сучасних вчених та вчених - просвітителей, одним з яких був Ж.-Ж. Руссо. Громадянство для вченого - це одна з основних чеснот людини, що живе в суспільстві і є членом держави. У своїй відомій статті, написаній для енциклопедії «Про політичну економію» Руссо писав: «Батьківщина не може існувати без свободи, свобода без доброчинності, доброчинність без громадян. У вас буде все, якщо ви виховаєте громадян» [6].

Основними приорітетами виховної системи Ж.-Ж. Руссо були гуманізм, природовідповідність, свобода, індивідуальний підхід до виховання [7, с.230]. Він наголошував на необхідності існування морального суспільства у процесі громадянського виховання: «Громадянську природу людини формує соціальне середовище, але якщо суспільство аморальне й суперечить суспільній природі людини, то воно створює її» [2].

Значну роль у розвитку методологічних засад виховання громадянськості молоді належить українським мислителям, діяльність яких припадає на період просвітницького руху. І хоча Україна на той час перебувала в складі Російської імперії, представники української демократичної думки (0. Духнович, М. Костаров, П. Куліш, М. Пирогов, Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський та інші) виношували й наполегливо відстоювали ідею незалежності й самостійності України. Відповідно проблема виховання громадянськості молоді розглядалась ними в контексті національної гідності, свободи, патріотизму особистості, збереження рідної мови, поваги до історії, культурних надбань, традицій українського народу, його прагнення власної державності.

Особлива роль у розвитку ідеї виховання громадянськості належить Тарасу Шевченку. Хоча він і не залишив після себе наукових праць з проблем навчання та виховання, його поетичні і правові твори є свідченням глибокого знання

психології українського народу, побуту, вірувань, звичаїв, народного мистецтва, фольклору, виховних традицій. Все життя Кобзаря, вся його літературна спадщина - це грізне звинувачення самодержавства у злочинах проти українського народу, заклик до боротьби за незалежність і громадянські права.

Значне місце у розвитку теорії і практики виховання громадянськості займають праці К. Ушинського, який стверджував, «... як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями» [10, с.89].

Провідне місце в його педагогічній спадщині посідає проблема народності, в основі якої лежить патріотизм, любов до своєї Батьківщини, рідної мови, віра у творчі сили свого народу і демократичні устрімлення у боротьбі за поліпшення його економічного, політичного і освітнього становища. К. Ушинський науково обґрунтував висновок про те, що громадянське виховання має будуватися на основі багатовікового досвіду народу, його традицій і виходити з його потреб. На думку вченого, найголовнішим педагогом є народ, що є оберегом мови, культури, релігії і звичаїв. «Почуття народності таке сильне у кожного, - писав К.Ушинський, - що в час загибелі всього благородного і святого воно гине останнім» [10, с.100].

Феномен громадянського виховання в Європейській педагогіці остаточно відокремився у самостійну виховну проблему на початку XX ст. Автором терміну «громадянське виховання» був видатний німецький педагог Г. Кершенштейнер [3, с.5]. Провідна ідея його творчості - формування державної свідомості особистості. Вчений вважав, що потрібно заплановано і послідовно виховувати в усіх, починаючи з дитинства, громадянськість і патріотизм, і кожен зобов'язаний підтримувати державу, в якій живе.

У вітчизняній педагогіці вперше до теми громадянського виховання звернувся В. Сухомлинський, педагогічні ідеї якого стали орієнтиром для створення ефективних технологій виховання громадянськості школярів й на сучасному етапі.

Г. Кренштейнера та К. Ушинського об'єднувала суспільність думок і ідей щодо формування громадянських поглядів, любов до України, її мови, культури, історії.

Зокрема В. Антонович вважав, що соціальне життя формується згідно з провідною ідеєю народу, а також відповідно до рівня його свідомості, культури й освіти. Він був переконаний, що лише високий рівень освіти може сприяти найкращому втіленню провідної ідеї, інакше будь-які заходи будуть марними.

На думку відомого українця М. Драгоманова, школа, а саме українська школа, повинна була взяти на себе головні обов'язки щодо виховання громадянських поглядів дітей і молоді [1].

В. Лозова, Г. Троцко вказують: «Громадянське виховання - процес формування громадянськості як риси особистості, яка характеризується усвідомленням нею своїх прав і обов'язків у ставленні до держави, народу, законів, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, збереження людської цивілізації конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей» [5, с.108].

Академік АПН України О. Сухомлинська зазначає: «Громадянське виховання: спадщина і сучасність» виховання громадянських якостей - це емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й

поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей належать: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська свідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо» [8, с.4].

Формування правової демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської самосвідомості, моральної, правової культури громадян. К. Чорна в своїй роботі «Громадянське виховання - нагальна потреба України» зазначила: «Громадянське суспільство - одночасно і мета, і засіб громадянського виховання особистості» [11, с.3], «Громадянське виховання повинно стати серцевиною усієї діяльності школи як у процесі навчання, так і позакласній роботі» [11].

У своїй роботі «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» І. Бех та К. Чорна зазначили: «В центрі системи громадянського виховання постала особистість дитини як найвища цінність» [11, с.5]. На їх думку, метою системи громадянського виховання зараз і на перспективу має бути виховання патріота України, який орієнтується на пріоритет національних цінностей при повазі до цінностей інших культур; прагне в розумних межах поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави й інших людей; здатний правильно обирати життєві цілі; розуміє демократію як реальне народовладдя.

Важливим документом громадянсько-патріотичного виховання є «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», де зазначається: «Громадянське виховання - це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політико, юридично дієздатною та захищеною» [4, с.35].

Про це ж наголошував і В. Сухомлинський, який «справжню громадянськість бачив у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни» [9].

Громадянськість має на меті формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистішої ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей; знання історії, звичаїв, обрядів, символіки як всієї країни так і її регіонального різноманіття. Громадянське виховання поєднується з естетичним вихованням, оскільки головною домінантою національно-патріотичного виховання дітей та молоді є формування соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття свої належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Громадянське виховання в українській школі передбачає залучення молодого покоління до творчої участі в рідній та загальнолюдській культурі, примноженні її досягнень. Звідси — необхідність удосконалення художньої освіти та естетичного виховання підростаючих поколінь, розвиток почуття прекрасного.

Посилення виховної функції освіти, громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї,

довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

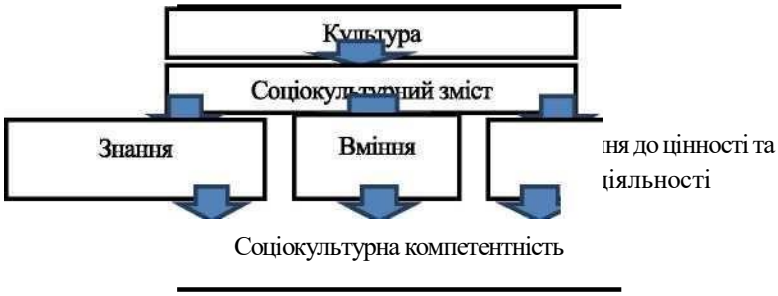
У цьому контексті заклади середньої освіти виконують роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання учнів, любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, а також знання, вміння та ставлення значною мірою визначають особливості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти, як зазначають вчені, є формування потреби у красі та діяльності за законами краси - це ефективний засіб виховання естетичної культури, патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості. Учні з особливими освітніми потребами повинні сприймати національні цінності через художню спадщину, в якій акумульовано емоційно-естетичний досвід поколінь.

Громадянське та естетичне виховання відбувається у процесі формування соціокультурної компетентності, яка визначаються цінностями суспільстві. Пізнати цінності суспільства можливо через мистецтво, через особистісне ставлення до художніх творів. Через розвиток власного ставлення до цінностей формується суб'єктивність людини, спрямована на будь-які сприйняття проявів довкілля. Суб'єктність виявляється як у репродуктивній діяльності (сприймати, аналізувати, переживати художні цінності), так і у продуктивній (творити).

Соціокультурна компетентність як мета навчання, що зумовлена соціокультурним змістом, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат оволодіння знаннями. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння культурою - соціокультурна компетентність. Основні складові системи навчання можна представити у вигляді наступної схеми 1.

Соціокультурна компетентність - це здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію когнітивного поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько-культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей.



Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу дитини з особливими освітніми потребами різноманітні, однак художньо-естетичне виховання в цьому процесі є головним. Воно тісно пов'язане з громадянським вихованням.

Та чи може існувати культура без національного коріння, без генетичної пам'яті, віками набутої духовної спадщини. Завжди традиційна народна культура в Україні відігравала роль національної. Тому збереження народної творчості як формоутворюючої основи етнокультури - одне з основних завдань сучасних українців.

На сучасному етапі історії України проблема розвитку і, передусім, збереження культури набуває особливого значення. Наша країна багата традиціями народного мистецтва, однак сьогодні питання збереження і відродження їх вкрай актуальне.

Знання свого родоводу, історії та культурних надбань предків необхідні не лише для духовного піднесення, а й для використання кращих традицій минулого у сучасній практиці.

Народне мистецтво уособлює гармонію існування людини та речей, дає змогу кожній людині індивідуалізувати свій побут, проявити свої естетичні вподобання, свій смак.

Впровадження народного мистецтва - невід'ємна складова збереження культури і традицій українського народу, пробудження національної свідомості, духовного розвитку особистості.

Проблема відродження традицій народного мистецтва актуальна в наш час. Опора на національне, рідне і близьке народне мистецтво допомагає молодому поколінню стати нащадками своєї культури, традицій з її яскравістю і багатогранністю.

У сьогоднішніх умовах, коли майже втрачено природний механізм передачі традицій народного мистецтва від покоління до покоління, залучення учнів з особливими освітніми потребами до занять народним мистецтвом надзвичайно важливе.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драгоманов М.П. Вибране [«... мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»] / [Упоряд. Та авт.. іст.-біогр. Нарису РПриміт. Р.С.Міщука, В.С.Шандри]. - К.: Либідь, 1991. - 688 с
2. История философии в кратком изложении / [Владимир Соучек и др.]; пер. с нем. И.И.Богута. - М.: Мысль, 1991. - 592с.
3. Кершенштейнер Г. Що таке державно - громадянське виховання / Георг Кершенштейнер. - Раштат: Нові виховні шляхи, 1918. - 98с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в у*10883* розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1-2. - Харків: ХОНМІБО, 2005.- С 35-45.
5. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. Лозова, Г. Троцко. - 2-е вид. - Харків: ОВС, 2002. - 400 с
6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х.т. Т.2 / Под.ред. Г.Н.Джибладзе; Состав. А.Н. Джуринский. - М.: Педагогика. 1981. - 96 с.
7. Руссо Ж.-Ж., Й.Г. Песталоции // Педагогическое наследие: Я.А. Каменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоции / сост. В.М. Кларин, А.И. Джуринский, - М., 1989. - С. 194 - 296.
8. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О.Сухомлинська // Доба історичної та громадянської освіти: науково-методичний часопис. - 2005. - №2. - С 4 - 5.

9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. - К.: Рад. Школа, 1977. - Вибрані твори у 5-т. Т. 3. - С. 283-582.
10. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані пед. Твори: у 2 т./ за ред. О.І. Пискунова. - К.: Рад. Школа, 1983. - Т.1. - С. 43 - 108.
11. Чорна К. Громадянське виховання - нагальна потреба України / КЛорна // Освіта України. - 2000. - № 51. - С. 30.

REFERENSES:

1. Drahomanov, M. P. (1991). *Vybrane («...mii zadum zlozhytu osherk istorii zevilizazii na Ukraini»)* [Selected works ("... my intention to reproduce the essay on the history of civilization in Ukraine"]. Kyiv: Lubid.
2. Souchek, V. (1991). *Istoriia filosofii v kratkom izlogenii* [Brief history of philosophy]. Moscow: Mysl.
3. Kershenshteiner, G. (1918). *Shcho take derzhavno-hromadianske yykhovannia* [What is state civic education]. Rashtat: Novi vykhovni shliakhy.
4. Konzcptsiia hromadianskoho vykhovannia osobustosti v umovakh rozvytku
ukrainskoi derzhavnosti [Conception of civic education of the personality in the conditions of development of Ukrainian statehood]. (2005). In *Dzherelo pedahohishnoi maisternosti.*
Hromadianska osvita shkoliariv. Naukovo-Metodishniy zhurnal: Vol. 1 (33). Iss. 1-2 (pp. 35-45). Kharkiv: KhONMIBO.
5. Lozova, V., & Trotsko, H. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia* [Theoretical fundamentals of education]. (2nd ed.). Kharkiv: OVS.
6. Russo Zh.-Zh. (1981). *Pedagogisheskie sochineniia: Vol. 2* [Pedagogical works].
Moscow: Pedagogika.
7. Russo Zh.-Zh., & Pestalotsi I. G. [Russo J.-J., Pestalozzi J. H.]. (1989). V. M. Klarin, A. I. Dzhurinskyi (Eds.), *Pedagogisgeskoe nasledie: Ya. A Kamenskii, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. G. Pestalotsi* (pp. 194-296). Moscow.
8. Sukhomlynska, O. (2005). Hromadianske vykhovannia: spadshchyna i suchasnist [Civic education: Heritage and modernity]. *Doba Istorychnoi ta Hromadyansykoi Osviti: Naukovo-Metodychnyi Chasopys, 2,* 4-5.
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Narodzhennia hromadianyna [Birth of a citizen]. In V. O. Sukhomlynskyi, *Vybrani tvory: Vol. 3* (pp. 283-582). Kyiv: Radianska shkola.
lO.Ushynskyi, K. D. 1983. Pro narodnist u hromadianskomu vykhovanni [On nationality in civic education]. In K. D. Ushynskyi, *Vybrani pedahohichi tvoru: Vol. 1* (pp. 43-108). Kyiv: Radianska shkola.
11. Chorna, K. (2000). *Hromadianske vykhovannia - nahalna potreba Ukrainy* [Civic education - urgent need of Ukraine]. *Osvita Ukraini, SI,* 30.

Oksana Bazylevska. Socio-Cultural Competence as a Component of Civil and Aesthetic Education of Students with Special Educational Needs.

Sociocultural competence as constituent of civil and aesthetic education students with special educational needs a sociocultural competence as constituent of civil and aesthetic education of students is examined in the article.

The phenomenon of civil education opens up and determination of sociocultural competence is given. Combination of civil and aesthetic education is marked as by a main dominant national-patriotic education of children and young people in shaping socio-cultural competence and value attitude towards society, the state and itself; feeling of belonging to Ukraine, awareness of the unity of their own destiny with the destiny of their country; active in the form and moral in terms of a vital position, respect for cultural heritage.

Keywords: *sociocultural competence, sociocultural sense, citizenship, nationality, cultural values, cultural heritage folk art*

УДК 376.112.4

Яна Баранець
Комунальний вищий навчальний заклад «ДОІППО»
https://orcid.org/0000-0003-0101-8571

ВИЗНАЧАЛЬНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються питання щодо ролі асистента вчителя у системі інклюзивної освіти в Україні. Визначено нормативно-правові документи, в яких передбачено участь в освітньому процесі посади асистента вчителя. Розкрито поняття, кваліфікаційні вимоги та зазначено головні функції асистента вчителя, які сприяють розвитку самооцінки учнів та формуванню позитивної атмосфери в учнівському колективі. Виділено основні практичні навички, якими повинен володіти асистент вчителя в процесі професійної діяльності. У роботі акцентовано увагу на ролі асистента вчителя у складі команди фахівців та батьків, які працюють з дитиною в умовах інклюзивного навчання. Охарактеризовано особливості додаткового професійного розвитку даної категорії педагогічних працівників та зроблено відповідні висновки щодо даної проблеми.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, асистент вчителя, навчально-виховний процес.*

В умовах євроінтеграційних змін, які відбуваються в українській освітній системі доцільно орієнтуватися на позитивний практичний досвід європейських країн, беручи до уваги український національний контекст [7]. Кожна дитина в Україні має право на рівний доступ до якісної освіти, яке закріплене в Конституції України та інших нормативно-правових документах. Саме тому в останні роки приділяється велика увага до інклюзивної освіти та відбуваються докорінні зміни у розумінні і забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими потребами. Не підлягає сумніву, що діти з особливими потребами, які навчаються у загально-освітніх школах за умови використання інклюзивної освіти мають нові резерви для розвитку потенціалу, що в свою чергу сприятиме суттєвому поліпшенню якості їх життя [1, 5]. Завдяки інклюзивній освіті навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі стає можливим за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Саме це і обумовило необхідність уведення додаткової посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням [2]. За статистичними даними відділу освіти дітей з особливими потребами Міністерства освіти і науки у 2016/2017 навчальному році у загальноосвітніх навчальних закладах країни працювало більше 1000 асистентів вчителя.

Проблемам підготовки і перепідготовки сучасного педагога, різноманітним аспектам формування професійної компетентності вчителя та вчителя спеціальної школи присвячено багато досліджень українських та зарубіжних науковців, зокрема І. Беха, О. Гаврилова, О. Дубасенюк, А. Колупаєвої, Т. Лапанік, А. Маркової, Найди Ю., Л. Савчук, О. Семеног, С Сисоєвої, Н. Софій, В. Сластьоніна, С Тищенко, Дж. Равена (J. Raven), І. Хафізулліної, В. Хітрюк та ін. Проте вивчення питання щодо ролі асистента вчителя, як фахівця здатного налагодити соціальну

взаємодію в різноманітних умовах, за різних обставин у системі інклюзивної освіти в Україні залишається недостатньо дослідженим і потребує вивчення.

Метою статті є визначення роли асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі. Якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості [3]. Прискоренню поступу інклюзивної освіти в Україні сприяла Ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.). Також кардинальні зміни в процесі інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади зумовили необхідність перегляду та прийняття низки нормативно-правових документів в українському законодавстві, в яких передбачено участь в освітньому процесі асистента вчителя, а саме:

- Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 214S-VIII Стаття 19. «Освіта осіб з особливими освітніми потребами», Стаття 20. «Інклюзивне навчання»;
- наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327, згідно якого Класифікатор професій доповнено посадою асистента вчителя інклюзивного навчання;
- наказ Міністерства освіти і науки від 06.12. 2010р. №1205, на підставі якого посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів;
- постанова від 15 серпня 2011 року №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зазначається, що «особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами»;
- постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 №635, згідно якої посаду «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням» внесено до Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 №665, в якому затверджено кваліфікаційну характеристику, посаду віднесено до фахівців у галузі освіти (код класифікатора професій - 3330).

Отже, на підставі вищезазначених нормативно-правових документів українського законодавства та спираючись на вивчення досвіду практичної роботи асистента вчителя у закладах освіти Канади, США, Британії визначимо кваліфікаційні вимоги та особливості підготовки асистента вчителя; розглянемо більш детальніше деякі аспекти організації та змісту діяльності асистента вчителя [6,9].

Асистент (тьютор, помічник) вчителя - рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере участь у навчально-виховному процесі відповідно до своїх обов'язків (листи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 25.09.2012 р. № 1/0-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» та від 28.09.2012 р. № 1/9-694 «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням»).

Аналіз нормативної документації та власний практичний досвід роботи в інклюзивній освіті дає змогу окреслити кваліфікаційні вимоги, які повинен мати асистент вчителя [6]:

• повну вищу педагогічну освіту;

• отримати диплом чи сертифікат, що підтверджує кваліфікацію асистента вчителя та підготовку щодо роботи в умовах інклюзії;

• володіти знаннями, уміннями і навичками, необхідними для виконання функцій на посаді, яку обіймає;

• високий рівень професіоналізму, ініціативність, творчість;

• досконале володіння ефективними формами, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

• загальну культуру, високі моральні якості;

• розвинені комунікативні та організаційні здібності, навички розв'язання конфліктних ситуацій.

• фізичний та психічний стан здоров'я дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальному закладі;

• участь у тренінгах та навчальних курсах стосовно спеціальних послуг.

Аналіз рекомендованих посадових інструкцій (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя») дозволяє визначити ключові функції асистента вчителя [8]:

1) організаційну: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Асистент вчителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

2) навчально-розвивальну: асистент вчителя, співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

3) діагностичну: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

4) прогностичну: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку.

5) консультативну: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність

особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Таким чином, асистенти вчителів сприяють розвитку самооцінки в усіх учнів та формуванню позитивної атмосфери в учнівському колективі.

Враховуючи особистий досвід роботи в інклюзивній освіті хотілось би зазначити, що зазвичай асистенти вчителів систематично вивчають можливості і потреби дитини, оцінюють динаміку її розвитку; допомагають вчителям та персоналу супроводжувати учнів, для яких запланована допомога щодо медичного й особистого догляду та забезпечення безпеки поведінкою. Тобто, вся робота асистента вчителя з дитиною спрямовується на досягнення головної мети - соціально адаптувати та інтегрувати її у суспільство.

Оскільки в інклюзивній освіті не існує універсальних інструкцій щодо роботи асистента вчителя, а є лише рекомендації, то неможливо передбачити і всі варіанти, які виникають в їх практичній діяльності.

Тому вважаємо за доцільне виділите основні практичні навички, якими повинен володіти асистент вчителя:

• залучати учнів до діяльності, яка сприяє навчанню;

• мотивувати та заохочувати учнів до уч^аст^і У навчальній та загальношкільній діяльності;

• підтримувати учнів та забезпечити успішне пересування протягом всього шкільного дня;

• допомагати учням збирати й організовувати інформацію та матеріали, дотримуватися визначених термінів та умов завдань, переглядати матеріали, готуватись до тестування - згідно зі встановленими вимогами;

• підтримувати навчання учнів, надаючи пояснення та демонструючи навички, а також моделюючи належну поведінку в класі, щоб закріпити знання, подані вчителем;

• допомагати учням вирішувати міжособистісні конфлікти;

• налагодити позитивні стосунки з учнями, що ґрунтуються на взаємоповазі; створити оточення, сприятливе для якомога кращого навчання;

• сприяти незалежності школярів, застосовуючи стратегії допомоги їм у процесі вирішення проблем;

• застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток самодостатності учнів та збільшення їх незалежності;

• закріпити атмосферу безпеки та поваги;

• спілкуватися з учнями з повагою, використовуючи мову і тон, що відповідають ситуації й стану учнів;

• взаємодіяти з персоналом у спосіб, який би сприяв формуванню позитивного ставлення;

• співпрацювати з іншими фахівцями під час розробки індивідуального плану навчання;

• організовувати та координувати щоденну діяльність для виконання тих чи інших завдань;

• визначати вимоги до роботи й терміни її виконання, надаючи письмові або усні поради, за потреби питати про необхідність додаткових роз'яснень;

• звертатися до вчителя, щоб отримати інформацію та ресурси, необхідні для виконання завдань;

• збирати, організовувати й створювати матеріали відповідно до вказівок учителя;

• спостерігати за учнем у школі, за потреби - в інших громадських місцях;

• спостерігати за учнем та об'єктивно записувати інформацію щодо виконання ним завдань та поведінки, повідомляти цю інформацію вчителю;

• працювати зі спеціальними засобами, обладнанням і технологіями, сприяти роботі учнів із цими засобами й обладнанням, наглядати, чи застосовуються вони учнями з дотриманням вимог безпеки;

• використовувати обладнання на професійному рівні, необхідному для виконання того чи іншого завдання.

У зв'язку з вищевикладеним, роль асистента вчителя є надзвичайно важливою і полягає не тільки у наданні допомоги дітям з особливими потребами у навчанні та їх батькам, а і у роботі в команді професіоналів-фахівців (вчитель, соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог), завданням якої є об'єднання різноманітних зусиль із метою успішного залучення такої дитини до шкільного життя.

Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Досвід роботи та аналіз праць європейських фахівців в галузі інклюзивної освіти дає змогу стверджувати, що у плануванні та реалізації навчальних програм для дітей з особливими освітніми проблемами необхідна бути забезпечена співпраця між вчителями, фахівцями, батьками та асистентом вчителя - ключовим звеном між усіма членами команди професіоналів. Ця співпраця в кінцевому результаті позитивно відображається на успіхі учнів з особливими потребами під час їх навчання [4].

Співпраця асистента вчителя та вчителя. Вчитель разом з асистентом являються учасниками диференційованої команди, вони виконують чітко розділені ролі навчального процесу, гармонійно доповнюють один одного. Численні завдання, які стоять перед асистентом, потребують не лише належної його підготовки, а й постійної підтримки та допомоги з боку вчителя.

Особливу увагу слід приділяти ефективній комунікації між вчителем та асистентом, яка в свою чергу залежить від того, наскільки обидві сторони чують одна одну та враховують отриману інформацію, необхідну для створення здорової робочої атмосфери в дитячому колективі. Щоб робота асистента у класі була ефективною, він має знати про визначені вчителем цілі в індивідуальному навчальному плані учня, вміти бачити, що учень уже досяг певних поставлених результатів, знати, як звітувати вчителю про свої спостереження. Відповідна підготовка асистента забезпечує безпеку учнів та максимально збільшує ефективність їхньої праці.

Отже, узгодження у роботі асистента вчителя та вчителя - важлива умова ефективності здійснення навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі.

Співпраця асистента вчителя з командою фахівців та батьками. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм. Асистент вчителя перебуває поряд з учнем під час усіх уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби) тощо, має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання.

Асистент вчителя допомагає батькам дитини з особливими освітніми потребами: налагодити продуктивний діалог з вчителем, зрозуміти причини поведінки дитини в конфліктних ситуаціях, упоратися із тривогою, сумнівами, навчитися співвідносити очікуваний успіх навчання з реальними можливостями дитини, радіти навіть незначним успіхам.

Таким чином, асистент вчителя - член команди фахівців та батьків, який виконує важливу роль в освіті та соціалізації учнів з особливими потребами, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу.

Співпраця асистента вчителя та дитини. Асистент вчителя повинен встановити й підтримувати позитивні відносини з дитиною через [9]:

• ставлення з повагою, визнанням їхньої гідності, зважаючи на фізичний, соціальний та психологічний розвиток дитини;

• повагу до сильних сторін і проблем дитини;

• підтримку ефективних відносин, що базуються на співпраці;

• демонстрування належної реакції на взаємодію, ініціатором якої є дитина.

Важливим моментом у роботі асистента є вивчення інформації про дитину, її актуального рівня розвитку, знань і вмінь. Асистент вчителя ознайомлюється з витягом протоколу ПМПК, психодіагностикою психолога, діагностикою соціального педагога, результатами обстеження дефектолога (логопеда, сурдопедагога, олігофренопедагога, тифлопедагога), інформацією батьків. Протягом двох тижнів асистент спостерігає за навчанням дитини на різних уроках, її поведінкою під час уроків та на перервах, спілкується із батьками учня з особливими освітніми проблемами.

Здатність до ефективної комунікації є провідною рисою і у роботі асистента вчителя з дитиною. Від асистента вчителя будуть потрібні терпіння, увага, спокій, гнучкість і адаптивність, здатність виступати одночасно в декількох ролях: як серед дорослих (батьків і фахівців), так і серед дітей учнів. Адже саме асистенту вчителя доводиться виконувати різні соціальні ролі.

Таким чином, результати спостереження, комплексне обстеження та обговорення його результатів, які проводить асистент вчителя допомагає визначити конкретні навчальні стратегії і підходи до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Асистент вчителя значною мірою мобілізує індивідуальні можливості дітей, стимулює їх до засвоєння відповідних знань та вмінь, опанування навичками спілкування.

Дотримання послідовності у роботі допомагає асистенту вчителя чітко бачити всю схему інклюзивного навчання, планувати щоденну власну та перспективну учнівську діяльність, контролювати хід виконання навчально-виховного процесу, вносити відповідні корективи у роботу з учнем згідно з проведеними спостереженнями та детальним аналізом роботи всіх учасників інклюзивного навчання.

Також зазначимо, що протягом усього навчального року асистент вчителя повинен вивчати методичну літературу, збагачувати свій досвід, співпрацювати з навчально-реабілітаційними центрами, брати участь в районних та обласних семінарах, проходити курси підвищення кваліфікації.

Для подальшого додаткового професійного розвитку асистент вчителя повинен самостійно ініціювати відвідування тренінгів та навчальних курсів,

які зосереджуються на низці тем - від інклюзивної освіти та характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою та професіоналізму.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній навчальний простір не можливо без залучення до складу професійної команди фахівців асистента вчителя. Професійний досвід, практичні навички, уміння грамотно організувати спеціальну роботу відіграють особливу роль асистента вчителя при організації навчально-виховного процесу дитини з особливими потребами. На нашу думку, найголовніша роль асистента вчителя полягає у вмінні навчити дитину з особливими освітніми проблемами вчитися самостійно, створенні особливого освітнього середовища для такої дитини. Саме асистент вчителя повинен стати для дитини другом, який завжди поруч і розуміє її слова думки, погляд, відчуття, внутрішній стан.

Окреслені аспекти не вичерпують усієї значущості ролі асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання, тому усе вищезазначене переконує нас у подальших наукових дослідженнях проаналізувати питання узгодженості нормативно-правових актів, які сприятимуть налагодженню соціальної взаємодії в освітніх умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпушенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / А. В. Карпушенко. - Канів, 2013. - 22 с

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. - К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. - 274 с

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда. - К.: 2007. - 128 с

4. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: програмно-методичний комплекс / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічютє, С В. Литовченко // Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібн. - К.: Видавнича група «А. С. К.», 2012. - 197 с.

5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. / А. А. Колупаєва. - К .: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с

6. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец, педагогіки НАПН України. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. - Вип. 5. - С 219 - 232.

7. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід / Т. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії № 1(11), 2012.

8. Послідовність в організації роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. / Методичні рекомендації. - Маневичі - 2016. - 32 с

9. Чорнобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта : посібник. / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннс. - К., 2012. - 32 с

REFERENCES:

1. Karpushenko, A. V. (2013). *Orhanizatsiia inkliuzyvnoi osvity v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Organization of inclusive education in general educational institutions]. Kaniv.

2. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. 0. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia ikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their learning]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «ATOPOL».

3. Kolupaieva, A. A., Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M., Danylenko, L. I. [Ed.], (2007). *Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: Features of organization and management]. Kyiv.

4. Kolupaieva, A. A., Danilavichiute, E. A., & Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.».

5. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: Realities and perspectives:]. Kyiv: «Sammit-Knyha».

6. Lapin, A. V. (2014). Robota asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu osvitnomu zakladi [Work of the assistant of the teacher in the inclusive educational institution]. In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudoyy: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 5* (pp. 219-232]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

7. Piatakova, T. (2012). Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchytelia:
shveitsarskyi dosvid [Development of teacher's inclusive competence: Swiss experience]. *Porivnialno-Pedahohichni Studii, 1(11).*

8. Poslidovnist v orhanizatsii roboty asystenta vchytelia v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [The sequence in organizing the work of a teacher's assistant in the conditions of inclusive education]. (2016). Manevychi.

9. Chornoboi, E., & Krasiukova-Enns, 0. (2012). *Ohliad roli asystentiv uchyteliv u kanadskykh shkolakh. Dosvid provintsiy Manitoba, Nova Shotlandiia ta Alberta* [Review of the role of assistant teachers in Canadian schools. Experience of Provinces of Manitoba, Nova Scotia and Alberta]. Kyiv.

Yana Baranets. Determinative Aspects of Actives Assistant of Teacher in Inclusive Educational Institution.

The article covers the issues related to importance of teacher's assistant within the inclusive educational system in Ukraine. It defines regulatory legal documents that provide participation of position of teacher's assistant in the educational process. Definitions, qualification requirements and core functions of teacher's assistant that promote the development of self-evaluation of pupils and formation of positive climate in pupils group are described and specified. Basic practical skills that have to be mastered by teacher's assistant in the course of professional activity are defined. Special attention in the work is given to importance of teacher's assistant being a part of team ofprofessionals and parents working with children under conditions of inclusive education. Special aspects of extra professional development of such category of teaching employees are characterized and proper conclusions on this problem are drawn.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, teacher's assistant, learning and educational process.*

УДК376-056.263-053.3/.4+616.28-76

Тетяна Богданович
аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України; ТОВ Центр слухової реабілітації АВРОРА, м.Київ, Україна https://orcid.org/0000-0002-0084-791X

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДОБОРУ ТА НАЛАШТУВАННЯ СЛУХОВОГО АПАРАТА ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ РАННЬОГО ВІКУ

В статті описано особливості добору та налаштування слухового апарата дітям раннього віку з порушенням слуху. Автор розкриває місце та суть педагогічного супроводу в процесі слухопротезування дітей раннього віку. Особливо наголошено на значенні педагогічної підтримки та навчання батьків дітей з порушеннями слуху під час добору та налаштування слухового апарата. Організація педагогічного консультування та навчання батьків дітей з порушенням слуху на етапі підбору та налаштування слухового апарата забезпечує умови для отримання повноцінних вигід від слухопротезування для формування мовлення дітей раннього віку з порушенням слуху.

Ключові слова: *діти з порушеннями слуху раннього віку, слуховий апарат повітряного проведення, добір та налаштування слухового апарата, сурдопедагогічне обстеження, педагогічна консультація, навчання батьків.*

Постановка проблеми. Слух необхідний дитині в усіх аспектах життя - для мовленнєвого розвитку, придбання соціальних навичок, отримання загальноосвітніх і професійних знань, досягнення успіхів у житті. Прийняті у всьому світі стандарти наголошують на організації ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху. У відповідності до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 25.06.2009 року № 449 при виявленні сенсоневральної приглухуватості у немовлят, в 3-6 місячному віці необхідно провести слухопротезування та розпочати адекватну реабілітацію. Педагогічний супровід дітей раннього віку з порушенням слуху має вирішальне значення як в момент виявлення та постановки діагнозу, так і підчас підбору, налаштування слухового апарата та виявлення його ефективності. Крім того, для ефективної побудови педагогічної корекційно-розвиткової роботи педагог має розуміти вплив на слухові можливості дитини слухового апарата, який вона використовує.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До теперішнього часу проводилося мало глибоких наукових досліджень про вплив для визначення, яка підтримка потрібна для успішного розвитку. В спеціальному монографічному додатку наукового журналу EAR and HEARING (УХО і СЛУХ) за листопад/грудень 2015 вперше опубліковані результати унікального мультидисциплінарного багаторічного дослідження, присвяченого дітям з порушенням слуху, проведеного вченими Університету Айови (University of Iowa, Iowa City, Iowa, США), Національного науково-дослідна госпіталю Бойз Таун (Boys Town National Research Hospital, Omaha, Nebraska, США)і Університету Північної Кароліни (University of North Carolina at Chapel Hill). У дослідженні брали участь група з 317 дітей з порушенням слуху та контрольна група з 117 дітей зі слухом в межах норми. Більшість дітей з порушенням слуху (76%) були виявлені під час неонатального слухового скринінгу. їх порушення слуху було незворотнім двостороннім, від невеликого до важкого (25-

75 дБ). Майже всі діти, залучені до спостереження користувалися слуховими апаратами. Діти обстежувалися з раннього віку (від дитячого до дошкільного) і перебували під постійним наглядом вчених-дослідників протягом трьох і більше років. Протягом цього часу вивчався мовленнєвий розвиток дітей з порушенням слуху в зіставленні з розвитком мовлення у дітей з нормою слуху. Результати дослідження показали, що при правильному слухопротезування, слуховій реабілітації та інших рівних умовах, діти з порушеним слухом практично не відстають від дітей з нормою слуху як у мовленнєвому розвитку, так і в навчанні [5]. Ці результати мають велике значення для світової науки і практики слухової допомоги дітям у всьому світі.

Мета статті: розкрити значення та зміст педагогічного супроводу слухопротезування дітей з порушенням слуху раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасним стандартом і «золотим правилом» дитячої аудіології, яке прописано у програмах раннього виявлення і допомоги США, Великобританії, Канади, визначено цільові строки виявлення, діагностики порушення слуху у новонароджених та надання їм допомоги. «Золоте правило» раннього виявлення дітей з порушенням слуху виглядає так: 1-3-6. Воно передбачає виявлення дітей з вродженими порушеннями слуху у віці 1 місяць, у 3 місяці проводиться діагностика, а у 6 місяців - слухопротезування та початок корекційно-розвиткової роботи.

Важливо провести слухопротезування дитини з порушенням слуху через те, що слуховий апарат забезпечує електроакустичну стимуляцію слухового аналізатора, що дозволяє проводити звукові сигнали нервовими шляхами та забезпечує звукову аферентну стимуляцію, яка забезпечує неврологічні процеси дозрівання в цілому і розвиток конкретно слухової кори [2]. Крім того, у віці до 1 року спостерігається найбільша нейропластичність, що забезпечує розвиток слухового сприймання та мовлення дитини і, відповідно попереджує виникнення вторинних дефектів у дітей з порушенням слуху.

Процес слухопротезування дітей - це складний і відповідальний процес. Ще більш відповідальним він стає, коли слухопротезування потрібно провести у віці 6 місяців. В Україні, як і у більшості розвинених країн, слухопротезування - вид медичної сурдологічної допомоги особам з порушенням слуху шляхом компенсації порушення за допомогою слухових апаратів. Та процес виявиться успішним та ефективним при поєднанні технічних, медичних, аудіологічних та педагогічних зусиль. При роботі з дітьми раннього віку необхідно враховувати те, що слухові апарати повітряного проведення мають відповідність вимогам до дитячого слухопротезування. Слухові апарати повинні бути придатні для програмування відповідно до особливих алгоритмів настроювання (DSL5.O), які дозволяють врахувати акустику вушка дитини та оптимізувати підсилення звуків [4]. Важливою вимогою щодо вибору слухових апаратів для дітей раннього віку є наявність широкого частотного діапазону підсилених звуків. Дуже вагомим фактором вибору слухових апаратів є відповідність підвищеним вимогам до безпеки (вироблені із безпечних матеріалів та мають батарейний відсік, що зачиняється) та прогнозованість у використанні (мають світловий індикатор стану та індикатор правильності встановлення вушної вкладки), що дозволяє батькам та вчителям контролювати роботу слухового апарата. Сучасним стандартом корекції порушень слуху є бінауральне протезування, а сучасні слухові апарати мають бінауральну синхронізацію та координацію, що наближує механізми обробки звук до природніх

механізмів бінаурального слуху. Це особливо важливо для дітей раннього віку як в питанні забезпечення безпеки, кращої орієнтації в складному акустичному середовищі, так і для забезпечення кращого процесу розпізнавання мовлення, особливо в ситуації навколишнього шуму [3].

Процес добору слухового апарата та педагогічного супроводу спрямований на забезпечення оптимальних умов для розвитку мовленнєвих, комунікативних, пізнавальних та соціальних навичок дітей з порушеннями слуху, які користуються сучасними слуховими апаратами:

- максимального відновлення порогів слухового сприймання дитини завдяки використанню сучасного засобу корекції порушення слуху, його аудіологічного менеджменту та технічного супроводу;
- забезпечення перебування дитини у мовленнєвому середовищі, яке враховує особливості розвитку навичок на даному етапі та мотивує дитину до слухання та вербального спілкування;
- забезпечення розвитку навичок слухання та мовлення дитини у відповідності до її віку та з узгодженням щодо її слухового віку;
- забезпечення використання набутих навичок у щоденній життєдіяльності.

Для забезпечення оптимальних умов необхідні взаємопов'язані та взаємообумовлені дії команди спеціалістів, що проводяться у тісному взаємозв'язку з батьками (членами сім'ї) дитини з порушенням слуху.

Нами запропонована наступна система заходів реабілітаційного характеру для дітей з порушеннями слуху на етапі добору слухового апарата та подальшої корекційно-розвиткової роботи (Таблиця 1). Оскільки педагогічний вплив на дітей до 9 місяців найбільш ефективний, коли його провадять батьки дитини [1], то завданням сурдопедагога на цьому етапі є навчання та консультування батьків.

Таблиця 1.

Заходи реабілітаційного характеру для дітей з порушеннями слуху

Заходи медичного супроводу	**Заходи аудіологічного супроводу**	**Заходи технічного супроводу**	**Заходи психолого-педагогічного супроводу**
Збір анамнезу, скринінгові обстеження, консультація лікаря			Консультація психолога, сурдопедагога, сурдопедагогічне обстеження за потреби, навчання батьків
Збір анамнезу, діагностичні обстеження, консультація лікаря, заключення			Вивчення спостережень батьків, сурдопедагогічне обстеження, консультація сурдопедагога, навчання батьків

ce 1 m 0. SS o U	Рекомендації з вибору виготовлення зліпку	Підбір верифікація настройки СА.	Виготовлення вкладки, консультація щодо супроводу та правил використання	Консультація щодо ефективності підбору СА адаптації до його використання.
ації я \о ce си w	Огляд лікаря, проведення обстежень за потреби. від стеження стану слухової функції.	Подальший аудіологічний менеджмент: настройки, верифікація. апгрейд (модернізація).	Подальша діагностика функціонального стану обслуговування, заміна аксесуарів.	Складання індивідуальної програми реабілітації. заняття з розвитку навичок слухового сприймання, формування розвитку мовлення, навчання батьків, моніторинг динаміки розвитку навичок.

Розглянемо систему педагогічних консультацій на етапі виявлення, постановки діагнозу та слухопротезування.

Первинна консультація на етапі виявлення порушення слуху чи постановки діагнозу проводиться з метою:

- проінформувати про вплив порушення слуху на розвиток дитини;
- ознайомити батьків з шляхами компенсації втрати слуху та шляхами абілітації;
- ознайомити з реакціями дитини на звуки (у відповідності до віку);
- навчити спостерігати та фіксувати реакції дитини на звуки, її вокалізації та способи комунікації під час щоденних рутинних вправ;
- спланувати дії батьків до наступної зустрічі.

Наступна консультація проводиться сурдопедагогом під час слухопротезування в межах процедури добору слухового апарата. Мета:

- описати можливі результати розвитку дитини зі слуховим апаратом;
- перевірити реакції дитини на звуки на голе вухо;
- перевірити реакції дитини на звуки у слуховому апараті;
- обґрунтувати ефективність використання слухового апарата;
- спланувати дії батьків до наступної зустрічі.

Після добору слухового апарата та його первинного налаштування проводиться консультація з адаптації до використання слухового апарата з метою:

- створити разом з батьками зрозумілий та реальний план дій для адаптації дитини до використання слухового апарата.

Процес адаптації до використання слухового апарата має велике значення для подальшого розвитку дитини з порушенням слуху, так як від

першого досвіду залежить як дитини буде сприймати слуховий апарат в подальшому, і саме позитивний перший досвід створює підґрунтя для успішної компенсації порушення слуху, ефективного розвитку слухового сприймання та формування мовлення дитини. І щоб батьки під час адаптації дитини з порушенням слуху не залишилися сам на сам з цією проблемою необхідно під час консультації розглянути всі можливі варіанти розвитку подій, навчити створювати позитивні слухові ситуації, мотивувати до використання слухового апарату, попереджувати виникнення негативних ситуацій та ознайомлювати з навколишнім звуковим середовищем.

Ще одним важливим заходом педагогічного характеру в процесі слухопротезування є сурдопедагогічне обстеження дитини з порушенням слуху. Сурдопедагогічне обстеження дітей раннього віку проводиться з метою:

за допомогою педагогічного спостереження безумовними реакціями дитини на звукові подразники та опитування чи анкетування батьків уточнити дані скринінгового обстеження, надати додаткові дані для підбору та настройки слухового апарата (уточнити пороги слуху), оцінити ефективність слухового апарата;

на основі анамнезу та анкетування батьків визначити відповідність когнітивних навичок біологічному віку дитини, особливості комунікації між батьками та дитиною, використання вокалізацій для спілкування, особливості сімейного виховання та створити на основі отриманих даних індивідуальну програму розвитку слухового сприймання, формування мовлення та розвитку комунікативних навичок дитини навичок.

В алгоритм сучасного дитячого протезування входить процедура встановлення відповідності настройки електроакустичних характеристик слухових апаратів необхідним методом внутрішньовушних вимірювань за допомогою аналізатора слухових апаратів, що забезпечує інструментальний доказ правильності налаштування слухових апаратів. Не зважаючи на це, процедура педагогічного виявлення ефективності підбору та налаштування слухового апарата дозволяє визначити наскільки точно слуховий апарат задовольняє потреби дитини у розвитку та дає високий ступінь впевненості в тому, що використання слухового апарата буде послідовно приводити до результатів, які відповідають які відповідають очікуванням щодо розвитку мовленнєвих і загальних навичок дитини та її соціалізації.

Висновки.

1. Раннє виявлення порушення слуху і надання ранньої допомоги, що включає слухопротезування оптимально підібраними і налаштованими слуховими апаратами, корекційно-розвиткову допомогу та навчання батьків дозволяють дітям з порушеннями слуху мати хороший рівень мовленнєвого розвитку і сприяють включенню дитини в соціум.
2. Слухомовленнєвий розвиток дитини залежить від своєчасності виявлення порушення слуху, адекватності вибору технічного засобу корекції порушення слуху, коректності його налаштування та достатності сурдопедагогічної допомоги.
3. Для організації ефективної ранньої допомоги дітям з порушенням слуху сурдопедагогам необхідно освоювати знання про об'єктивні та суб'єктивні методи обстеження слуху, аудіологічні основи слухопротезування та вимоги до дитячих слухових апаратів, методи роботи з дітьми раннього віку,

методики обстеження та визначення рівня розвитку навичок дітей раннього віку та консультування і навчання батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник/ уклад.: Н.А. Зборовська та ін., за ред. СВ. Кульбіди - К.: «СПКТБ УТОГ», 2011. - 328 с
2. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей / Б.С Мороз, В.П. Овсяник, К.В. Луцько. - Київ, 2008.-150 с
3. Королева И.В. Введение в аудиологию и слухопротезирование. СПб.: Каро, 2012. С. 80-81.
4. Таваркиладзе Г.А. Руководство по клинической аудиологии. М.:Медицина,2013.-676с. :ил.
5. *Ear and Hearing. The* Official Journal of the American Auditory Society. - November/December 2015 -Volume 36 -Supplement 1 - 101p.

REFERENSES:

1. Zborovska, N. A., Kulbida S. V. (Ed.). (2011). *Dytyna zi svitu tyshi: na dopomohu balkam nechuiuchoi dytyny* [A child from the world of silence: To help parents of a child with hearing impairment]. Kyiv: "SPKTB UTOH".
2. Moroz, B. S., Ovsianyk, V. P., & Lutsko, K. V. (2008). *Korektsiini tekhnolohii u slukhoprotezuvanni ditei* [Corrective technologies in hearing intervention for children]. Kyiv.
3. Koroleva, I. V. (2012). *Vvedenie v audiologiiu i slukhoprotezirovanie* [Introduction to audiology and hearing intervention]. St. Petersburg: Karo.
4. Tavarkiladze, G. A. (2013). *Rukovodstvo po klinicheskoi audiologii* [Manual of clinical audiology]. Moscow: Meditsina.
5. *Ear and Hearing* (November/December, 2015). *The Official Journal of the American Auditory Society. Vol. 36.* Supplement P. 1-101.

Tetiana Bohdanovych. Pedagogical Support Selection and Fitting Hearing Aids of Young Children who are Hard of Hearing

The article describes the features of the selection and fitting hearing aid for young children with hearing impairment. Permanent congenital early-onset hearing loss is associated with significant and irreversible deficits in linguistic, cognitive and psychological development However, such infants can develop essential language and cognitive skills if their hearing loss is detected early and they are provided adequate hearing intervention within the first year of life. Early hearing aid fitting enables developing speech and language by hearing-impaired infants practically equally to their normally hearing peers. However, to enable such language outcomes, hearing aids must be high quality, optimally selected and fitted, and regularly tuned to children's hearing, and children must be surrounded by appropriate language environment The author reveals the essence of the pedagogical support the process of fitting hearing aid for young children. Particularly emphasized the importance of educational support and training parents of children with hearing aid. Organization of pedagogical counseling and training parents of children young children who are hard of hearing provides the conditions for getting full benefits from hearing aid for the developing speech and language.

Keywords: *young children who are hard of hearing, the hearing aids, selection and fitting hearing aids, identify the level of language development, pedagogical counseling, parents education.*

УДК 378.048.2

Юлія Бордюг
аспірантка Кременчуцького національного університету
імені Михайла Петроградського
http://orcid.org/0000-0002-2807-9983

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ГРУП ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена з'ясуванню основних засад формування готовності вихователів для роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів. Висвітлено актуальну проблему дошкільної спеціальної освіти - забезпечення рівних прав і можливостей дошкільників, що мають порушення у психофізичному розвиткові в системі сучасного дошкілля.

В статті розглядаються державні документи, що становлять нормативно-правову основу організації роботи з такою категорією дітей; подано аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Наголошується на необхідності створення відповідних умов щодо розвитку, навчання, виховання, ранньої реабілітації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *готовність, компетентність, самовдосконалення, саморозвиток, діти з особливими освітніми потребами, методична робота, порушення психофізичного розвитку.*

Постановка проблеми. За останні роки зросла кількість дітей з особливими освітніми потребами в різних регіонах країни. За даними М. Єфимснко, 31 % сьогоднішніх дітей старшого дошкільного віку відстають за своїми нормативними характеристиками, тоді як у 1985 році їх було тільки 17%. Відповідно збільшилася кількість груп спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ). Зважаючи на це, в Україні виникла гостра потреба в реформуванні державної політики в галузі освіти, спеціальної (корекційної) освіти зокрема, та у кваліфікованих вихователях, які здатні працювати з такою категорією дітей.

За роки незалежності розроблено ряд важливих документів, насамперед Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.1991 № 875-XII, в якому, зокрема визначено, що «інваліди в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України, законами України та міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України» (ч. 1 ст.1 Закону) [6]. У сфері освіти цим Законом передбачено, що «навчальні заклади надають освітні послуги інвалідам нарівні з іншими громадянами...» (ч. 6 ст. 21 Закону) [6]. «Концепція спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні» (1996 р.). Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. за № 2402 -ІП (із змінами і доповненнями). Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 грудня 2005 р. за № 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», Укази Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» від 25 серпня 2015 р. № 501; «Про активізацію

роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» від 3 грудня 2015 р. № 678 забезпечують можливість отримання дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до основних положень Закону України «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 р. № 2628-Ш та Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами від 23 червня 1999 № 7/5-7. Нещодавно прийнятий Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII відкриває шляхи для реалізації державної національної Програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1994 р.), гарантує право вибору форм здобуття освіти особам з особливими освітніми потребами, розширює можливості щодо реалізації права дітей на дошкільну освіту, адже батькам надається право самостійно обирати способи та форми отримання освіти для дітей дошкільного віку, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами, також батьки можуть бути ініціаторами утворення інклюзивних та/ або спеціальних груп, мають право приймати участь у розробці індивідуальних програм розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей.

Виходячи з вищесказаного, вважаємо, що фахівець у цій галузі повинен мати досить глибокий рівень знань з спеціальної педагогіки та психології, реалізуючи вимоги щодо гуманізації спеціальної освіти, її соціально ї орієнтації і створюючи умови для адаптації й інтеграції вихованця з особливими освітніми потребами в суспільство. Слід зазначити, що на сьогоднішній день спеціальні групи дошкільних навчальних закладів відвідують діти з різними порушеннями психофізичного розвитку.

У вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації готують вихователів дошкільних закладів з додатковою кваліфікацією «вихователь логопедичної групи» (на вибір студента), у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації готують вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, на сучасному етапі розпочато підготовку вихователів для роботи з дітьми за різними нозологіями (порушення зору, слуху, мовлення, розумового розвитку, опорно-рухового апарату).

Однак, як свідчить практика, на сьогодні у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації відсутня належна система педагогічної підготовки вихователів до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів за різними нозологіями (порушення зору, слуху, мовлення, розумового розвитку, опорно-рухового апарату). Випускники вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації здебільшого працевлаштовуються на посади вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів. Система методичної роботи щодо підвищення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів, що склалась, теж не здатна швидко реагувати на сучасні вимоги до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Вимоги до готовності вихователів для роботи з дітьми в умовах спеціальних груп ДНЗ потребують впровадження в процес методичної роботи компетентнісного підходу, який передбачає впровадження нових принципів, методів, технологій та форм організації методичної роботи.

Отже, існує необхідність формування готовності саме вихователів до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів, серед яких більшість вихователів, вихователів-методистів, завідуючих ДНЗ не

мають спеціальної освіти і базуються у своїй роботі на знаннях дошкільної педагогіки та психології щодо роботи з дітьми з нормальним рівнем психофізичного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти висвітлено в низці досліджень (С. Архангельський, І. Зязюп, Н. Кічук, С Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін). Дослідженню проблеми формування покоління людей, які мислять і діють по-інноваційному, завжди приділялась належна увага, зокрема, таким її аспектам: професійна підготовка фахівців у спеціальній освіті (В. Бондар, Л. Виготський, С Забрамна, І. Єременко, Н. Пузанов, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Стадненко, Л. Шипіцина та ін.); теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (І. Зимняя, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Савченко, Г. Терещук, А. Хуторський, та ін.]; формування та підвищення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів [Г. Бєлєнька, Е. Панько, І. Бех, 0. Кононко, К. Крутій, Н. Гавриш, В. Сластьонін, В. Веденський, І. Романюк та ін.); сутність термінологічних характеристик поняття «готовність», висвітлено у працях (Л. Божович, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Татенк о та ін.); особливості «готовності до професійної діяльності» (Г. Балл, Є. Клімов, Ю. ЗавалевськийС. Максименко, П. Перепилиця, М. Смульсон, П. Харченко та ін.).

Значний внесок у розв'язання проблеми щодо професійної компетентності педагогів внесли деякі зарубіжні дослідники (І.Хафізулліна, Н.Радіонова, А.Тряпіцина). Питання застосування інтерактивних методів у роботі досліджувались як зарубіжними (В. Донхем, Л. Рейнольд та ін.), так і вітчизняними (І. Гладкіх, В. Гордін, О. Коротєєва, Е. Міхайлова, Л. Струцька та ін.) вченими.

Віддаючи належне цим дослідженням, варто зауважити, що мало вивченим є такий аспект як формування професійної компетентності фахівців в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає у виявленні основних засад формування готовності вихователя до професійної діяльності, сутності компетентності та структурної діяльності вихователя щодо роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів.

Методи дослідження. Нами використано комплекс наступних методів: аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, нормативної документації в системі педагогічної освіти для з'ясування стану окресленої проблеми; систематизація, синтез, узагальнення, що уможливили розкриття сутності проблеми, виокремлення основних складових готовності вихователів до професійної діяльності в руслі окресленої проблеми; обґрунтування педагогічних умов формування готовності вихователів для роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів з використанням інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблема «готовності» в педагогіці розглядається з різних позицій. Варто зазначити, що одним із перших у вітчизняній педагогіці питання підготовки педагога порушив свого часу К. Ушинський. І хоча саме поняття «готовність» у його працях не розглядалося,

домінують думки, пов'язані з її формуванням, як-от: «Ми не кажемо вчителям діяти так чи інакше, але говоримо: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, порівнюючи з цими законами та тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати» [10; 248].

У 70-х роках XX ст. проблему готовності особистості до діяльності у педагогіці вивчали І. Бех, К. Дурай, М. Дьяченко, В. Сластьонін та ін.

У другій половині XX століття поняття «готовність» здебільшого визначалося як вибіркова, прогнозована активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат окреслення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [4; 3].

Поняття готовності до того чи іншого виду діяльності, визначене С. Максименко, О. Пелех, трактується як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови» [8; 68].

Л. Гекало зазначає, що сучасний педагог - фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти. Він повинен уміти навчити дітей творчо засвоювати знання, застосовувати їх у конкретних навчальних та життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Це педагог-професіонал, орієнтований на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок, такий, що вміє на практиці будувати розвиваючі освітні ситуації, а не просто ставити і вирішувати дидактичні завдання, такий, що дійсно є реальним суб'єктом педагогічної діяльності. Це має бути педагог нового типу, здатний швидко реагувати на суспільні зміни, що відбуваються, коректувати власну професійну діяльність у напрямі співвідношення соціальних вимог. Він має бути, перш за все, професіоналом у сфері педагогічної діяльності, на відміну від спеціалістів вузьких предметних галузей, ціленаправлено здійснювати освіту і розвиток вихованців, здатний до проектування власної діяльності, її змін та вдосконалення. Характерною особливістю його професійної свідомості має бути зосередженість мислення на педагогічних проблемах, бачення педагогічного процесу як цілісного явища, центральне місце в якому належить особистості дитини [3; 5-8].

У руслі нашого дослідження зазначимо, що діяльність педагога-вихователя, спрямована на вміння працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів, не має однозначного алгоритму розв'язання, тому необхідно, щоб у професійній діяльності він був здатний до саморозвитку, до постійного творчого пошуку, до прояву активності, гуманізму, оскільки здатність особистості до розвитку, самоорганізації, саморегуляції себе як суб'єкта діяльності пояснюється саме її професійною компетентністю.

Готовність вихователя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а, отже, і його компетентність має проявлятися: в майстерності

його роботи; в умінні організовувати навчально-виховну, корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами за нозологіями (порушеня зору, слуху, мовлення, розумового розвитку, опорно-рухового апарату); створювати позитивну емоційну налаштованість на заняття, різні види діяльності; вмінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей; цілком відповідально вести просвітницьку роботу серед батьків (або осіб, що їх замінюють), що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний вихователь - це високоосвічена людина, що здатна передавати суспільний досвід, формувати у дітей духовні та моральні цінності. Тому лише вихователь з духовно-моральним потенціалом, високою компетентністю та інтелігентністю, з розвиненим творчими, дослідницькими здібностями та ерудованістю, буде готовий надавати якісні освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів. Важливим станом сучасної освіти, зокрема в Україні, є упровадження компетентнісного підходу щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому поділяємо думку І. Беха, що наголошує на головному принципі освіти для дітей з особливими освітніми потребами щодо надання рівних можливостей для кожного.

У контексті сказаного зазначимо, що навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів, передбачає вдосконалення начального середовища, де вихователь повністю відкриті до спілкування, де забезпечується дотримання прав і потреб дітей, розвиток їх здібностей та забезпечується перспектива бути успішним. Саме вихователь та його компетентність, яка є ключовим поняттям, оскільки поєднує в собі інтелектуальні та навчальні складники освіти, відіграють важливу роль у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Вихователь має повністю володіти знаннями про ті чи інші порушення розвитку, про прояви психічних розладів і засоби роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. Обізнаність, його підготовленість, бажання і уміння допомогти вихованцеві, розкрити всі його таланти і здібності дозволяють забезпечити процес корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зробити його значною мірою ефективним та успішним.

Компетентність педагога постійно залежить від конкретних ситуацій, тобто спочатку потрібно бачити ситуацію, аналізувати її, відзначати провідні етапи, які лежать в основі пошуку розв'язання проблеми, створюючи конструктивні схеми і варіанти практичних занять.

Аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми засвідчив, що «компетентність - динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5]. Низка українських вчених, таких як С Бондар, І. Гушлевська, О. Овчарук, І. Родигіна, І. Черемис прийшли до спільного визначення слова «компетентність» - це сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Компетентність педагога - це «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання задля найкращого розв'язання педагогічних завдань» [7; 90]. На думку В.Н. Веденського, доцільність введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широким його змістом, інтегрованою характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як «професійна готовність», «кваліфікація», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «компетенція»[2; 51-55]. Поділяємо думку дослідника І. Чемерис, що професійна компетентність - це система теоретичної і практичної готовності особистості до ефективної самореалізації у професії, що реалізується через парадигму професійно значущих знань, умінь, якостей, здібностей, схильностей та досвіду професійної діяльності.

Виходячи із вищезазначеного, під професійною компетентністю вихователів спеціальних груп ми розуміємо єдність теоретичної, практичної, особистісної готовності педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами до здійснення навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної діяльності з дошкільниками.

Отже, професійна компетентність включає в себе якості вихователя, що працює з дітьми, які мають психо-фізичні порушення, котрі забезпечують ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань під час корекційно-відновлювальної роботи, залежать від кваліфікації, володіння освітніми та корекційно-реабілітаційними технологіями, технологіями педагогічної діагностики (спостереження, опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного вдосконалення та впровадження у практику ідей сучасної спеціальної дидактики, спеціальних методів навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, використання наукової та спеціальної літератури для самоосвіти та самовдосконалення, створення сучасних форм навчання та розвитку дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку.

Поняття компетентності вихователя при роботі з дітьми з психофізичними порушеннями ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту суму «знання - уміння - навички»), це поняття трохи іншого значеннєвого ряду. Компетентність - інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками з урахуванням психологічних особливостей дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку. Через усвідомлення загальної основи діяльності вихователя спеціальної групи, що працює з дітьми з психофізичними порушеннями, зростає його компетентність. На відміну від знання така компетентність існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї [1; 62-65].

У нашому дослідженні визначено структуру компетентності педагога, що включає низку взаємозумовлених компонентів: діагностична, прогнозувальна, комунікативна, організаторська.

Діагностична діяльність спрямована на індивідуально-психічне вивчення та вихованість особистості вихованця, прояв виявлення та рівень визначення загальної освіти й духовності, навичок і умінь, необхідних для ефективної професійної та повсякденної діяльності. Але для відмінного та ефективного результату вихователь повинен давати не тільки знання, а й своє тепло, піклування та віру. Згідно означеного твердження вихователь, що готується працювати або вже працює з дітьми з особливими освітніми потребами, має бездоганно володіти технікою щодо вивчення індивідуально-психологічних особливостей вихованців та досконало її застосовувати на практиці. Оже, безперечно, вихователь має готуватися до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп ДНЗ. Така робота вимагає від вихователя володіння високими духовними якостями.

Прогнозувальна діяльність полягає у тому, що вихователь спочатку визначає певні проблеми кожної дитини, групи вихованців, і таким чином ставить конкретні орієнтири щоб сформувати і розвинути особистість та увесь колектив дітей дошкільного віку в умовах спеціальних груп ДНЗ. Для цього педагог повинен вміти визначати методику, зміст, конкретні цілі виховної, корекційно-розвиткової діяльності, прогнозувати майбутні результати окремих вихованців на основі знань рівня їхньої підготовленості.

Як свідчить практика, між вихователем та вихованцем має бути тісна спорідненість. Чим краще вихователь знає свого вихованця, тим доступніше зможе донести навчальну інформацію. Адже відомо, що педагогічне спілкування є складовою комунікативної компетентності. А це і є уміння налагоджувати та підтримувати контакти з вихованцями, що мають особливості психо-фізичного розвитку.

Обов'язковою є організаторська діяльність, від майстерного планування і визначення вмотивованих конкретних заходів щодо оптимальної реалізації якої залежить перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати. Міцні знання із спеціальної педагогіки та спеціальної психології, спеціальних методик є вагомим підґрунтям у розвитку педагогічної досконалості. Слід зазначити, що важливим засобом щодо організаторської діяльності вихователя є досвід роботи самого вихователя і його колег. Він потребує постійного аналізу, узагальнення, використання в педагогічній діяльності всього найкращого і прогресивного.

Таким чином, готовність вихователя до робот из дітьми в умовах спеціальних груп ДНЗ, тобто його професійна компетентність щодо навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами - інтегральна властивість, що водночас означає і процес, і результат творчої діяльності, концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності вихователя, зумовлений мірою реалізації його моральної зрілості, відповідальності, професійного обов'язків. Професійна компетентність вихователя спеціальної групи ДНЗ щодо навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами передбачає як обов'язковий компонент потреби фахівця у професійному самовдосконаленні.

Модель формування готовності вихователя до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп ДНЗ - це глибоко індивідуальний зв'язок, який не передбачає шаблонів та стереотипів (див. Схему 1).

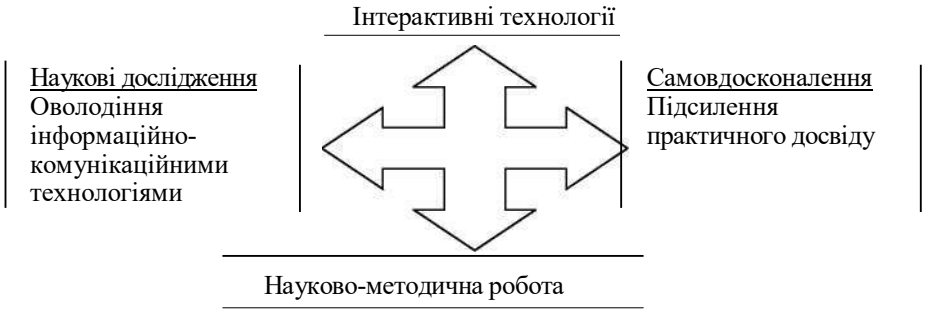


Схема 1. Модель формування готовності вихователя до роботи в умовах спеціальних груп ДНЗ

На думку Г. Москалика для педагогів, що працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення передового педагогічного досвіду. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід [9; 113].

І тому для вирішення завдання професійного самовдосконалення нами запроваджено проект «Творча майстерня педагога», в рамках якого сформовані три професійні групи за досвідом роботи та інтересами: «Педагог-новатор», «Педагог-початківець», «Педагог-консультант для батьків». У таких групах учасники можуть краще зосередитися на своїх професійних інтересах, обговорювати професійні проблеми та відпрацьовувати засоби їх вирішення. Проект побудовано на принципах міжособистісного та ділового спілкування, самовизначення, самопрезентації. Методична робота відбувається у формах практичного консультування і його рефлексії; обговорення проблемних тем з області психолого-педагогічного та корекційного напрямків консультування щодо професійних перспектив вихователів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Перед учасниками методичного заходу ставлять складні завдання і проблемні питання, а потім організовується освітній простір, в якому учасники самі прагнуть знайти на них відповіді.

Під час методичних заходів використовуються інтерактивні технології з широким спектром можливостей: тренінги «Традиційні і новітні технології навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», дискусії «За і проти», «Якості компетентного фахівця», рольові ігри, метод «case study». Ці технології надають можливість комплексного впливу на інтелектуальну, емоційну і мотиваційну сферу особистості. Усі різновиди інтерактивних технологій активізують пізнавальні процеси, збільшують швидкість збору та опрацювання інформації, розвивають уміння аналізувати проблеми, формують основу для прийняття компетентних рішень. Широко використовуються інформаційно-комунікаційні технології.

Отже, проект реалізується завдяки діям самих учасників, за рахунок яких вирішуються завдання підвищення професійної компетентності педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. У кожного учасника методичного заходу є можливість побувати в ролі консультанта, прийняти участь

у групових дискусіях, презентувати результати групової роботи на широку аудиторію. Усе це дозволяє учасникам проекту побачити процес реалізації методичних заходів з різних позицій, зрозуміти його різні сторони і особливості, отримати досвід реальної роботи.

У результаті нами визначено показники сформовані професійної компетентності вихователів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: здатність до соціальної взаємодії, співпраці та вирішення конфліктів у соціальній та професійній сферах, до толерантності, соціальної мобільності; здатність використовувати знання в освітній та професійній діяльності; здатність використовувати нормативно-правові документи у власній професійній діяльності; здатність усвідомлювати соціальну значущість своєї професії, мати мотивацію до виконання професійної діяльності; здатність впливати на загальний рівень власної професійної діяльності, розширювати інноваційне поле освітнього середовища; здатність до емпатії, коректного та адекватного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами; здатність аналізувати соціально-значущі проблеми і процеси, виявляти сутність проблем, які виникають в ході професійної діяльності; готовність до організації корекційно-розвиткового середовища, його методичного забезпечення та проведення корекційно-реабілітаційної роботи з метою успішної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами; готовність до взаємодії з родинами дітей з особливими освітніми потребами щодо здійснення технологічного супроводу; здатність здійснювати динамічне спостереження за ходом корекційно - розвиткового впливу з метою оцінки його ефективності тощо; здатність аналізувати основні технології психолого-педагогічного - супроводу корекційного процесу. Виявлені показники сформованості професійної компетентності, звичайно, не можуть претендувати на вичерпність. їх можна вважати умовними, адже процес формування професійної компетентності є безперервним, тому передбачити заздалегідь співвідношення різних компонентів рівня її сформованості, їх вияв та непомітні зміни досить складно.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, формування готовності вихователів до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп ДНЗ, шляхом засвоєння різноманітних форм та методів активного навчання допомагає педагогам швидше набути професійного досвіду, джерелом якого є педагогічна діяльність, осмислена з точки зору й суті, цілей і технологій, глибше усвідомити соціальне призначення професії вихователя. Використання інтерактивних технологій у поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями надають можливість у доступній формі розширити, систематизувати, узагальнити компетенції вихователів щодо особливостей роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів. Навички, що оптимізують соціально-педагогічну діяльність вихователя, дають більше можливостей для урахування різноманітних проблем вихованців з особливими освітніми потребами, тим самим забезпечуючи їх включення в суспільне середовище, створюючи умови для комфортного розвитку вихованців, а в подальшому й саморозвитку їх повноцінної соціалізації.

Аналіз проблеми щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами засвідчив потребу у майбутніх наукових розвідках з метою вивчення і уточнення особливостей використання інтерактивних технологій у методичній роботі закладу щодо здійснення

ефективного психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу дітей, підвищення професійної компетентності педагогів у сфері виховання дітей особливостями психофізичного розвитку. Зважаючи на важливість формування готовності вихователів до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп дошкільних навчальних закладів й на те, що в Україні дане поняття є маловживаним і недостатньо дослідженим, існує перспектива подальших більш глибоких і детальніших досліджень суті цього соціально-психологічного та педагогічного феномена, практичних шляхів його формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бордюг Ю. В. Компетентність як засіб підвищення професійної майстерності вихователів груп спеціального призначення для дітей з порушеннями зору / Ю.В. Бордюг // Імідж сучасного педагога. - 2017. - № 1. - С 62-65.
2. Веденський В. М. Моделювання професійної компетентності педагога / В. Миколайович Веденський. // Педагогіка. - 2003. - №10. - С 51-55.
3. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Тетяна Григорівна Гуцан - Режим доступу до ресурсу: http://intkonf.org/gutsan- tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profllnogo-navchannya-starshoklasnikiv/.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И.Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Минск: БГУ, 1976. - 176 с.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]: Режим доступу до ресурсу: http://search.ligazakon.Ua/l doc2.nsf/linkl/T172145.html
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.1991 № 875-XII [Електронний ресурс]: Режим доступу до ресурсу: http://www.ukr-kodeksy.com/pro osnovi sotsialnoyi zahiwenosti invalidiv.htm.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. -119 с.
8. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати [Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа, 1994. - № 3-4.- С 70.
9. Москалик Г. Ф. «Філософська парадигма модернізації освіти в умовах інформаційно-комунікаційного середовища»: монографія / Г. Ф. Москалик - Кременчук : Вид. «Християнська зоря». - 2014 - 328 с
10. Ушинський К. Д. Педагогические сочиненя. / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: в 6 т. - М.: Педагогика, 1988. - Т 3. - 511 с.

REFERENCES:

1. Bordiuh, Yu. V. (2017). Kompetentnist yak zasib pidvyshchennia profesiinoi maisternosti vykhovateliv hrup spetsialnoho pryznachennia dlia ditei z porushenniamy zoru [Competence as a means of improving the professional skills of educators of special-purpose groups for children with visual impairment]. *Imidzh Suchasnoho Pedahoha, 1,* 62-65.
2. Vedenskyi, V. M. (2003). Modeliuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Modeling of professional competence of the teacher]. *Pedahohika, 10,* 51-55.
3. Hutsan, T. H. (n.d.) *Naukovo-teoretychnyi analiz hotovnosti maibutnoho vchytelia ekonomiky do profllnoho navchannia starshoklasnykiv* [Scientific and theoretical analysis of the readiness of the future teacher of the economy for the profile education of high school

students]. Retrieved from http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/.

4. Diachenko, M. I, & Kandybovich, L. A. [1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti к deiatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: BGU.

5. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [The Law of Ukraine «On Education»]. (2017). Retrieved from http://search.ligazakon.Ua/l doc2.nsf/linkl/T172145.html

6. *Zakon Ukrainy «Pro osnoyy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini»* [The Law of Ukraine "On fundamentals of social protection of disabled people in Ukraine"]. (1991). Retrieved from http://www.ukr-kodeksy.com/pro osnovi sotsialnoyi zahiwenosti invalidiv.htm.

7. Kuzmina, N. V. (1990). *Professoonalizm Hchnosti prepodavateha i mastera proizvodstvennogo obucheniia* [Professionalism of the personality of the teacher and the master of production training]. Moscow: Vysshaia shkola.

8. Maksymenko, S. D., & Pelekh, O.M. (1994). Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknyka pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti) [The specialist needs to be modeled (Scientific fundamentals of readiness of the graduate of the pedagogy to pedagogical activity)]. *Ridna Shkola, 3-4,* 70.

9. Moskalyk, H. F. (2014). *Filosofska paradyhma modernizatsii osvity v umovakh informatsiino-komunikatsiinoho seredovyshcha* [Philosophical paradigm of modernization of education in the conditions of information and communication environmen]. Kremenchuk: Vyd. «Khrystyianska zoria».

10. Ushynskyi, K. D. (1983). Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropolohii. In K. D. Ushynskyi, *Vybrani pedahohichi tvory: Vol. 1.* Kyiv: Radianska shkola.

Yulia Bordyug. The Main Principles for Forming the Readiness of Educators to Work with Children in the Conditions of Special Groups of Preschool Educational Institutions.

The article is devoted to the clearing up the basic principles of forming the readiness of educators to work with children in the conditions of special groups of preschool educational institutions. The actual problem of preschool special education - providing of equal rights and opportunities for preschool children who have violations in psycho-physical development in the system of modern preschool education- has been presented.

The state documents, which are the legal basis for the organization of work with such a category of children are examined in the article. The analysis of scientific literature to research the problem is given. The necessity to create appropriate conditions for the development, training, education and early rehabilitation and socialization of children who have special educational needs is emphasized.

The author has determined the dependence of professional level of the teachers, their ability to the permanent personal, professional growth and the quality of providing educational services for children who have special educational needs. The main factors which can form the readiness of the educators to work with children in the conditions of special groups and the semantic filling of the terms: "readiness to professional activity", "professional competence" are revealed. The semantic structure of the competence of the teachers who work with children in the conditions of special groups of preschool educational institutions is determined and disclosed.

The importance of self-improvement and self-development of a specialist is emphasized in the article. The scientific and methodological approaches concerning the problem are substantiated. The search of new methods, principles and forms of organization of methodical work about the formation of readiness of educators to work with children in the conditions of special groups of preschool educational institutions is actual. The possibilities of using interactive technologies during methodological work with educators, about the formation of their readiness to work with children who have special educational needs in conditions of special groups of preschool educational institutions are shown. The author has discovered the problem of

interaction of educators who work in special groups of preschool educational institutions and families of the students. The importance of the educator's activity during the organization of educational, correction and development work with children who have special educational needs is revealed.

The article presents the results of their own research, which are aimed at substantiating the influence of interactive technologies on the formation of the readiness of educators to work with children in the conditions of special groups. The basic tasks of further scientific research are determined.

Keywords: *readiness, competence, self-perfection, self-development, children who have special educational needs, methodical work, violations ofpsychophysical developmen.*

УДК 376.1-056.264:373.2

Ірина Брушневська
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
http://orcid.org/0000-0002-3381-6490

КОРЕКЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНЕ РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ

В статті автор аналізує складові, методичні засади та особливості організації корещійно-комунікативного розвивального середовища як умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Вказує на об'єктивні труднощі його створення у дошкільному навчальному закладі. Для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя із ЗНМ пропонує застосовування ряду практично-методичних аспектів. Акцентує увагу на оновленні підходів до партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу на основі ймовірного прогнозування результатів корещійно-комунікативного процесу.

Ключові слова: *діти п'ятого року життя, загальний недорозвиток мовлення, комунікативний компонент, середовище.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів національної політики України виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, удосконалюється зміст освітнього процесу, впроваджуються нові форми розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, розробляються сучасні психолого-педагогічні засади інклюзії, стандартизації освіти [10], творчої самореалізації, соціалізації дошкільників. Виховання, корекція і навчання зазначеної категорії дітей потребує від педагога мультидисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з педагогічних, медичних, психологічних і спеціальних наук.

Однак існуючі суперечності між традиційними корекційними методами і прийомами та сучасними освітніми вимогами зумовлюють актуальність пошуків нових підходів до педагогічної підтримки, моделювання і прогнозування

педагогічного впливу, перспективних технологій розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Окреслені завдання є пріоритетними для всіх галузей корекційної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Ці процеси потребують переосмислення традиційних підходів з урахуванням сучасних клінічних реалій та наукових розвідок.

Мовленнєва діяльність здійснює домінуючий вплив на формування у дітей дошкільного віку багатьох соціально значущих функцій, зокрема комунікативної, регулятивної, плануючої, контролюючої. Мовленням опосередковані різні види діяльності дитини як на ранніх етапах розвитку, так і на більш пізніх. Тому на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної педагогіки особливої ваги набувають питання вивчення становлення основних складових мовленнєвої діяльності дітей з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми.

Аналіз актуальних досліджень. Особливостям розвитку мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) присвячено чимало досліджень науковців (Е. Данілавічютє, Р. Лалаєва, Р. Лєвіна, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, 0. Шахнарович та ін.). Проблеми діагностики та корекції порушень при ЗНМ висвітлені у численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Єфіменко, А. Ірвіне, Р. Лалаєва, Г. Мястковська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічева та ін.). Багатовекторність підходів науковців засвідчує складнофункціональність та незавершеність вивчення цього процесу.

Сучасні наукові дослідження констатують порушення мовленнєвої діяльності у дітей із ЗНМ внаслідок несформованості її структурних компонентів, що особливо виразно проявляється в процесі комунікації. Формування комунікативного компонента є малодослідженою (розглядаються в роботах науковців Л. Андрусишиної, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.), але актуальною та перспективною темою для теоретичного та практичного вивчення, що підтверджується його важливістю для розвитку спілкування, передачі інформації в процесі мовленнєвої діяльності, мислення, інтелектуальних функцій та особистісного зростання.

Мета статті - проаналізувати методичні засади та особливості організації корекційно-комунікативного розвивального середовища як умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, педагогічного досвіду формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних та корекційно-дидактичних умов, запропонована авторська методика дали змогу розробити структурно-функціональну педагогічну модель процесу формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Ми погоджуємось з трактуванням науковцями комунікативного компонента у мовленнєвій діяльності як реалізації комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, що означає використання суб'єктом

мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій [11,18]. Однак теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність цілісних уявлень про стан сформованості комунікативного компонента у дітей саме п'ятого року життя із ЗНМ. Так було встановлено, що практично невивченими є механізми порушень та етапи формування даної ланки мовленнєвої діяльності. Очевидною є необхідність комплексного дослідження з даної проблеми, спрямованого на розробку педагогічної моделі формування комунікативного компонента дітей п'ятого року життя.

Науковий аналіз проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ передбачає визначення низки пріоритетних педагогічних умов, використання яких дозволить ефективно побудувати процес формування зазначеного компонента. Перш ніж розглянути актуальні для нашого дослідження педагогічні умови, зауважимо, що у педагогіці існують різні підходи до визначення змісту цього поняття. Так, І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1,12].

Ми погоджуємось з визначенням 0. Назарової, яка педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [7,79].

Враховуючи різні підходи науковців до визначення поняття «педагогічні умови», однією з організаційно-педагогічних умов формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ нами було визначено *створення корекційно-комунікативного розвивального середовища.* В сучасній корекційній педагогіці використовується цілий ряд понять на означення середовища, в якому виховуються і розвиваються діти дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Це, зокрема, «освітнє середовище» - сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. А. Каташов узагальнює різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище, на думку автора, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [5,12].

Актуальним є розгляд поняття «розвивальне освітнє середовище» - це комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі. Сучасні дослідники (А. Валицька, Б. Ельконін, Ю. Рібцун, І. Фурман, В. Ясвін) розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Збагачене середовище передбачає єдність

соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини.

Також у науковій літературі розглядається поняття «предметно-розвивального середовища» - це сукупність природних і соціально-культурних предметних засобів найближчого і перспективного розвитку дитини, становлення її творчих здібностей, що забезпечують різноманітність діяльності [10]. Воно має релаксуючий вплив на особистість дитини [8, 23]. Продумано організоване предметно-розвивальне середовище дозволяє педагогу сформувати у дітей повноцінне мовлення і виступає необхідною складовою створеного безпосередньо мовленнєвого середовища, як підґрунтя для зростання цілісної особистості, всім зрозумілого цікавого співрозмовника [9,52].

Результати аналізу запропонованих понять, методичної літератури, практичних напрацювань дали нам можливість запропонувати власне визначення середовища, в якому має здійснюватися формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ - «корекційно-комунікативне розвивальне середовище».

Структура феномену «корекційно-комунікативне розвивальне середовище» включає в себе чотири складових: провідна - «середовище» та поняття, які характеризують її своєрідність - «корекційне», «комунікативне», «розвивальне».

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці склалося чітке уявлення про поняття середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С Капиця, І. Пригожий, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.). Зокрема, середовище розглядається як цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних процесів у їх взаємозв'язках і залежностях. У цьому розумінні середовище є простором, у якому суспільство реалізує різні форми діяльності, створюючи тим самим умови для задоволення матеріальних та духовних потреб [3,43]. Психологія розуміє середовище як умову, процес і результат творчого саморозвитку особистості. А з точки зору педагогіки, середовище - це умова життєдіяльності дитини, формування ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвиток життєво необхідних особистісних якостей, спосіб трансформації зовнішніх відносин у внутрішню структуру особистості, задоволення потреб суб'єкта.

У сучасній спеціальній педагогіці широко використовується термін «корекційне середовище», що характеризується як системне об'єднання медичних, психолого-педагогічних і соціальних служб, що сприяють саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку особистості [6,131]. Воно має на меті забезпечення умов для максимально можливої корекції та компенсації окремої чи комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального та соціально-культурного середовища дошкільного начального закладу.

Практика засвідчує, що не завжди корекційне середовище реально відповідає оптимальним вимогам стосовно розвитку комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Тому ми вводимо другу складову поняття - «комунікативне середовище». Науковці тлумачать його як умову формування психологічної готовності дитини до шкільного навчання, яке характеризується достатнім рівнем розвитку соціального та емоційного інтелекту, здатністю реалізовувати різноманітні форми спільної ігрової діяльності і спілкування з

однолітками та дорослими, позитивною мотивацією взаємодії з іншими дітьми [3,217]. Тобто, це середовище, яке максимально сприяє виникненню комунікативного інтересу до оточуючих людей, якісно розвиває його, пропонує різні форми реалізації комунікативної взаємодії, постійно підтримує позитивний інтерес до її продовження.

Третя складова запропонованого поняття - «розвивальне середовище» - також широко використовується в корекційній педагогіці. Під цим поняттям розуміється єдність соціальних і природних чинників, які можуть прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало впливати на життя дитини. Розвивальне середовище представлено як інтеграція природного довкілля, сенсорно-пізнавального простору, ігрового та мовленнєвого середовища, соціум та середовище особистості дитини, світ культури.

Виходячи з вищеозначених трактувань ми визначаємо ***корекційно-комунікативне розвивальне середовище*** як сукупність умов (матеріально-технічних та програмно-методичних), що забезпечують виникнення комунікативного інтересу, якісний розвиток комунікативної взаємодії дітей з однолітками та дорослими, корекцію порушень мовленнєвої діяльності, розвивають позитивну зацікавленість у подальшому розгортанні процесу комунікації. Створення у дошкільному навчальному закладі повноцінного корекційно-комунікативного розвивального середовища (ККРС) є пріоритетним засобом реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Об'єктивні труднощі створення ККРС у дошкільному навчальному закладі обумовлені недостатнім усвідомленням педагогами його сутності, відмінності від інших видів середовища, відсутністю чітких уявлень про його структуру, зміст, механізми організації та принципи функціонування, роль ймовірного прогнозування в забезпеченні цілісного корекційно-розвивального процесу. Насамперед всім учасникам освітньо-корекційного процесу важливо усвідомити, що абсолютно вся їхня діяльність має бути прогнозована на стимулювання, розвиток і практичну реалізацію комунікативного компонента мовленнєвої діяльності - дитина повинна бути готовою, сама хотіти, могти і реалізовувати комунікативні наміри, отримуючи при цьому емоційне задоволення. Цьому має сприяти абсолютно все, що оточує дитину п'ятого року життя із ЗНМ - іграшки, книжки, музичні інструменти, рослинний і тваринний світ, спортивний інвентар, куточки, зони, лабораторії, однолітки, дорослі, облаштування групового приміщення, ігрового майданчика, території ДНЗ та ін. Всі названі компоненти повинні бути комунікативно-інформативними, комунікативно-цікавими, комунікативно-мобільними, комунікативно-доступними.

При цьому варто не забувати, що наповнення відповідних осередків [центрів) у дошкільних навчальних закладах здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 11.09.2002 №509 «Про затвердження Типового переліку обов'язкового обладнання навчально-наочних посібників та іграшок у дошкільних навчальних закладах», методичних рекомендацій від 18.07.2008 №1/9-470 «Підбір і використання іграшок для дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах». Тобто, педагоги корекційних груп ДНЗ при облаштуванні групового та ігрового середовища згідно Типових вимог повинні все таки зважати на їх домінуючу комунікативну спрямованість.

Для проектування змісту ККРС важливим є дотримання онтогенетичних принципів формування мовленнєвої діяльності: освоєння предметного світу - виникнення комунікативної потреби - пошук шляхів її вираження - вибір адекватних засобів вираження [4,12]. Всі зазначені компоненти повинні логічно і поступально поєднуватись у предметно-практичній діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. її пріоритетом має бути максимальне орієнтування на включення мовленнєвої комунікації у процес спільної з дорослими або однолітками діяльності, важливої для дошкільника (гри, праці, продуктивних видів діяльності, самообслуговування).

Цей фактор обумовлюється тому, що мовленнєва комунікація дітей із ЗНМ зазвичай має характерні особливості: помітне зниження потреби у спілкуванні, ізольованість від групи однолітків, знижена (в порівнянні зі звичайним розвитком) здатність отримувати інформацію в процесі спілкування, спрямованість на процес говоріння без врахування інтересів партнера (О. Громова, Р. Лєвіна, Г. Чіркіна, С. Щербак, Т. Філічева). Саме тому зазначена адресна спрямованість використання комунікативної активності дозволить, з одного боку, створити передумови для підвищення мотивації мовленнєвого спілкування, а з іншого - дозволить удосконалити та урізноманітнити її структурно-значеннєве оформлення. При цьому педагог виступатиме поліфункціональним суб'єктом: як еталон правильного мовлення, джерело інформації та регулятор поведінки дитини в спілкуванні.

Для забезпечення ефективності формування і розвитку комунікативної взаємодії дітей п'ятого року життя із ЗНМ пропонуємо при створенні корекційно-комунікативного розвивального середовища в умовах дошкільного навчального закладу врахувати деякі практично-методичні аспекти:

■ *S* корекційно-комунікативне розвивальне середовище має бути адекватне віковим і мовленнєвим можливостям дітей п'ятого року життя із ЗНМ із незначним перевищенням ступеня складності;

S компоненти корекційно-комунікативного розвивального середовища повинні бути інформативними, доступними, динамічними, мобільними, варіативними, стимулюючими, різноплановими, естетично привабливими, природовідповідними;

S комунікативно-ігровий простір має забезпечувати результативність мовно-пізнавальної діяльності: поступове отримання нових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, набуття мовленнєвої компетенції та комунікативного досвіду;

■ / створення єдиного корекційно-комунікативного розвивального середовища повинно бути спрямоване на ефективне подолання відхилень у мовленнєвому розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ на всіх рівнях (фонетичному, фонематичному, просодичному, лексико-граматичному, застосуванні засобів спілкування в комунікативних ситуаціях);

S облаштування має стимулювати бажання проявляти і продовжувати комунікативну активність, сприяти розвитку емоційного комфорту дітей;

■ *S* включення у корекційно-комунікативне розвивальне середовище національних, етнокультурних елементів сприятиме розвитку духовної самоцінності дітей п'ятого року життя із ЗНМ;

■ *S* педагогічний та обслуговуючий персонал дошкільного навчального закладу, батьки та найближче сімейне оточення мають об'єднати зусилля задля

досягнення спільної мети - формування комунікативно-активної особистості дитини, стати зразком україномовної комунікативної взаємодії.

Важливим механізмом повноцінного функціонування ККРС є побудова стратегії злагодженого супроводу дитини п'ятого року життя із ЗНМ, яка занурене у це середовище. Адже сам факт перебування у ньому не є самоорганізовуючим стимулом до комунікативної діяльності. Тому, зокрема, потребує оновлення підхід до партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу і батьків. Взаємодія з батьками має будуватися на принципах взаєморозуміння (залучення членів сімей до спільної реалізації корекційно-комунікативних завдань, знайомство зі стратегією подальшої роботи, виконання вимог закріплення отриманих результатів), взаємодовіри (спільна діяльність дорослих в інтересах дитини, зміцнення авторитету педагога в сім'ї, а батьків у дошкільному навчальному закладі, прояв професіоналізму та відповідальності обома сторонами) і взаємодопомоги (результати педагогічного спостереження за дитиною, корекційної діагностики вчасно обговорюються з батьками з метою побудови подальшої стратегії корекційної роботи) [11,35].

Взаємодія суб'єктів (вчителя-логопеда, вихователів, батьків, психолога та ін.) має будуватися на єдиній основі ймовірного прогнозування результатів корекційно-комунікативного процесу. Для цього первинно необхідно спрогнозувати саме таке середовище, яке в комплексі із супроводом дорослих буде спонукати до комунікативної активності. До всіх вище перерахованих факторів створення корекційно-комунікативного розвивального середовища варто додати впровадження системи інноваційних педагогічних методів і прийомів, таких як музикотерапія, лялькотерапія, ейдетика, піскотерапія, танцювальна терапія та ін. Багаторічна практика використання засвідчує їх вагомий потенціал саме у стимулюванні виникнення невимушеної комунікативної активності в процесі спільної практичної взаємодії з однолітками та дорослими, створенні позитивної атмосфери спілкування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Створення повноцінного корекційно-комунікативного розвивального середовища є науково-обґрунтованою та практично-доцільною умовою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Розроблені в подальшому практичні аспекти його реалізації дадуть можливість повноцінно реалізувати комунікативний потенціал дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Ю. Аксарина; Курганский гос. ун-т. - М., 2006. - 19 с.

2. ВасилюкА. Педагогічний словник-лексикон: англ.-укр., укр.-англ. / А. Василюк; Ніжин, держ. ун-т ім. М. Гоголя. - Ніжин, 2004. - С. 43

3. Гнатышина Е. А., Уваров С. А. К вопросу об управлении информационно-коммуникативной средой в профессиональных образовательных организациях/ Актуальные проблемы образования: позиция молодых : матер, всероссийск. студенч. науч.-практ. конф. - Челябинск. - 2016. - С. 217-220

4. Грибова О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2002. - № 2. - С. 12-18.

5. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. - Луганськ, 2001. - 20 с

6. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 1997 - 304 с.

7. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. - 2003. - № 11. - С. 79-84.

8. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. - М.: Современное слово, 2005. - 720 с. - С. 23

9. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. / Ю. В. Рібцун. - К., 2014. - 238 с

10. Рібцун Ю. В. Стандартизація спеціальної дошкільної освіти дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рібцун // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. - 2017. - № 1 (350]. - С 164-171. - Серія «Педагогічні науки»

11. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. - К.: ІЗМН, 1997. - 44 с.

12. Томич Л. Організація корскцшпо-розвивалыюго середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості / Л. Томич // зб. наук, праць «Вестник института развития ребенка». - К., 2010.

REFERENCES:

1. Aksarina, I. (2006). *Pedagogicheskie usloviia adaptatsii yypusknikov shkol na etape perekhoda ot obschego к vysshemu professionalnomu obrazovaniu* [Pedagogical conditions of adaptation of graduates of schools in the transition from general to higher professional education]. (Dissertation Abstract, Moscow).

2. Vasyliuk, A. (2004). *Pedahohichnyi slovnyk-leksykon* [Pedagogical dictionary-lexicon]. Nizhyn.

3. Gnatyshina, E. A., Uvarov, S. A. (2016). K voprosu ob upravlenii informatsionno-kommunikativnoi sredoi v professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiakh [To the question about managing information and communication environment in professional educational organizations]. In *Aktualnye problemy obrazovaniia: pozitsiia molodykh: materiafy vserossiiskoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (pp. 217-220). Cheliabinsk.

4. Gribova, O. E. (2002). Problemy realizatsii kommunikativnogo podkhoda v obuchenii detei s tiazheloi rechevoi patologiei [Problems of implementing communicative approach in teaching children with severe speech pathology]. *Vospitanie i Obuchenie Detei s Narusheniiami Razvitiia, 2,*12-18.

5. Katashov, A. I. (2001). *Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnoho seredoyyshha suchasnoho litseiu* [Pedagogical bases of development of innovative educational environment of modern lyceum]. (Dissertation Abstract, Luhansk).

6. Mastiukova, E. M. (1997). *Lechebnaia pedagogika. Rannii i doshkolnyi vozrast* [Curative education. Early and preschool age]. Moscow: Vlados.

7. Nazarova, O. L. (2003). Novye informatsionnye tekhnologii v upravlenii kachestvom obrazovatelnogo protsessa v kollcdzhc [New information technologies in management of quality of the educational process in college]. *Informatika i Obrazovanie, 11,* 79-84.

8. *Pedagogika: bolshaia sovremennaia entsiklopediia* [Pedagogy: Large modern encyclopedia]. (2005). Moscow: Sovremennoe slovo.

9. Ribtsun,Yu. V. (2014). Doshkilniatko: korektsiino-rozvyvalna ta navchalno-vykhovna robota z ditmy z fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia [Preschool

children: corrective-developmental and educational work with children with phonetic and phonemic undeveloped speech]. Kyiv.

10. Ribtsun, Yu. V. (2017). Standartizatsiia spetsialnoi doshkilnoi osvity ditei iz porushenniami movlennevoho rozvytku [Standardization of special preschool education for children with speech development disorders]. In *Naukoyyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeniLesi Ukrainky: Vol. 1* (pp.164-171).

11. Sobotovich, E. F. (1997). *Psikholingvisticheskaia struktura rechevoi deiatelnosti i mekhanizmy ee formirovaniia* [The psycholinguistic structure of speech activity and the mechanisms of its formation]. Kyiv: IZMN.

12. Tomych, L. (2010). Organizatsiia korektsiino-rozvyvalnoho seredovyshcha dlia ditei z porushenniamy movlennia v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu korektsiino-rozvyvalnoi spriamovanosti [Organization of correction-developing environment for children with violations of speech in the conditions of preschool educational establishment of correctional developing orientation]. In *Zbirnyk naukovykh prats «Vestnik instituta razvitia rebenka»*. Kyiv.

Iryna Brushnevska. Environment that corrects and develops communication abilities as a condition for forming the communicative component of linguistic activity of five years old children with GSI.

At the present stage of special preschool pedagogy development special attention is given to studying the formation of main speech activity components of children, taking into account the latest scientific data of the psycholinguistic speech activity structure and its psychological mechanisms. Latest scientific research indicates a violation of speech activity of children with GSI due to the lack of its structural components formation, what is especially clearly revealed in the process of communication. The communicative component formation is a poorly-studied but relevant and promising point at issue for theoretical and practical study.

The author of the article analyzes the methodical principles and peculiarities of organization of the environment that corrects and develops communication abilities as a condition for forming the communicative component of linguistic activity of five years old children with GSI. He points to the objective difficulties of its creation in preschool educational institutions.

They are caused by deficient awareness of the teachers about its nature, the differences from other types of environment, lack of clear concept about its structure, content, mechanisms of organization and principles of functioning and the role of probable prediction in providing a holistic correction and development process.

Updating approaches to partner interaction between participants of the pedagogical process and parents need the considerable attention. Cooperation of parents should be based on the principles of mutual understanding, trust and assistance and probable forecasting of the correction-communicative process results.

The creation of the environment that corrects and develops communication abilities should also include the introduction of the innovative pedagogical methods and techniques system. Long-term practice of usage proves their significant potential precisely in stimulating the emergence of the informal communicative activity in the process of joint practical interaction with peers and adults that creates a positive atmosphere of communication.

Consequently, the creation of a full-fledged environment that corrects and develops communication abilities is a scientifically grounded and practically advisable condition for the formation of a communicative component of the speech activity of five years old children with GSI.

Keywords: *five years old children, General Speech Impairment, communicative component, environment*

УДК 371.3

Олена Будник
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені ВасиляСтефаника»
http://orcid.org/0000-0002-5764-6748

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ

У статті на основі вивчення зарубіжного досвіду висвітлено соціально-педагогічні аспекти проблеми впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах різних типів. У дослідженні використано такі методи: порівняльний, герменевтичний і контент-аналіз.

Автор акцентує на проблемі європейського цивілізованого сприйняття осіб з інвалідністю в українському суспільстві Обґрунтовано ідею педагогічної співпраці, паритетних взаємин, співтворчості в інклюзивному навчанні Наголошено на потребі проектування освітнього інклюзивного середовища складовими якого є: соціально-психологічна, інформаційна, культурно-освітня та матеріально-технічна. Значну увагу приділено соціально-педагогічним аспектам інклюзивного процесу в Новій українській школі, зокрема організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесу для учнів з особливостями психофізичного розвитку, урахування питань адаптаційного характеру в освітньому середовищі дітей із соціально вразливих груп та ін.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливостями психофізичного розвитку, освітнє інклюзивне середовище, STEAM-осеіта, діти із соціально вразливих груп.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеґрування до Європейського освітнього простору, реформування освіти України актуалізується питання гуманізації та гуманітаризації всіх сфер суспільного життя, визнання людини як найвищої цінності суспільства у задоволенні її пізнавальних потреб та інтересів. Упродовж останнього десятиліття предметом активного обговорення та впровадження є проблема інклюзивної освіти, а основі якої лежить «дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, одним із основних інститутів соціальної інтеграції» [9, с 11]

За даними статистики, в Україні за останні 10 років кількість дітей скоротилась майже на 20%, при цьому загальна чисельність дітей з інвалідністю щороку зростає на 0,5%. Так, станом на початок 2014 року кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я досягла показника 167 тис. 059 осіб або 2% від усього дитячого населення країни (8 млн)» [4]. Водночас українське суспільство, в силу різних причин, ще не готове до європейського цивілізованого сприйняття осіб з інвалідністю, свідченням чого є невміння розуміти, співпрацювати чи налагоджувати дружні контакти з такими особами у дитячих садках, загальноосвітніх школах, позашкільних навчально-виховних закладах.

Як засвідчують результати дослідження, проведеного ЮНІСЕФ, 96% українського соціуму стверджують, що діти з особливими потребами заслуговують рівноправного місця і підтримки суспільства. На жаль, на практиці тільки 13% українців готові сприймати дітей з інвалідністю в якості друзів, членів родини та належно прийняти в спільноту відносно здорових дітей. На думку

В. Сушкевича, уповноваженого Президента України з прав людей з інвалідністю, голови Національної Асамблеї інвалідів України, така дистанція від 96 до 13 відсотків засвідчує низький рівень толерантності нашого суспільства у ставленні до дітей з інвалідністю [3].

Ця проблема характерна для більшості країн пострадянського простору. Наприклад, за даними Н. Артюшенко, на теренах колишнього Радянського Союзу близько 60 % педагогів та 67 % батьків не готові до інтеграції дітей з інвалідністю до навчання в загальноосвітній школі. У результаті через це понад 90 % дітей з обмеженими можливостями здоров'я відчувають моральний дискомфорт, негативне ставлення учнів з типовим рівнем розвитку, хоча 93 % таких учнів позитивно або з повагою ставляться до спільного навчання в одному колективі «особливих» дітей [1, с 80].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інклюзивної освіти відображена у наукових працях таких вітчизняних учених, як: В. Бондар, І. Калініченко, А. Колупаєва, З. Ленів, В. Синьов, О. Таранченко, А Шевцов, М. Швед та інших. Соціально-педагогічні аспекти навчання дітей з особливими потребами частково висвітлені у дослідженнях 0. Безпалько, Р. Вайноли, А Капської, Н. Сейко та ін. Питання організації та розвитку інклюзивного навчання в різних країнах вивчали: V. Blandul, A. Bradea, S. Main, D. J. Chambers, P.Sarah, M. Friend, L. Cook, D.A. Hurley-Chamberlain, C Shamberger, N. Hui. E. Vickery. J. Njelesani. D. Cameron та ін. [10; 12; 13; 14; 15].

Мета статті - обґрунтувати соціально-педагогічні аспекти проблеми впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах різних типів.

Методи дослідження.

Порівняльний метод - уможливив вивчення зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти та його екстраполювання в сучасні українські реалії. Застосування цього методу дозволяє систематизувати наукові дослідження щодо соціально-педагогічних аспектів інклюзії, а також зробити певні прогностичні висновки про теоретичні та практичні аспекти реалізації окресленої проблеми в термінах сучасного розвитку особистості та суспільства.

Метод контент-аналізу спрямований на аналіз та узагальнення змісту науково-педагогічної, психологічної, навчальної літератури, опублікованої впродовж останнього десятиліття у контексті викладеної проблеми.

Герменевтичний метод дозволив висвітлити соціально-педагогічні контексти щодо розвитку інклюзивної освіти у руслі проблеми взаєморозуміння, налагодження конструктивної педагогічної співпраці між усіма учасниками навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній педагогічній практиці спостерігається належна адаптованість учнів з обмеженими можливостями й високий рівень взаємодії учасників інклюзивного процесу на засадах психологічного супроводу, підтримки, співпраці, співтворчості. Значний досвід інклюзивного навчання існує впродовж останніх десятиріч у США та Канаді. Однак, як зауважують зарубіжні вчені (W. E. Lyons. S. A. Thompson. У. Timmons). ефективність впровадження інклюзивної освіти в різних канадських провінціях не завжди висока. Хоч переважаюча більшість громадян країни схвалюють ідею інклюзії, розуміють важливість соціалізації «особливих» учнів в освітньому процесі, формування толерантного ставлення до них. Однак значна

частина людей все ще підтримують традиційні сегрегаційні підходи до організації навчання дітей з порушення психофізичного розвитку [14].

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади у всьому світі визначається як важливе завдання забезпечення якісної освіти для усіх громадян, створення умов для інклюзивного навчання. Як зазначають зарубіжні вчені (S. Main, D. J. Chambers, P. Sarah), в інклюзивному процесі важливе значення мають традиційні погляди та переконання щодо навчання осіб з інвалідністю, їх сприймання в суспільстві. Це стосується також учителів, адже їхні переконання значною мірою впливають на готовність до роботи в інклюзивному середовищі [15]. «Реалізація технологій освітнього інтегрування дасть можливість узгодити суперечності між рівними правами осіб із порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення» [9, с 11].

Румунські вчені (V. C Blandul, A. Bradea) зауважують, що суспільство все ще схильне до сегрегаційного підходу до здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В Румунії, як і в Україні, також гостро стоїть проблема підготовки педагогів спеціальної освіти / інклюзивної освіти, тобто йдеться про формування в них професійних психолого-педагогічних і методичних компетенцій, які дозволяють ефективно реалізувати індивідуальний підхід у роботі з учнями з особливими потребами [10, p. 337]. У багатьох країнах, передусім східної Європи, є низка труднощів на шляху реалізації цих завдань через неспроможність сучасної школи своєчасно й адекватно реагувати на швидкоплинні зміни - упроваджувати новий зміст освіти, інноваційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії на засадах гуманізації та особистісно орієнтованого навчання.

Потреба у розв'язанні цієї та багатьох інших проблем актуалізує розроблення відповідних стратегій щодо підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації працюючих учителів до роботи в умовах інклюзії. Мета такого навчання полягає у формуванні в них розуміння основних цілей і завдань інклюзивної освіти, навичок здійснення індивідуального та диференційованого підходу до роботи з учнями з особливими потребами, налагодження ефективної співпраці з батьками та громадськістю тощо.

Спеціальна (інклюзивна) освіта повинна застосовувати стратегії навчання, які зосереджені на співпраці, співтворчості і спілкуванні між учнями у процесі освітньої діяльності, а також паритетної взаємодії між учителями та учнями [10, p. 342]. Власне, ефективність навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога і команди різнопрофільних фахівців (соціального працівника, медичного працівника, психолога, вихователя та ін.) Всі вони спільно оцінюють реальний стан розвитку кожної дитини з урахуванням нозології, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи в інклюзивній школі, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють їх та ін.

Ідея співпраці (Co-Teaching) як навчальна стратегія в інклюзивному процесі все частіше знаходить своїх прихильників на сторінках наукових видань. M. Friend, L. Cook, D.A. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger акцентують увагу методичних підходах, що ґрунтуються на спільній педагогічній діяльність учителів в умовах інклюзивної освіти, де вони спільно планують та розробляють

кожен компонент уроку з урахуванням низки факторів. Водночас найбільш поширеним у шкільній практиці є навчання, коли один учитель розробляє та проводить урок, а інший - надає індивідуальну підтримку конкретним учням з обмеженими можливостями, тобто здійснює відповідний психолого-педагогічний супровід [12].

Як засвідчує аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти, провідна роль у її впровадженні належить державі. Тому дуже важливо, щоб політика щодо осіб з інвалідністю будувалася на засадах рівноправності та гарантіях спеціальних прав для забезпечення їх життєдіяльності.

Виходячи з важливого значення держави в розвитку інклюзивної освіти, 0. Заярнюк зазначає, що перешкоди макрорівня найбільш вагомі у процесі гальмування розвитку інклюзивної освіти в Україні. Основними такими перешкодами є: «недосконалість чинного законодавства щодо дітей з інвалідністю; невідповідність його міжнародним нормам; відсутність закону про спеціальну освіту, в якому б чітко визначалися правові основи інституту інклюзивної освіти та принципи механізму створення економічних умов для реалізації інклюзивних підходів до освіти осіб з особливими освітніми потребами» [6, с 191].

Відповідно на мезорівні основними перешкодами у впровадженні інклюзивної освіти є: наявність культурних стереотипів щодо людей з інвалідністю; неготовність сформованої системи освіти відповідати індивідуальним потребам кожної дитини; відсутність спеціальних стандартів освіти та варіативних програм для навчання осіб з особливими освітніми потребами; відсутність законодавчо закріпленої можливості проводити навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку за індивідуальним планом, який дозволяє використовувати адаптовану до спеціальних освітніх потреб того чи іншого учня стандартну освітню програму та реалізувати в навчанні особистісно орієнтований підхід; відсутність програм із супроводу осіб з обмеженими можливостями здоров'я, що навчаються в загальному освітньому закладі [Там само].

Водночас існують проблеми мікрорівня щодо розвитку інклюзії, які пов'язані з діяльністю конкретних організацій чи фахівців у цій сфері. Для інклюзивної школи України надзвичайно гостро стоїть *проблема психологічного прийняття вчителями (викладачами) навчальних закладів можливості спільного здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я зі своїми здоровими однолітками.* Вони зазвичай користуються консервативними професійними стереотипами у свідомості та поведінці щодо організації педагогічного процесу.

Важливий аспект в інклюзивному навчанні - це *домінантні гендерні стереотипи, що характеризують ментальність того чи іншого народу.* Так, сьогодні не викликає сумніву думка про те, що кожна людина має право на освіту. Однак все ще багато дітей з обмеженими можливостями в країнах з низьким і середнім рівнем доходів залишаються позбавленими освітніх можливостей. Як зауважуть зарубіжні вчені (N. Ній.. E. Vickery. J. Njelesani &_D. Cameron) тендер та інвалідність є основними чинниками, що впливають на інклюзивну освіту. Приміром, у Західній та Східній Африці (Гвінея, Сьєрра-Леоне, Нігерія, Замбія та ін.) гендерні уявлення часто не дають дитині здобути освіту через її порушення в психічному, інтелектуальному чи фізичному розвитку. За результатами досліджень, з хлопчиками та дівчатками, які мають інвалідність, частіше, ніж з

іншими, траплялися випадки соціальної ізоляції в освітньому середовищі. Серед учнів з обмеженими можливостями, дівчатка зазнають більше душевних травм через соціальні упередження щодо їх освітнього потенціалу, а також частіше піддаються сексуальному насильству. Отож для ефективного впровадження інклюзивної освіти надзвичайно важливим є створення безпечного шкільного середовища для всіх учнів, а також подолання тендерних суспільних стереотипів щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами [13].

Проектування належного дослідницького освітнього середовища є організаційно-методичною засадою ефективного впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах різних типів. Визначаємо такі складові сформованості цього середовища: соціально-психологічна, інформаційна, культурно-освітня, матеріально-технічна [2, с 73-74]. Відтак, труднощі у моделюванні інклюзивного освітнього середовища зумовлені також збільшенням кількості учнів із соціально вразливих груп: *економічно вразливі* (дохід учня чи його сім'ї є нижчим прожиткового мінімуму, безробіття членів родини, родини багатодітних сімей тощо); *соціально вразливі* (діти з неблагополучних родин, незаконнопослушні, байдужі, агресивні чи песимістичні особи); *академічно чи інтелектуально вразливі* (учні із затримкою психічного чи когнітивного розвитку, котрі часто мають проблеми зі вставлення соціальних контактів). Такі діти часто мають проблеми адаптаційного характеру в середовищі школи, водночас вони більшою мірою схильні до порушень дисципліни в класі, вияву соціальної агресії, жорстокості чи надмірної байдужості [11, с 103]. Учні значно краще адаптуються до навчання, вступають у соціальні та дружні стосунки там, де вони заохочуються. Тому для педагогів надзвичайно важливо створювати ситуації толерантності для розвитку позитивної громадської думки, соціальних взаємин учнів, формування в них особистісних цінностей. Завдяки контактам із друзями особи з інвалідністю розвиваються передусім емоційно, привчаються жити у злагоді один з одним, у них формується самоповага.

Дієвим напрямом у педагогічній науці і практиці вважаємо використання STEAM-освіти для навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Адже серед них також є обдаровані діти, котрі мають певні задатки до відповідного виду діяльності. Як засвідчують наукові джерела, у шкільному віці лише близько 3-5% від загальної кількості дітей є обдарованими [7, с 37]. Однак виокремлюють різні види обдарованості - технічну, наукову (математичну, природничу тощо), мистецьку, академічну та ін. Сьогодні у світі достатньо багато фахівців у сфері ІТ-технологій, які мають обмежені можливості здоров'я. Більше того, дієвим аспектом інклюзивної освіти є виявлення та визнання *компенсаторних* можливостей осіб з інвалідністю, які, всупереч нозології, мають здібності й таланти, передусім, до діяльності, що потребує сумлінного ставлення, старанності, терпеливості тощо. Власне, такою є науково-дослідницька діяльність у сфері STEAM-освіти.

Не менш важливий соціально-педагогічний аспект інклюзивної освіти в Україні - *це військово-політична ситуація на сході країни, в результаті чого зростає кількість дітей, які отримали різного роду травми {фізичні, психологічні чи соціальні).* Це стосується не лише тих, коті перебувають у «гарячих» точках країни, а й родин переселенців або тих, чиї родичі постраждали внаслідок ведення бойових дій. У цих учнів спостерігається підвищене почуття страху, безпорадності, депресії, а також схильність до стресової поведінки в соціумі.

Водночас унаслідок міграційних процесів загострилась проблема адаптації дітей із родин переселенців до шкільного життя в іншому регіоні країни, зокрема в інклюзивних класах.

Інтегровані колективи можуть допомогти дитині з особливими освітніми потребами досягнути індивідуально високих показників особистісного розвитку, усвідомити самоцінність цього розвитку для життєдіяльності дитини, функціональної значущості в процесі її інтеграції у соціальне середовище. З іншого боку, таке освітнє середовище сприятиме створенню можливості для здорових дітей дбайливо ставиться до природного потенціалу, розкривати нетрадиційні шляхи особистісних досягнень в опануванні основних компетентностей та досвіду соціокультурної поведінки.

Одним із пріоритетних завдань у роботі вчителя в інклюзивному середовищі є робота з батьками, які є не лише помічниками педагогів у навчанні й вихованні «особливих» дітей - вони й самі потребують різнобічної кваліфікованої допомоги з боку фахівців. Тому важливим аспектом організації роботи вчителя в інклюзивному класі є *налагодження належної соціально-педагогічної взаємодії з батьками учнів з особливостями психофізичного розвитку.* Адже саме батьки є повноцінними учасниками навчально-виховного процесу, передусім в інклюзивній школі. Вони мають право: вибирати освітні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей; приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів; звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей; захищати законні інтереси дітей [5].

Інша важлива проблема - це недостатня чисельність спеціально підготовлених викладачів для роботи в умовах інклюзивної освіти в Україні, що перешкоджає реалізації особами з інвалідністю конституційного права на отримання освіти. Тому не випадково постала *проблема підготовки кваліфікованих фахівців до роботи в інклюзивному навчально-розвивальному середовищі,* передусім у вищому навчальному закладі. У багатьох вишах України сьогодні введено додаткову спеціалізацію для майбутніх вчителів початкових класів (вихователів дошкільних навчальних закладів) асистента вчителя в інклюзивному класі, ведеться підготовка вчителів на курсах підвищення кваліфікації. Однак цього не достатньо, оскільки інтенсивне впровадження інклюзії актуалізує потребу в таких фахівцях, яка щороку збільшується.

Висновки. Ефективне впровадження системи інклюзивної освіти в Україні можливе на засадах взаємодії різних факторів, насамперед належного фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти, підготовки працівників для реалізації завдань інклюзивного навчання в педагогічній практиці. Особливо актуальним сьогодні є формування позитивної громадської думки щодо толерантного ставлення до осіб з особливостями психофізичного розвитку, здійснення роз'яснювальної роботи серед батьків щодо сутності та змісту інклюзивної освіти. Отже, у педагогічному процесі маємо прагнути до гуманізації взаємин між учителем та учнями, в т.ч. з особливими освітніми можливостями, тому варто долати суспільні стереотипи й працювати над підвищенням професійної культури вчителя. Пам'ятаймо про педагогіку добра (І. Зязюн), концепцію людиноцентризму (В. Кремень), педагогіку

дитиноцентризму (О. Квас), особистісно орієнтоване виховання (І. Бех), педагогічну етику (Г. Васянович) та інші концептуальні напрями в сучасній науці і практиці.

Доцільним є також залучення до такої роботи засобів масової інформації, волонтерських організацій, які б сприяли вихованню гуманного ставлення до дітей з особливими потребами та їхніх сімей через зовнішню рекламу, соціальні відеоролики на телебаченні, організацію масових заходів із залученням людей з особливостями психофізичного розвитку, облаштування інклюзивних дитячих майданчиків та ін. задля успішної інтеґрації та здобуття якісної освіти осіб з інвалідністю у навчальних закладах різних типів: дитячий садок, загальноосвітня школа, позашкільні заклади освіти, професійний навчальний заклад, вищий навчальний заклад, установи післядипломної освіти тощо.

Значна увагу доцільно приділити соціально-педагогічним аспектам інклюзивного процесу в Новій українській школі, зокрема організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу для дітей з особливостями психофізичного розвитку, урахування питань адаптаційного характеру в інклюзивно-освітньому середовищі дітей із соціально вразливих груп (економічно вразливі, соціально вразливі, академічно чи інтелектуально вразливі), переселенців із зони ведення бойових дій, учнів з інвалідністю, а також ментальних, тендерних, етнокультурних характеристик соціуму.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розробленні організаційно-змістового та технологічного інструментарію для ефективного впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах України, вивчення та аналіз прогресивного зарубіжного досвіду з окресленої проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Артюшенко Н. П.* Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования:
дисс... канд пед наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования / Н. П. Артюшенко. - Томск, 2010. - 164 с.
2. *Будник О. Б.* Інклюзивна освіта : навчальний посібник / О. Будник. - Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2015. - 252 с
3. В Україні низький рівень толерантності щодо дітей-інвалідів - ЮНІСЕФ. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/1917623-v-ukrajini-nizkiy-riven-tolerantnosti-schodo-ditey-invalidiv-yunisef.html
4. В Україні щороку зростає кількість дітей з інвалідністю. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.unian.ua/society/1017747-v-ukrajini-schoroku-zrostae-kilkist-ditey-z-invalidnistyu.html
5. Закон України «Про загальну середню освіту». - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-bazal.html
6. *Заярнюк 0. В.* Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення / 0. В. Заярнюк // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, 2015. - № 11.-С 190-193.
7. *Колупаєва А. А.* Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посібн. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. - К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. - 274 с
8. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. - К.: "Самміт-Книга", 2009. - 272 с

9. *Колупаєва А* Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі // Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. - №3. - С 7-12.

10. *Blandul V.* C, *Bradea A* Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers / Valentin Cosmin Blandul, Adela Bradea // Problems of Education in the 21st Century, 2017. - Vol. 75. - No. 4. - P. 335-344.

11. *Dubkovetska I., Budnyk 0., Sydoriv S.* Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives / I. Dubkovetska, 0. Budnyk, S. Sydoriv // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences, 2016. - Vol. 3. - № 2-3. - P. 99-105 (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.99-105).

12. *Friend M., Cook L, Hurley-Chamberlain DA., Shamberger C* Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education / Marilyn Friend, Lynne Cook, DeAnna Hurley-Chamberlain & Cynthia Shamberger // Journal of Educational and Psychological Consultation, 2010. - Vol. 20. - Issue 1: Collaboration in Special Education. - P. 9-27(doi.org/10.1080/10474410903535380).

13. *Hui N., Vickery E., Njelesani J. & Cameron D.* Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa / N. Hui, E. Vickery. J. Njelesani &_D. Cameron // International Journal of Inclusive Education. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1370740

14. *Lyons W. E., Thompson S. A & Timmons V.* We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools / W. E. Lyons. S. A.Thompson & V.Timmons // International Journal of Inclusive Education, 2016. - Vol. 20. - Ussue 8. - P. 889-907 (doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841).

15. *Main S., Chambers D.]. & Sarah P.* Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles / Susan Main, Dianne J. Chambers & Paulette Sarah // International Journal of Inclusive Education, 2016. - Vol. 20. - Ussue 12. - P. 1270-1285(doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873).

REFERENCES:

1. Artiushenko, N. P. (2010. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia obucheniia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia sredstvami inkliuzivnogo obrazovaniia [Organizational-pedagogical conditions for the education of children with limited health opportunities by means of inclusive education]. (Doctoral dissertation, Tomsk).

2. Budnyk, 0. B. (2015). *Inkliuzyvna osvita* [Inclusive Education]. Ivano-Frankivsk: Vydavets Kushnir H. M.

3. *V Ukraini nyzkyi riven tolerantnosti shchodo ditei-invalidiv - YuNISEF* [In Ukraine, there is a low level of tolerance for disabled children - UNICEF]. Retrieved from https://www.ukrinform.ua/rubric-society/1917623-v-ukrajini-nizkiy-riven-tolerantnosti-schodo-ditey-invalidiv-yunisef.html

4. *V Ukraini shchoroku zrostaie kilkist ditei z invalidnistiu* [In Ukraine, the number of children with disabilities increases each year]. Retrieved from https://www.unian.ua/society/1017747-v-ukrajini-schoroku-zrostae-kilkist-ditey-z-invalidmstyu.html

5. *Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu»* [Law of Ukraine "On General Secondary Education"]. Retrieved from http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normati_vno-pravova-bazal.html

6. Zaiarniuk, 0. V. (2015). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: problemy ta shliakhy ikh vyrishennia [Inclusive Education in Ukraine: Problems and ways to solve them]. In *Naukoyyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu: Vol. 11* (pp. 190-193).

7. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. 0. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia ikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their studies]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «ATOPOL».

8. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: "Sammit-Knyha".

9. Kolupaieva, A. A. [2014). *Spetsialna osvita v Ukraini* to *modernizatsiia osvitnoi haluzi* [Special education in Ukraine and modernization of the educational branch]. Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia (pp. 7-12).

10. Blandul, V. C, & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. In *Problems of Education in the 21st Century: Vol. 75. No. 4.* (pp. 335-344).

11. Dubkovetska, I, Budnyk, 0., Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: Problems and perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences: Vol. 3. No 2-3* (pp- 99-105).

12. Friend M., Cook L, Hurley-Chamberlain, D.A., & Shamberger, C (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation: Vol. 20. Issue 1: Collaboration in Special Education* (pp. 9-27).

13. Hui. N., Vickery. E., Njelesani. J. & Cameron. D. (2017). Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education.* Retrieved from http://vywww.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1370740

14. Lyons. W. E., Thompson. S. A., & Timmons. V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it[1]: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education: Vol. 20. Issue 8* (pp. 889-907).

15. Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education: Vol. 20. Issue 12* (pp. 1270-1285).

Olena Budnyk. Inclusive Education: Socio-Pedagogicai Context

The aim of the article: the socio-pedagogical aspects of the problem of the introduction of inclusive education in educational institutions of different types are highlighted basing on the study of international experience.

The research uses the following methods: comparative, hermeneutical and of content analysis.

The author focuses on the problem of European civilized perception of persons with disabilities in Ukrainian society. The idea of teaching cooperation (co-teaching), equality, co-creation as educational strategies in the inclusive process has been substantiated. The idea of effectiveness of joint educational and developmental work in an inclusive classroom that largely depends on co-ordination of activities of a teacher and a team of diverse professionals has been confirmed.

The necessity of designing an educational inclusive environment with socio-psychological, informational, cultural-educational and logistical constituents has been emphasized. Considerable attention has been paid to the socio-pedagogical aspects of an inclusive process in renewed Ukrainian school, in particular the organization of an educational and developmental process for students with challenges ofpsychophysical development, taking into account adaptive issues in the educational environment of children from socially vulnerable groups, as well as mental, gender, ethno-cultural characteristics of society. The paper outlines socio-pedagogical aspects of inclusive education, which are typical for Ukrainian educational institutions, namely: the problem of a psychological acceptance by teachers of a possibility of joint education for students with disabilities together with their healthy peers; the issue of establishing a proper social and pedagogical interaction with parents of students with special needs; the peculiarities of training qualified specialists for work in an inclusive educational and development environment, especially in higher educational institutions.

The author defines the prospects for further scientific research in the development of organizational, content and technological tools for an effective implementation of inclusive education in educational institutions of Ukraine, studying and analyzing progressive international experience on the problem.

Keywords: inclusive education, children with peculiarities ofpsychophysical development, educational inclusive environment, STEAM-education, children from socially vulnerable groups.

УДК 378: [373.S+376]

Оксана Волошина, Наталія Дмітренко
Вінницький державний педагогічний
університет ім. Михайла Коцюбинского

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки педагогів до інклюзивної освіти; вказано на особливості модифікації програм професійної освіти у вищій школі в процесі інклюзивної підготовки педагогів. Представлені якісні характеристики педагога в умовах інклюзивної освіти, запропоновані зарубіжними науковцями, та компетентності педагогів, що найбільше впливають на успішність впровадження інклюзивної освіти, досліджені українськими науковцями. Розкрито компоненти сформованості інклюзивної компетентності в галузі освіти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Визначено теоретичну та методологічну основу підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзії. Охарактеризовано компетентнісний підхід як концептуальний орієнтир розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу. Розкриті особливості контекстної технології формування інклюзивної готовності як найбільш ефективної в організації навчально-виховного процесу. Описані етапи технології контекстного навчання: інформаційно-орієнтований, квазіпрофесійний та діяльнісний.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, організація інклюзивної освіти, підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, компетентнісний підхід навчання, технологія контекстного навчання.*

На сучасному етапі розвитку суспільства в багатьох країнах, в тому числі і в Україні, інклюзія розглядається як одне із стратегічних завдань розвитку системи освіти, що обумовлене соціально-педагогічними, законодавчо-нормативними реформами, модернізацією освітньої системи, гуманізацією суспільства.

Сьогодні особливе місце займає освіта осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Проблема навчання таких дітей залишається складною. В комплексі питань, пов'язаних з професійною освітою, в якості ключових виокремлюється проблема підготовки майбутнього учителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

У Педагогічній Конституції Європи зазначено: «Зміст педагогічної освіти підпорядковується потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку. Найважливіша компетентність педагога XXI століття - забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ» [7].

Актуальність проблеми підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти все частіше ставиться на порядок дня і визначається низкою обставин: збільшенням кількості дітей, які мають певні відхилення в психофізичному розвитку; впровадженням інклюзії в практику діяльності загальноосвітніх закладів та необхідністю розробки інноваційних моделей навчання всіх дітей, які сприяють їхній соціалізації та адаптації в умовах навчальних закладів; потребою суспільства у компетентних кваліфікованих

спеціалістах, які володіють низкою професійних якостей, а саме: знанням сучасних педагогічних технологій; здатністю вирішити професійні завдання в галузі навчання та надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами; ціннісним ставленням до інклюзивної практики тощо.

Проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є предметом дослідження багатьох учених, зокрема: Е. Данілавічютє, А. Колупаєвої, Л. Коваль, С Кульбіди, С. Литовченко, С Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, 0. Таранченко, А. Шевцова, Л. Шипіциної та інших.

Метою статті є висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Інклюзивна освіта - важливий аспект в організації соціалізації дітей з функціональними обмеженнями та їх сімей. Метою інклюзивної освіти є створення класів у загальноосвітніх навчальних закладах щодо реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі, створення умов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами [4].

Для детальної характеристики організації інклюзивної освіти можемо використати формулу Д. Мітчелла [11]:

Інклюзивна освіта = В + З + 5К + П +Р + К, де:

В - Визнання: Інклюзивна освіта вимагає від педагогів усіх рівнів системи освіти схвалення її принципів, готовності до впровадження в освітню практику.

З - Зарахування до школи: Необхідно зараховувати учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні класи та залучати їх до навчально-виховного процесу.

5К - П'ять компонентів: адаптований навчальний план, адаптована оцінка, адаптоване навчання, адаптоване доступне середовище, визнання права на інклюзивну освіту.

П - Підтримка з боку професіоналів: педагога-виконавця, координатора спеціальної освіти, лікарів та інших спеціалістів медико-психологічної сфери, асистента педагога.

Р - Ресурси: Високий рівень ресурсного забезпечення учня. Реалізація принципу: «Ресурси йдуть за учнем».

К - Керівництво: Керівництво процесом упровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях.

Таке бачення інклюзивної освіти передбачає зміну в системі підготовки педагогів для здійснення інклюзивного освітнього процесу в загальноосвітніх закладах, оскільки ключову роль у впровадженні, застосуванні та здійсненні відіграє саме педагог інклюзивної освіти, який повинен бути не тільки толерантним, вірити у своїх учнів, але і володіти певними професійними компетенціями.

Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більше того, до 23% педагогів не знайомі із спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей цієї категорії [5, с 17]. Ці відомості

викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме вчитель виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивного навчання.

Учитель загальноосвітньої школи повинен уміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їхньої реалізації; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозології; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дитини; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; застосовувати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку учня; створювати умови для соціальної адаптації, для набуття соціальних навичок дітьми з особливостями психофізичного розвитку [2, с 26].

Для розкриття процесу підготовки педагогів до нової для них сфері професійної діяльності багато дослідників розкривають якісні характеристики не тільки самої підготовки, а й педагога зокрема.

Так, зарубіжний дослідник Дж. Корбет пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога:

- шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді;
- усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом;
- визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на отримання освіти та соціальний розвиток, задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- усвідомлена гуманістична спрямованість, пріоритетність цінностям інклюзії [10].

Зарубіжні дослідники виокремлюють низку умов підготовки педагогів до інклюзивної освіти: модифікацію існуючих програм підготовки; включення стратегії інтерактивної педагогіки; розвиток у педагогічних кадрів організаційно-управлінських навичок.

Дослідження американського вченого Дж.-Р. Кім присвячені аналізу особливостей модифікації програм професійної освіти у вищій школі. Автор описує три типи програм (комбінований, роздільний, загальний професійний), два з яких (комбінований і роздільний) містять блоки спеціальних знань в галузі інклюзії [6]. Комбінований тип програм об'єднує курси загальної та спеціальної педагогіки. Роздільний тип передбачає збереження програм загальної і спеціальної педагогіки. Вчений робить висновок про те, що при застосуванні комбінованих програм у педагогів формується не тільки позитивне ставлення до інклюзивної освіти, а й з'являються знання про те, як її запровадити в педагогічній практиці.

Крім змін в програмі інклюзивної підготовки педагогів, на думку К. Скорджі, слід використовувати інтерактивний комплекс вправ, що дозволяє моделювати і проживати учасникам реальні життєві ситуації [6]. Наприклад, педагоги можуть виступити в якості віртуальних батьків дитини з особливими освітніми потребами або розібрати конкретний випадок і спробувати його «прожити». На думку автора, стратегія інтерактивної педагогіки пов'язана із зануренням у навчання, дозволяє більш глибоко

розуміти проблеми сім'ї, яка виховує дитину-інваліда, а, отже налаштуватися на підтримку таких батьків і дитини.

Р. Чопра і Н. Френч порівнюють підготовку педагогів до інклюзії з підготовкою виконавчого директора в бізнесі. Підготовка забезпечує розвиток наступних навичок: лідерства, співпраці, комунікативних умінь. Успішність підготовки і в цілому адаптації учнів до інклюзії проявляється в тому випадку, коли педагоги демонструють ці навички в п'яти ключових функціональних сферах: плануванні, супроводі / підтримці, поясненні, співробітництві, супервізії колег [6].

Аналогічні наукові позиції ми зустрічаємо і у М. Петерсена і Т. Сміта. Але ці автори у зміст підготовки, крім загально педагогічних, спеціальних і емоційно-інтерактивних компонентів, включають ще й організаційно-управлінські [12]. Це, вважають дослідники, дозволяє цілеспрямовано і послідовно розвивати у педагога здатність гнучко реагувати на особливі освітні потреби дітей і знаходити альтернативні форми комунікації з нетиповим дитиною.

Українська вчена Н. Софій виокремила шість компетентностей педагогів, які найбільше впливають на успішність впровадження інклюзивної освіти, а саме: практика диференційованого викладання; практика спільного викладання (викладання спільно з корекційним педагогом та/або асистентом вчителя); створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; робота в команді; практика позитивної комунікації [8].

Вважаємо, що кожний майбутній учитель повинен володіти достатнім рівнем сформованості інклюзивної компетентності в галузі освіти.

Мотиваційний компонент сформованості інклюзивної компетентності учителів включає особисту зацікавленість, позитивну спрямованість при виконанні професійної діяльності в умовах включення дітей с обмеженими можливостями.

Когнітивний компонент визначається як здатність педагогічно мислити на основі системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання.

Рефлексивний компонент виявляється в можливості аналізу власної навчальної, професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Операційний компонент сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів визначається як здатність виконання конкретних професійних завдань у педагогічному процесі в умовах інклюзії, а саме: вирішення педагогічних ситуацій, використання прийомів самостійного та швидкого розв'язання педагогічних задач, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

На наш погляд, теоретичною та методологічною основою для підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти має бути аксіологічний, антропологічний, цілісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, диференційований, компетентнісний підходи [1].

Хотілося зазначити, що компетентнісний підхід - новий концептуальний орієнтир розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей.

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичення нормативно-визначених знань, умінь і навичок на формування здатності

практично діяти, застосовувати навички и досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [1,с. 33].

Вважаємо: найбільш ефективною є контекстна технологія формування інклюзивної готовності. Всю професійну сферу педагога можна представити трьома головними блоками, а саме: теоретичними знаннями, способами діяльності, соціальною зрілістю (цінності, кругозір, моральність, відповідальність). З позиції теорії контекстного навчання ми виділили проблемні зони традиційного навчання майбутнього вчителя:

- у теоретичній підготовці: проблема вибору оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для майбутньої педагогічної діяльності;
- у діяльнісній підготовці: проблема переваги орієнтації на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання в майбутній педагогічній діяльності;
- у становленні соціальної зрілості: проблема відсутності цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей майбутнього вчителя.

Специфіка навчання педагогічного вишу полягає в тому, що, здійснюючи навчальну діяльність, студенти готуються до професійної, основний зміст якої - організація навчальної діяльності школярів в аналогічних формах. У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі студенти отримують необхідні знання з педагогічних дисциплін. У значно меншому обсязі майбутні вчителі опановують уміннями, пов'язаними з професійною діяльністю. Це доводиться констатувати, спостерігаючи за роботою починаючих фахівців. їм потрібна значна кількість часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до умов шкільного закладу; молоді спеціалісти не завжди можуть застосувати отримані знання на практиці. Для оволодіння прийомами діяльності необхідною умовою є зв'язок знань і досвіду. Практичний досвід, який поєднує теоретичні знання та практичні вміння, формується в процесі застосування наявних знань і професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднується рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість з завданнями, висунутими практикою, залежить успіх входження в спеціальність. Сформованість же особистісних якостей студента дозволить більш ефективно здійснювати діяльність з виховання.

Контекстна технологія навчання передбачає використання можливостей навчальної діяльності (аудиторної та самостійної роботи), навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи, практичного навчання (педагогічні практики), а також позанавчальної діяльності майбутніх педагогів (участь в тренінгах, волонтерських загонах, інформаційних кампаніях). Технологія контекстного навчання, складається з інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного та діяльнісного етапів. Інформаційно-орієнтований етап спрямований на формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзії та отримання знань щодо його здійснення. Квазіпрофссійний - це отримання досвіду практичної діяльності, аналізу власної навчальної та професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Діяльнісний - націлений на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх учителів та втілення в практичній діяльності [1, с 37].

Така технологія передбачає трансформацію змісту майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти (зовнішній контекст) у зміст

вищої педагогічної освіти, що відображено в змісті навчальних дисциплін, і формування внутрішнього контексту освіти - професійних і соціально-особистісних компетенцій, які визначають інклюзивну готовність.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя важливо створювати умови не тільки для засвоєння студентами педагогічного знання, а й сприяти розвитку творчої активності, здатної породжувати нові ідеї, реалізовувати гуманістичну позицію, що ґрунтується на розумінні, прийнятті дитини. У контексті загальної професійної компетентності педагога необхідно формувати його гуманістичну життєву позицію, визначальну професійну орієнтацію, тип поведінки і діяльності. У зв'язку з цим, з одного боку, важливе включення в зміст університетського курсу педагогіки відомостей з питань інклюзивної освіти, а з іншого боку, на семінарських заняттях, в період педагогічної практики необхідно формувати професійні компетенції роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Це означає, що необхідні зміни і модифікації в змісті педагогічної підготовки, підходах, структурах і стратегіях вирішення виникаючих проблем. Питання полягає не в тому, як інтегрувати окремих учнів в основну систему освіти, а в тому, як її трансформувати, щоб всім учням було комфортно.

Вважаємо, що найбільш значущими напрямками роботи вчителя є формування досвіду соціально-оціночних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з різними освітніми можливостями.

Необхідність особливих вимог до педагога, що працює із дітьми, яким складно вчитися, підкреслював В. Сухомлинський: «Мені було ясно: якщо вчити їх так само, як учать усіх дітей, вони неминуче залишаться недоуками, знедоленими, нещасними людьми, які все життя переживатимуть гірку думку: я ні на що не здатний. їх треба постійно захищати, бо вони легко уразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається із сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість (проте тільки до того часу, поки серце не призвичаїться і не задерев'яніє, але тоді вже не може бути й мови про якийсь порятунок)» [9, с 584]. Видатний педагог підкреслював, що виховання людини, яка відрізняється від інших неуспішністю у навчанні, «повинно бути в сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим» [9, с 590].

Освітня інтеграція «особливої» дитини змінює як соціальний, так і психологічний портрет класу. У процесі навчання можуть виникнути різні конфліктні, стресові, психотравмуючі ситуації, яких педагог повинен запобігти і адекватно вирішити. Необхідно для себе вирішити проблему самовизначення - як ставитися до «особливої» дитини: до рівної або як до нерозвиненої; допомогти повірити у власні сили або довести, що у дитини існує «стеля» у розвитку. Учитель може налагодити позитивні відносини між дітьми. Для цього потрібно пам'ятати, що кожна дитина є унікальною особистістю, у кожного свої особливості, враховуючи які можна забезпечити оптимальні умови для засвоєння матеріалу та адаптації. Роль учителя полягає у тому, щоб не тільки самому навчитися приймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, цінність, неповторність, але й навчити цьому всіх школярів. Особливо важливо навчити інших приймати та взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами, надавати необхідну допомогу та підтримку, виявляти позитивне ставлення [3, с.365].

Задовольняти потреби учня - це не помилка. Помилково вважати, що на одного учня учитель повинен витрачати більше часу, ніж на інших, тому потрібно

справедливо ставитися до всіх; організувати засвоєння програми усіма учнями. Дітей з особливими потребами необхідно навчати у тому темпі, в якому спроможні засвоїти нову інформацію. Перехід від того, що знаємо, до того, що не знаємо, має бути поступовим, і темп цього руху необхідно узгодити з індивідуальними можливостями кожного [6].

Світовий досвід свідчить: успішність дітей з типовим розвитком стає вищою в інклюзивних класах, порівняно зі звичайним класом масової школи.

Отже, у відповідності з тенденціями модернізації шкільної освіти підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є одним з пріоритетних завдань професійної підготовки педагогів; це персоніфікований і безперервний процес розвитку професійної компетентності учителів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і становлення педагогічних цінностей, в результаті якого формується готовність вирішувати професійні завдання в галузі інклюзивної освіти. Зміст підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти ґрунтується на основі тенденцій розвитку інклюзії в Україні та за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища / О.В. Волошина // Особлива дитина. - № 1. - 2017.-С.31-40.
2. Волошина О.В., Дмітренко Н.Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах / О.В. Волошина, Н.Є. Дмітренко // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. - №4. - 2016. - 244 с - С.142-150.
3. Дмітренко Н.Є. Шляхи удосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи / Н.Є. Дмітренко // Наукові записки. - Випуск 104 (2). - Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 2 ч. - Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2012. - 512 с - С.364-368.
4. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. - 2009. - № 2. - С 3-8.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. - К.: Самміт-Книга, 2009. - 272 с: іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. - С. 114-121.
7. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]: http://yspu.Org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf.
8. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: авторсф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н.З. Софій [Електронний ре сурс]. - Режим доступу: http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701 a.pdf.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. - В 5-ти т. - Т. 5. - Статті / В. Сухомлинський. - К.: Рад. школа, 1977. - С 584-590.
10. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Електронний ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. - 1999. - Vol. 3, No. 1. - P. 53-61. URL: Режим доступу: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/.
11. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. - London: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. - 334 p.

12. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Електронний ресурс]: // Rehabilitation Psychology. - 2010. - Vol. 55, Iss. 2. - P. 139-150. - Режим доступу: http://www.feedage.com/feeds.

REFERENCES:

1. Voloshyna, O.V. (2017). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do navchalno-vykhovnoi roboty v umovakh inkliuzyvnoho seredovyshcha [Preparing of future teachers for educational work in conditions of inclusive environment]. *Osoblyva Dytyna, 1,* 31-40.

2. Voloshyna, O.V., & Dmitrenko, N.Ye. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Preparing future teachers of a foreign language for work in inclusive classes]. In *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika. Vol. 4* (pp. 26-34).

3. Dmitrenko, N. Ye. (2012). Shliakhy udoskonalennia metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy pochatkovoi shkoly [Ways of improvement of methodical preparation of the future teachers of a foreign language of elementary school]. In *Naukovi zapysky. Vol. 104 (2). Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)* (pp. 364-368). Kirovohrad: RW KDPU im. V.Vinnychenka.

4. Kolupaieva, A. (2009). Zasadnychi poniatiino-terminolohichni vyznachennia inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of conceptual and terminological definitions of inclusive education]. *Defektolohiia, 2,* 3-8.

5. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: Realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha.

6. Liventseva, N. A. (2011). Obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovanii po problemam inkliuzivnogo obrazovaniia [Review of modern foreign studies on the problems of inclusive education]. *Psikhologicheskaia Nauka i Obrazovanie, 3,*114-121.

7. Pedahohichna Kontstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. Retrieved from http://yspu.Org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf.

8. Sofii, N. Z. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyyymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Organizational-pedagogical conditions of integrated support of students with special educational needs in an inclusive educational institution]. (Dissertation Abstract, Kyiv). Retrieved from http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701 a.pdf.

9. Sukhomlynskyi, V. 0. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 5* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola (pp. 584-590).

10. Corbet, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education.Vol.3,No.1.* Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/

11. Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies).* London: Routledge Taylor&Francis Group.

12. Resch, A.-J., Mireles, G., Benz, M.-R., Grenwelge, Ch., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology. Vol. 55, Iss. 2* (pp. 139-150). Retrieved from http://www.feedage.com/feeds.

Oksana Voloshyna, Nataliia Dmitrenko. Pedagogical Aspect of Prospective Teachers' Training in Conditions of Inclusive Educational Environment

The article highlights the features of training of prospective teachers to work in conditions of inclusive educational environment The international experience of teachers' training to inclusive education is analysed. The peculiarities of modification of professional education programs of higher school in the process of teachers' inclusive training are determined. The qualitative characteristics of pedagogue in conditions of inclusive education developed by foreign scholars are presented. The pedagogue's competences that have great impact on success of

implementation of inclusive education investigated by Ukrainian scientists are outlined. The main components of inclusive competence are cleared out The theoretical and methodological basis of prospective teachers' training to work in the conditions of inclusion is defined. The competence-based approach as conceptual guideline to the development of modern education in the framework of the Bologna process is characterised. The features and main stages of contextual technology of inclusive readiness as the most effective one in the organization of the educational process are described.

Keywords: *inclusive education, organization of inclusive education, training of prospective teacher to work in conditions of inclusive education, competence-based approach, contextual training technology.*

УДК 371.315.6:51

Лариса Гарнюк
Комунальний вищий навчальний заклад
«Дніпропетровський обласний інститут
післядипломпої педагогічної освіти»

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Мета статті: *досліди вплив інноваційних технологій, методів, прийомів на процес та результат навчальної діяльностіучнів з вадами слуху.*

Методи дослідження: *метод спостереження та метод аналізу.*

Результати дослідження: *можуть бути використані під час вивчення педагогіки та психології дітей з порушенням слухової функції організму.*

Практичне значення дослідження: рекомендації щодо організації процесу навчання, методики, прийоми та техніки можуть бути використані під час проведення уроків у навчальних закладах для дітей з порушенням слуху.

Висновки: використання інноваційних технологій у процесі вивчення різних предметів у школі дає змогу покращити зміст навчання, вдосконалити методи і форми навчання, активізувати та індивідуалізувати його, сприяти всебічному розвитку учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок: питання досліджене, але потребує подальших розвідок через появу все нових та нових інноваційних технологій.

Ключові слова: *інновації, педагог-новатор, індивідуалізація, інтерактивне навчання, мультимедійні технології, наочність.*

Навчання - це один з найважливіших процесів у житті людини, адже саме від якості цього процесу залежить майбутнє кожного представника суспільства. Педагог покликаний для того, щоб за допомогою маленьких відрізків часу, які називаються уроками, побудувати повноцінну та яскраву модель світу, розкрити учневі безліч таємниць, подарувати істину. Тому перед педагогом лежить велика відповідальність - зміцнити та загартувати учнів наукою. Та це буде неможливо без одного фактору. Цей фактор називається цікавість! Для того, щоб дитина повноцінно отримала матеріал й ефективно застосовувала його впродовж життя -потрібно її зацікавити, тобто використати вміння, навички, прийоми креативного педагога, адже ми живемо в часи шаленого прогресу, коли кожного дня з'являються все нові й нові технології. Вчитель теж повинен удосконалюватися, адже класичне викладання уже не принесе бажаних результатів. Школі сьогодні необхідний не просто хороший вчитель, а вчитель - новатор. Сучасний, модерний педагог - це людина, яка

використовує плоди прогресу, це творча, креативна особистість, яка застосовує інноваційні методи, підходи та технології під час занять. Школи потребують вчителів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи, як системи, що теж перебуває у розвитку.

У школах для дітей з вадами слуху використання інноваційних підходів у викладі матеріалу - це запорука успіху в опануванні навчального матеріалу, адже відсутність слуху потрібно компенсувати зоровим й тактильним сприйняттям.

Перш ніж розглянути види інноваційних технологій, використаних під час уроків у школах для дітей з вадами слуху, варто розтлумачити саме поняття «інноваційна педагогічна технологія».

Отже, інноваційна педагогічна технологія - це цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів. Це - комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єкти, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення [9].

Саме вчитель є новатором, який, відштовхуючись від вимог навчальної програми, створює інакшу систему викладання, відкриває нові грані педагогічної майстерності, додає креативу, новизни в свій урок, стимулює дитину до пізнання світу. Вчитель-новатор ліквідує застарілі форми подачі матеріалу, адже всім відомо, що є перешкоди, які блокують педагогічні нововведення.

Андреев В. І. виділяє такий ряд проблем на шляху до введення педагогічної інновації в навчальний процес:

- консерватизм певної частини педагогів;
- сліпе слідування традиції по типу: «У нас і так все добре! «;
- відсутність необхідних педагогічних кадрів і фінансових коштів для підтримки і стимулювання педагогічних інновацій, особливо для педагогів-експериментаторів;
- несприятливі соціально-психологічні умови конкретного освітнього закладу та ін [1,440 - 441].

Щоб подолати ці перешкоди при організації інноваційної діяльності слід взяти до уваги те, що:

- в педагогіці, на думку К. Д. Ушинського, передається не досвід (технологія), а думка, виведена з досвіду;
- «чужий» досвід педагог повинен «пропускати через себе» (через свою психіку, сформовані погляди, способи діяльності і т. д.) і виробляти свій метод, що найбільшою мірою відповідає рівню свого особистісного та професійного розвитку;
- інноваційні ідеї повинні бути чіткими, переконливими та адекватними, відповідати реальними освітнім потребам людини і суспільства, вони повинні бути трансформовані в конкретні цілі, завдання і технології;
- інновація має оволодіти розумом і засобами всіх (або більшості) членів педагогічного колективу:
- інноваційна діяльність повинна морально і матеріально стимулюватися, необхідне правове забезпечення інноваційної діяльності;
- у педагогічній діяльності важливі не тільки результати, а й способи, засоби, методи їх досягнення [1,440 - 441].

Незважаючи на очевидну необхідність інновацій в педагогіці, існує ряд причин, які перешкоджають їх впровадженню в освітній процес, що безсумнівно певною мірою гальмує розвиток педагогіки, а педагогіка - це особлива сфера людської діяльності, і в ній переважне значення мають вияви індивідуальних, особистісних стосунків, світоглядних установок вчителя [8, 122]. Тож педагог покликаний, щоб долати будь-які перешкоди на шляху до результату. Потрібно не боятися експериментувати, бути педагогом-новатором.

Педагогічна інновація - це нововведення в галузі педагогіки, цілеспрямована прогресивна зміна, що вносить в освітнє середовище стабільні елементи (нововведення), що поліпшують характеристики, як окремих її компонентів, так і самої освітньої системи в цілому[2].

Ідея втілення інноваційних технологій в навчання передбачає досягнення мети високоякісної освіти. Освіти, яка буде конкурентоздатна та спроможна забезпечити кожній людині умови для самостійного досягнення тієї чи іншої цілі, творчої самореалізації у різних соціальних сферах, особливо важливим є питання навчання учнів, які мають інвалідність.

Інноваційність, як дидактичний засіб чи система, має при цьому втілитися у навчальні предмети.

Ідея втілення інноваційних технологій в навчання стала предметом інтенсивних теоретичних та практичних досліджень креативних педагогів-новаторів. її теперішній етап характеризується розробкою та проведенням учителями інноваційних уроків різних профілей, а також створенням та вдосконаленням інноваційних та інтегрованих курсів, інколи, поєднуючих численні предмети навчальний матеріал яких відповідає вимогам шкільної програми.

Завдяки викладанню із застосуванням інноваційних технологій розширюється світогляд учнів, вдається показати учням світ широко, а не частково. Вчителі-новатори долають дисциплінарну розрізненість наукового знання, але не відступають від зазначеної теми. Просто розкривають всі грані актуального питання.

Педагог-новатор повинен застосовувати інноваційні методи та прийоми, які будуть розвивати вміння кожного учня індивідуально, а також проводити заняття, де працювати потрібно колективно. Індивідуалізоване навчання спрямоване на розвиток особистих навичок, вмінь, талантів дитини, воно допоможе виокремити індивідуальні здібності, які варто розвивати та підтримувати. Щодо колективного навчання, то воно створене, щоб навчити учнів працювати в парах, в командах, розвивати комунікативні здібності, поповнювати словниковий запас за допомогою спілкування один з одним.

У школах для глухих учнів застосовують обидва види навчання. Індивідуалізоване навчання - це метод викладання, який спрямований на особистість дитини, на його вміння та здібності. За допомогою цього методу можна заглибитись у внутрішній світ свого учня, зрозуміти рівень мислення дитини, дізнатися про те, який дитина має потенціал, виокремити лідерів у колективі та учнів, яким необхідно приділяти більше уваги. Метод індивідуалізованого навчання ґрунтується на думці, що не може бути двох дітей, які могли б брати участь у навчальних заняттях цілком однаково, а особливо в закладах для дітей, які мають вади слуху.

За допомогою методів спостереження та аналізу, педагог-новатор зрозуміє, яку саме інноваційну технологію чи прийом під час викладання, йому застосувати,

щоб дитина опанувала навчальний матеріал. Спостерігаючи за учнями та виявляючи їх інтереси та сильні сторони, педагог допомагає дітям вирішувати їх проблеми тими шляхами, які б відповідали їхньому стилю навчання. Здійснюється реалізація принципу свідомості у навчанні. Увага вчителя до того, що діти усвідомили з вивченого і як саме усвідомили [10,107]. Індивідуалізоване навчання допомагає поєднати учня та навчальну програму. Ідеї і теми навчальної програми потрібно підбирати з врахуванням інтересів і потреб кожного учня.

Учні з вадами слуху певна річ мають індивідуальні особливості, які вчителю треба спочатку виявити, а потім відреагувати на них, щоб забезпечити оптимізацію процесу навчання та розвитку. Такі індивідуальні властивості включають: сімейну культуру, вік (рівень} розвитку, стать, стиль навчання, потреби, можливості, темперамент, інтереси та самосприйняття, а також особливості стану здоров'я.

Якщо говорити масштабно, то індивідуалізація може стосуватись не тільки одного учня, а може вважатися інноваційним прийомом для навчання цілого класу, адже педагог-новатор розуміє, що клас - це єдиний мікроорганізм із власними інтересами, уподобаннями, нормами поведінки.

Щодо кооперативного підходу до навчання, то він є менш застосованим у школах для дітей з вадами слуху, адже діти мають особливості сприйняття і кожен потребує індивідуального підходу, індивідуального пояснення. Але ні в якому разі не говориться про те, що кооперативне навчання у школах для глухих дітей відсутнє, адже таке навчання покращує соціальний розвиток учнів.

Виділяють основні елементи кооперативного навчання:

- позитивна взаємозалежність. Застосовується під час проведення інтелектуальних перегонів, де є команди. Успіх кожного члена команди залежить від іншого учасника цієї команди. У позитивно взаємозалежних командах кожен учень має два обов'язки: він повинен знати обсяг навчального матеріалу і, крім того, повинен забезпечити вивчення цього матеріалу кожним іншим членом команди

- особиста відповідальність. Оцінювання кожного іншими членами команди. Члени команди повинні допомагати один одному, вони знають, хто потребує допомоги та якої. Також кожен учасник команди розуміє, що несе відповідальність за всю команду і від його відповіді залежить оцінка та успішність як колективу, так і себе особисто.

- особистісна взаємодія. Члени команди перебувають у тісній близькості один одного, діалог здійснюється так, що сприяє успіху. Діти поповнюють свій словниковий запас, вивчають нові жести, діляться досвідом. При цьому учні пояснюють, сперечаються, співпрацюють і пов'язують матеріал, вивчений сьогодні, з тим, який вони засвоїли раніше. Це розвиває комунікативні здібності в дітей, ліквідує почуття невпевненості, замкненість;

- соціальні навички. Учнів треба вчити лідерству, спілкуванню, формувати в них довіру до батьків, вчителів, однокласників, пересічних людей, прищеплювати навички вирішення конфліктів. Кооперативне навчання сприяє цьому, адже без активного спілкування в процесі навчання дитина не зможе соціалізуватися в середовищі чуючих.

Отже, застосування індивідуалізованих та кооперативних підходів під час навчання можна вважати інноваційним методом на шляху розвитку дітей з вадами слуху.

Саме під час індивідуалізованого або кооперативного навчання слід використовувати нетрадиційні вправи. Нетрадиційно побудовані заняття викликають в учнів інтерес навіть при вивченні найскладнішого теоретичного матеріалу. Саме цікавість на уроці активізує найпасивніших. Звичайно, перетворити складний процес засвоєння знань у гру чи свято - це непросте завдання. Проте можливе. Адже, саме гра, органічно притаманна дитині, прискорює вивчення матеріалу, стимулює учнів до творчості, сприяє кращому розумінню програмного матеріалу. Нестандартні уроки - це не лише свято, а й копітка праця для вчителя та учнів. Кожен нестандартний урок, перш за все виконує триєдину мету: навчає, розвиває, виховує. При виборі типу уроку важливо враховувати вікові особливості учнів, їх бажання і вміння, а також особливості здоров'я учнів. Нестандартні підходи можна застосовувати на різних етапах уроку, а саме: при сприйманні та усвідомленні навчального матеріалу, при актуалізації знань та вмінь учнів, при вивченні нового матеріалу, при закріпленні здобутих знань тощо.

Важливо розуміти, що у школах для глухих дітей не існує стандартних уроків, адже дуже важко викласти матеріал, коли діти не можуть сприймати інформацію на слух, тому кожен корекційний педагог - креативний, це педагог-новатор, який використовує всі вміння, навички, знання, таланти, щоб донести інформацію.

Сучасна методика викладання має багато прийомів інтерактивного навчання чуючих дітей: «Робота в парах», «Карусель», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації», а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Хто сказав, що ці прийоми не можна використовувати для навчання дітей з вадами слуху? Ще й як можна. Адже, маючи багатий словничок, глухій дитині під силу будь-який з цих прийомів. В учня з обмеженими можливостями розуміння того, що йому визначений інший, більш складний шлях розвитку, має набути особистісного змісту. І, що важливо, він повинен досягти таких соціальних стандартів, які притаманні чуючим учням. За такого підходу в школярів з сенсорними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція та рівень самооцінки [4, 7]. Варто розуміти, що використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, або ще гірше - почуття неповноцінності. Інтерактивні підходи в навчанні - це спосіб зробити дитину розкутою, подарувати впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Для дітей з вадами слуху вкрай важливим є словниковий запас. Адже вони повинні вміти висловлювати свої думки. Спілкуватися в чуючому середовищі. Важливим видом мовлення є мовлення вчителя. Воно має стати для учня взірцем у науковому та чисто людському плані - інтелігентного спілкування людей. У педагога школяр має вчитися монологічному мовленню. Вправа: «Читання з губ» допомагає учневі виробити правильне вимовляння звуків, слів. Мовлення, зразок якого дає вчитель, школяр застосовуватиме в різноманітних життєвих ситуаціях.

Здійснюючи мовленнєвий розвиток школярів, учителеві слід спиратися на особливості комунікативної діяльності, в процесі якої опанування мовою й мовленням найефективніше відбувається в процесі спілкування. Воно вимагає такого контакту з іншими людьми, коли суб'єкт мовлення розраховує на

зворотній зв'язок, на обмін інформацією [7,137]. Тому важливими є уроки жестової мови, розвитку мовлення, української мови та літератури. Всебічний і глибокий аналіз механізмів сприймання цілісності тексту був свого часу здійснений А. С. Штерн. Вона слідом за Л. В. Сахарним розробила концепцію „набору ключових слів" як результат компресії тексту і певної опори для його відтворення читачем. Ці ключові слова ніби являють собою мінітекст, який організований так, як і будь-який розгорнутий текст, і лінійно, і ієрархічно. Для дітей важливо виділяти головні слова, дізнаватися значення цих слів. Також дослідження показали, що аналіз переказу допомагає з'ясувати емоційно забарвлені, особисто значимі знання індивіда, які вони проявляються в докладному описі мотивів і поведінці персонажів тексту, який переказується, його подій, опис навколишнього середовища. Адекватне, близьке до оригіналу відтворення текстів залежить від сприйняття дитиною точки зору автора, від її відповідності його особистісним цінностям і установкам.

Видатний психолог Л. С. Виготський зазначав, що розуміння оповідання подібно до розв'язання задачі в математиці: воно складається з відбору правильних елементів ситуації, в поєднанні їх у правильному відношенні, а також надання кожному з них правильної вагомості, впливу або ступеня важливості [3, 267].

Вище викладені позиції щодо структури розуміння тексту створюють підґрунтя для розробки критеріїв оцінювання у дослідженнях рівня розуміння текстів, створення системи діагностичних завдань та цілеспрямованого впливу на формування глибини розуміння текстів дітьми з вадами слуху [6, 37].

Для розвитку образного мислення глухих дітей в процесі навчання передбачається використання спеціальних дидактичних прийомів, що створюють умови для вільного перетворення учнем чуттєвого матеріалу, його різнопланового застосування, «вичерпування» з нього різного емпіричного змісту. Тому важливою особливістю образного мислення є перекодування та оперування образами, що виникають на різній наочній основі. Тому одним з методів підвищення ефективності навчального процесу, активізації та розвитку образного мислення учнів є реалізація такого дидактичного принципу, як наочність навчання, який передбачає створення учнем чуттєвого образу об'єкта, що вивчається. Адже, як було зазначено раніше - потрібно компенсувати відсутність слуху під час засвоєння нового матеріалу. Слід відкривати світ глухій дитині через зорове й тактильне сприйняття. Карти, плакати, дидактичні картки розвивають зорову пам'ять учнів, формують асоціативний ряд, стимулюють дитину логічно мислити, сприяють збільшенню словникового запасу, адже діти краще запам'ятовують лексику, якщо є фото, картинка предмета. Цікавим прийомом для розвитку моторики рук є робота зі спеціальним тістом (особливо для молодших школярів), дітки запам'ятовують літери, цифри, створюючи їх з тіста.

Для учнів середньої та старшої ланки варто відкривати світ мультимедійних технологій. Адже, великий інтерес учнів викликають яскраві малюнки до теми, відео. Вони стимулюють активне ведення дискусії під час обговорення теми. Використання комп'ютерної техніки сприяє більш вираженому індивідуальному підходу до кожного учня, особливо до того, у якого неповністю сформовані навчальні навички, тому, що він тоді має змогу включитися в загальну дискусію. Завдяки використанню комп'ютерної техніки

на уроках учні тринують логічне мислення, у них формується вміння самостійно виражати думки, підвищується емоційний рівень уроку. Використання комп'ютерних мультимедійних програм, як елемента сучасного уроку, підвищує його ефективність, враховує індивідуальні особливості учнів. Тому для візуального подання навчальної інформації широкі можливості надає саме комп'ютерна техніка. Комп'ютер забезпечує подання наочно-образної, графічної інформації поєднаної зі знаково-символьною, що дозволяє використовувати в навчальному процесі нові ефективні види наочності. Адже саме наочність відповідає за образне мислення. Воно є важливим компонентом будь-якої творчої діяльності, побудованої за рахунок використання рухливих, гнучких асоціацій. Рівень розвитку образного мислення учнів має особливий вплив на ефективність засвоєння матеріалу під час його вивчення, що постійно вимагає створення образів і оперування ними.

Вивчення окремих дисциплін чи окремих тем з використанням інноваційних технологій, комп'ютерної техніки та найсвіжішої інформації, взятої з мережі Internet, - це один із способів оптимізації та урізноманітнення навчально-виховного процесу. Комп'ютер вважають ефективним і потужним засобом під час вивчення багатьох тем шкільного курсу, Цей пристрій викликає в учнів бажання шукати нестандартні шляхи розв'язування задач, сприяє розвитку творчих і евристичних складових мислення, що врешті-решт призводить до кращого засвоєння нових понять.

Відомо, що нові інноваційні та інформаційні технології в XXI столітті стали не тільки головною рушійною силою прогресу, але й потужним засобом навчання. Зараз майже всі школярі України проходять у школах ази інформаційної культури. За даними соціологічного дослідження для 68% підлітків комп'ютер є робочим інструментом, 12% використовують ПК для розваг, для 18% - це можливість спілкуватися з друзями, а для 2 % - можливість відключитися від дійсності [5].

В процесі навчання широко використовуються інноваційні технології з врахуванням специфіки профільності кожного класу. Використання інноваційних технологій в процесі навчання оптимізує процес викладання різних дисциплін у школі. Форма роботи з комп'ютером чи мультимедійною дошкою викликає зацікавленість і учнів, і вчителя. Накопичення учнями візуальних понять за допомогою спеціальних програмних засобів сприяє розвитку вмінь виділяти головне в навчальному матеріалі, акцентує увагу учнів на змістовій стороні понять та явищ. Процес засвоєння нових знань з застосуванням ПК проходить ефективніше, а одержані знання — набагато міцніші.

Учні з вадами слуху повинні в першу чергу бути компетентними в питанні комп'ютерних технологій, адже сьогодні однією з основних вимог при прийомі на роботу стає уміння користуватися комп'ютером. Така вимога пред'являється і секретареві, і бухгалтерові, і редакторові, і програмісту й іншим фахівцям, У зв'язку з цим освоєння комп'ютерних технологій повинне відбуватися вже в школі, для того, щоб випускник якнайшвидше включався в життя суспільства. Варто зазначити, що для того, щоб ефективно використовувати комп'ютер, треба вміти скоріше не програмувати, треба вміти володіти ефективно готовими програмами, що дозволяють вирішувати різні задачі й зможуть стати джерелом достатку, збагачення для людини з вадами слуху.

Ми впевнилися в тому, що комп'ютерна мультимедійна навчальна програма, яка використовується на уроці, дозволяє:

за мінімум часу на уроці донести до учнів більший об'єм учбового матеріалу, ніж під час роботи з підручником;

своєчасно поповняти теоретичні відомості новими фактами та подіями.

Але слід підкреслити, що ніяка, навіть найдосконаліша комп'ютерна навчальна програма безсильна перед вчительською майстерністю. Тільки вчитель може керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів, залишаючись центральною фігурою навчально-виховного процесу.

Отже, використання інноваційних технологій в навчально-виховному процесі урізноманітнює форму уроку, сприяє виникненню його нової форми, де головна роль буде відведена учням. При цьому робота вчителя не знецінюється, а навпаки учні розуміють, що вчитель - це компаньйон, ваша співпраця існує задля однієї справи. Під час використання на уроках інноваційних технологій учитель одержує задоволення від такого виду навчальної діяльності. Вчитель-новатор повинен зрозуміти, що учні не будуть мислити критично, поки він не створить творчої атмосфери, яка сприятиме активному залученню учнів до процесу навчання. Застосування індивідуалізованих та кооперативних підходів навчання, інтерактивних прийомів, широкого спектру наочності, тактильних технік, мультимедійних технологій, нетрадиційних підходів до підготовки уроків сприяють розвитку пам'яті, уваги, логічного та образного мислення, а найголовніше - сприяють розвитку мовлення, та збільшують словниковий запас учнів, які мають вади слуху. Дієвим також є використання різноманітних форм і методів роботи на уроці: кросворди, ребуси, загадки, лінгвістичні ігри, написання творів-мініатюр. Вчитель-новатор повинен довіряти дітям, треба дозволяти учням вільно розмірковувати, робити припущення, встановлювати їхню очевидність або безглуздість. Використання інноваційних технологій у процесі вивчення різних предметів у школі дає змогу покращити зміст навчання, вдосконалити методи і форми навчання, активізувати та індивідуалізувати його. І все ж таки найкращим прийомом для розвитку учня з порушенням слуху є спілкування. Спілкування з батьками, друзями, однокласниками і звичайно - зі вчителем, який зробить все необхідне для того, щоб дитина відчувала себе повноцінним членом суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В. І. Педагогіка: Навчальний курс для творчого саморозвитку / В.І. Андреев. - Казань: Центр інноваційних технологій, 2000 - С 440-441
2. Визначення педагогічної інновації та педагогічної технології; перелік інновацій [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://pidruchniki.coin/16980303/pedagogika/viznachennva pedagogichnovi innovatsivi pedagogichnoyi tehnologiyi perelik innovatsiy
3. Выготский Л.С. Развитие личности и мировозрения ребёнка: Психология личности / Л. С. Выготский / под ред. Ю. Б. Гипперштер, А. А. Пузырен. - М., 1982. - 368 с.
4. Зверева І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями / І. Д. Зверева, І. Б. Іванова // 36. теорет. та метод, матеріалів для працівників соц. служб для молоді «Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції». - Вип.1. - К. Вид. А.Л.Д., 2000. - С 4-Ю.

5. Інформаційні технології в суспільстві [Електронний ресурс] - Режим доступу: https://mozok.click/731-nformacyn-tehnologyi-u-susplstv.html
6. Мала К. Аналіз текстів у психолінгвістиці // Вісник Херсонського державного університету: Збірник наукових статей. Психологічні науки / Головний редактор Блинова Олена Євгенівна. - Херсон: Херсонський державний університет, 2015.-156 с.
7. Малина Л.О. До питання про технології розвитку зв'язного мовлення учнів з вадами слуху на уроках літератури // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Збірник наукових статей. Педагогічні науки: релігії та перспективи. - Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2004. - 137 с
8. Приходько М. І. Об'єктивні фактори діяльності вчителя як валеологічна категорія педагогіки // Вісник Запорізького державного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки / Головний редактор Толок В.О. - Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2002. - 122 с
9. Сутність і особливості педагогічної технології [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part2/044.htm
10. Ярмаченко М. Д. Шляхи реалізації принципу свідомості у навчанні глухих дітей // Сурдопедагогіка. Хрестоматія. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. - Т. 1. - С 95-108.

REFERENSES:

1. Andrieiev, V. I. (2000]. *Pedahohika: Navchalnyi kurs dlia tvorchoho samorozvytku* [Pedagogic: Training course for creative self-development]. Kazan: Tsentr innovatsiinykh tekhnolohii.
2. *Vyznachennia pedahohichnoi innovatsii ta pedahohichnoi tekhnolohii; perelik innovatsii* [Definition of pedagogical innovation and pedagogical technology; list of innovations]. Retrieved from http://pidruchniki.com/16980303/pedagogika/viznachennya_pedagogichnoyi_innovatsiyi_pedagogichnoyi_tehnologiyi_perelik_innovatsiy
3. Vygotskiy, L.S. (1982). *Razvitie Hchnosti i mirovozreniya rebenka: Psikhologiya lichnosti* [Development of the personality and the child's world outlook: Personality Psychology]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Zvierieva, I. D. (2000). Kontseptualni osnovy sotsialnoho zakhystu liudei z funktsionalnymy obmezhenniamy [Conceptual bases for the protection of people with fundamentalistic restrictions] in *Zb. teoret ta metod. material™ dlia pratsivnykiv sots, sluzhb dlia molodi «Invalid i suspilstvo: problemy intehratsii»:* Vol. 1. (pp. 4-10). Kyiv: VydAL.D.
5. *Informatsiini tekhnolohii v suspilstvi* [Information technology in society]. Retrieved from https://mozok.click/73l-nformacyn-tehnologyi-u-susplstv.html
6. Mala, K. (2015). Analiz tekstiv u psykholinhvistytsi [Analysis of texts in psihooligistics] in *Visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh statei. Psykholohichni nauky.* Kherson: Khersonskyi derzhavnyi universytet.
7. Malyna, L.O. (2004.). Do pytannia pro tekhnolohii rozvytku zviaznoho movlennia uchniv z vadamy slukhu na urokakh literatury [To the issue of technologies for the development of contiguous speech for students with hearing impairments in literature lessons] in *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: Zbirnyk naukovykh statei. Pedahohichni nauky: relihii ta perspektyvy.* Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova.
8. Prykhodko, M. I. (2002). Obiektyvni faktory diialnosti vchytelia yak valeolohichna katehoriia pedahohiky [Objective factors of the teacher's activity as a valeological category of pedagogy] in *Visnyk Zaporizkoho derzhavnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh statei. Pedahohichni nauky.* Zaporizhzhia: Zaporizkyi derzhavnyi universytet.

9. Sutnist i osoblyvosti pedahohichnoi tekhnolohii [The essence and peculiarities of pedagogical technology]. Retrieved from http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part2/044.htm

10. Iarmachenko, M. D. (2003). Shliakhy realizatsii pryntsypu svidomosti u navchanni hlukhykh ditei [The way of implementing the principle of consciousness in the education of deaf children], in *Surdopedahohika. Khrestomatiia. Vol.1,* (pp. 95-108). Kyiv: NPU imeni M.P.Drahomanova.

Larysa Harniuk. The Use of Innovative Technologies at School Students for Children with Wedding of the Head.

Purpose of the article: *Experiences influence of innovative technologies, methods, receptions on the process and the result of educational activities of students with hearing impairments.*

Methods of research: *method of observation and method of analysis.*

The results of the research: *can be used in the study of pedagogy and psychology of children with a hearing impairment of the body.*

The practical value of the research: *recommendations for organizing the learning process, techniques, techniques and techniques can be used during lessons in educational institutions for hearing impaired children.*

Conclusions: *the use of innovative technologies in the process of studying various subjects at the school makes it possible to improve the content of teaching, improve methods and forms of learning, activate and individualize it, and promote the comprehensive development of students.*

The use of innovative technologies in the educational process diversifies the form of the lesson, promotes the emergence of its new form, where the main role will be devoted to students. In this case, the work of the teacher does not depreciate, but on the contrary students understand that the teacher is a companion, your cooperation exists for one cause. When using innovative technology lessons, the teacher is pleased with this kind of educational activity. The instructor-innovator must understand that students will not think critically until he creates a creative atmosphere that will encourage the active involvement of students in the learning process. The use of individualized and cooperative learning approaches, interactive techniques, a wide range of visualizations, tactile techniques, multimedia technologies, non-traditional approaches to the preparation of lessons contribute to the development of memory, attention, logical and figurative thinking, and most importantly - promote speech development, and increase the vocabulary of students , who have hearing impairments. Effective is also the use of various forms and methods of work in the classroom: crossword puzzles, rebuses, riddles, linguistic games, writing miniature works. The teacher-innovator has to trust the children, it is necessary to allow the students to freely think, make assumptions, establish their obviousness or senselessness. The use of innovative technologies in the process of studying various subjects at the school makes it possible to improve the content of teaching, improve methods and forms of learning, activate and individualize it. And yet the best way to develop a disciple with hearing impairment is to communicate. Communication with parents, friends, classmates, and of course - with a teacher who will do everything necessary for the child to feel a full member of society.

Prospects for further scientific research: *the issue is investigated, but needs further research through the emergence of new and emerging innovative technologies.*

Key words: *innovations, pedagogue-innovator, individualization, interactive learning, multimedia technologies, visibility.*

УДК 376:616.896-053.5

Марія Єрошова
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ГРУПИ

Автор статті на основі дослідження сучасних тенденцій психолого-педагогічного, медичного та соціального супроводу дітей з аутизмом та труднощів їхньої соціальної інтеграції визначає умови підвищення ефективності підготовки дітей з аутизмом до інклюзивного навчання в умовах інтеграційної дошкільної групи. У контексті реалізації зазначених умов запропоновано авторську комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом, метою якої є підготовка до інклюзивного навчання в умовах інтеграційної дошкільної групи.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектру, корекційний процес, інклюзивне навчання, дошкільна група, корекційно-реабілітаційна робота.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі спостерігається широке поширення аутизму в усьому світі. Ситуація ускладнюється різноманітністю проявів аутизму, невизначеністю його причин, близькістю симптомів з іншими хворобами. Це актуалізує необхідність розроблення особливих підходів до навчання і виховання дітей з аутизмом для реалізації їхніх прав, що зафіксовані в низці міжнародних і українських документів. Серед спеціалістів (лікарів, корекційних педагогів, психологів, логопедів, реабілітологів) та батьків тривають обговорення і дискусії щодо удосконалення форм, методів, засобів корекційно-реабілітаційної роботи, перегляду умов підвищення ефективності підтримки дітей з аутизмом для подолання його проявів і наслідків.

На сьогодні все більшої актуальності набуває інклюзивна освіта дітей з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, а отже на особливу увагу заслуговує підготовка дітей з аутизмом до навчання в умовах інклюзії. Наявна на сьогодні система підготовки дітей з аутизмом до інклюзивного навчання в умовах дошкільної освіти потребує перегляду й розробки відповідних заходів для інтенсифікації корекційно-реабілітаційної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. У процесі дослідження напрямів, етапів, методів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з аутизмом ми орієнтувалися на праці вітчизняних дослідників (С. С Морозової, Т. В. Скрипник, А. П. Чуприкова, Г. М. Хворової), які обґрунтували засадничі положення підтримки таких дітей і їхніх родин, наголошували на необхідності налагодження корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з аутизмом, у процесі якої варто поєднувати лікувальну, психологічну, педагогічну, логопедичну та іншу корекційну допомогу. Окремі аспекти комплексної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, зокрема, з розладами аутистичного спектру, розглядаються у працях Т. М. Дегтяренко, А. А. Колупаєвої, К.О. Островської, Т. В. Скрипник. Зазначені науковці стверджували, що особливі потреби дітей не задовольняються в достатньому обсязі і на належному рівні. В. В. Тарасун, Г. М. Хворова розробили концепцію розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом [7], у якій запропонували власний підхід до вирішення зазначеної проблеми; обґрунтували теоретико-методологічні (правові, філософські, соціокультурні,

нейропсихологічні) засади та соціально-економічні передумови її розв'язання; презентували комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з аутизмом [7].

Окрім того, основні освітні лінії розвитку, освітньо-корекційні завдання відповідно до вікових особливостей розвитку дітей зафіксовані в низці програм, які використовуються фахівцями у корекційно-реабілітаційній роботі, зокрема: комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», розроблена лабораторією корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, за загальною редакцією Т.В. Скрипник; базова програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень «Особлива дитина», створена авторським колективом за редакцією Д.І. Шульженко. У процесі вивчення стану практики допомоги дітям з аутизмом з'ясовано, що подібні програми розробляються й на регіональному рівні, на базі обласних ПМПК.

Проте проведене нами дослідження дало підстави для висновку щодо необхідності подальшої роботи з удосконалення методів, прийомів, засобів корекційно-реабілітаційної роботи, зокрема в контексті підготовки дітей з аутизмом до інклюзивного навчання в умовах дошкільної інтеграційної групи.

Постановка завдання. Мета статті - на основі аналізу сучасного стану корекційно-реабілітаційної допомоги дітя з аутозмом в Україні сформулювати умови підвищення ефективності підготовки цих дітей до інклюзивного навчання в умовах інтеграційної дошкільної групи.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження виявлено низку суперечностей, які перешкоджають ефективному здійсненню підтримки дітей з аутизмом, зокрема: між специфічними вимогами до фахівців, які залучені до корекційно-реабілітаційної діяльності, і фактичним рівнем їхньої професійної підготовки; між необхідністю здійснення корекційно-реабілітаційної роботи за різними напрямами з метою інтегрованості дітей з аутизмом у суспільство, формування навичок самообслуговування, опанування знань та відсутністю теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов корекційно-реабілітаційної діяльності з дітьми з аутизмом та технології їх реалізації.

Необхідність подолання виявлених суперечностей зумовила потребу у визначенні організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації корекційно-реабілітаційної підтримки дітей з аутизмом в умовах дошкільної інтеграційної групи, що мають спрямовуватись на подолання проявів аутизму і його наслідків, забезпечення інтеграції цих дітей у суспільство, нівелювання бар'єрів і відмінностей між ними та іншими дітьми, комунікації з батьками, фахівцями, іншими дітьми.

У процесі розробки системи корекційно-реабілітаційної роботи визначено три об'єкти надання допомоги: дитину з аутизмом (діагностичні, реабілітаційні, освітні, рекреаційні, професійно-трудові форми); її батьків (реабілітаційні, освітні, консультаційні, рекреаційні, професійно-трудові форми); фахівців, що працюють з дитиною та її батьками (консультативні, освітні, науково-методичні форми). Це дало змогу сформулювати основні організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації підтримки дітей з аутизмом. Зокрема першою умовою визначено професіоналізм залучених фахівців, їхню готовність до роботи.

Спираючись на дослідження вітчизняних учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, 0. Локшиної, 0. Овчарук), ми розглядаємо професіоналізм залучених фахівців як

володіння ними необхідним комплексом знань, умінь та навичок, що визначають сформованість особистості фахівця як представника певної професії, носія певних цінностей, ідеалів і свідомості, професійної позиції, готовності виконувати свої професійні обов'язки [4].

Хоча освітня система в Україні перебуває в стані реформування шляхом оновлення наявних механізмів і введення нових, проте рівень підготовки педагогів значно відстає від запитів суспільства. Так, результати дослідження засвідчили, що педагоги-дефектологи, логопеди мають традиційну освітню підготовку, а відтак не спроможні ефективно реагувати на виклики часу, зокрема на широке поширення аутизму. Отже, система вищої освіти має зазнати відповідних трансформацій, готувати фахівців з корекційної педагогіки до роботи з дітьми з аутизмом і їхніми родинами відповідно до сучасного розвитку вітчизняної і зарубіжної теорії і практики підтримки дітей з аутизмом. Ми погоджуємося з Т. Дегтяренко, яка зазначає, що модифікація регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги потребує змін у кадровій політиці, зокрема підвищити вимоги до освітнього цензу педагогів у процесі надання освітніх послуг у системі корекційно-реабілітаційної допомоги [2].

Фаховість залучених осіб у процесі здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з аутизмом передбачає насамперед:

-їхню обізнаність з особливостями проявів аутизму, його наслідками, специфікою психологічного, фізіологічного, соціального розвитку дітей з аутизмом;

-їхню компетентність у процесі відбору методів, засобів, технологій здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з аутизмом відповідно до наявних проявів і порушень розвитку, а також умов, у яких відбувається супровід;

- готовність до постійного особистісного і професійного саморозвитку, зростання як професіонала.

Оскільки в системі корекційно-реабілітаційної діяльності виділено різні аспекти реабілітації дитини з аутизмом, зокрема: психолого-педагогічний, медичний, навчально-виховний, соціальний, творчий, трудовий - то для координації дій усіх залучених до корекційно-реабілітаційної діяльності фахівців потрібно розробити єдину стратегію діяльності, узгодити роботу усіх задіяних суб'єктів. У цьому й полягає друга умова оптимізації підтримки дітей з аутизмом в умовах дошкільної інтеграційної групи.

Зокрема Т. Дегтяренко зазначає, що до розв'язання цього питання необхідно залучати насамперед чиновників та науковців, які забезпечують ресурсну базу (розробляють законодавство, готують методологічне на наукове підґрунтя, доносять ідеї до суспільства, оцінюють та спостерігають процеси і їх результати); батьків, учителів/адміністрацію шкіл/ навчально-виховних комплексів, тобто тих, хто безпосередньо відчуває на собі всі переваги та негативи реабілітаційно-корекційної роботи; представників громадських та батьківських організацій, благодійників, які допомагають реалізовувати ці ідеї; широкі верстви населення України, громадська думка якого є індикатором загальної картини сприйняття суспільством цих процесів [2].

Особливого значення набуває узгоджена діяльність фахівців, які залучені до корекційно-реабілітаційної діяльності. Зазначимо, що корекційна робота з дітьми з аутизмом базується на основі навчального плану, у структурі якого виділяють базовий, корекційний і особистісно орієнтований компоненти. Базовий

компонент містить матеріал з основних розділів типової державної програми. Робота з реалізації корекційного блоку здійснюється спеціальним педагогом і вихователем за умови, якщо дитина відвідує дошкільний навчальний заклад. Мета їхньої діяльності полягає в соціалізації дітей, подоланні наявних у них порушень і попередження вторинних змін у фізичному і психічному розвитку. Зокрема пріоритетними є такі напрями: корекція емоційної сфери, формування поведінки, соціально-побутова адаптація, розвиток академічних навичок. Корекційний компонент реалізується педагогом-дефектологом у формі групових та індивідуальних занять. Види корекційно-навчальної роботи і її зміст визначається типовою державною програмою та індивідуальною корекційно-розвивальною програмою. Вихователь здійснює корекційно-розвивальну роботу з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дитини в процесі режимних моментів, на заняттях з усією групою і за підгрупами. Особистісно орієнтований компонент реалізується під час проведення додаткових занять (у гуртках) і передбачає формування в дітей соціально значущого досвіду.

Індивідуальні плани і програми складаються спільно з педагогом-дефектологом і вихователем після спостереження за дитиною протягом першого місяця, з урахуванням навчальних програм дошкільного закладу, даних медико-психолого-педагогічної комісії. Корекційна робота з дитиною дошкільного віку здійснюється щоденно за індивідуальним планом. Тривалість заняття залежить від віку і стану дитини. На заняттях використовується принцип дозування контакту, емоційних та інтелектуальних навантажень.

Оскільки аутизм характеризується широким спектром проявів і порушень, діти можуть мати різні за характером і ступенями складності порушення, то постановка цілей в індивідуальному плані, а водночас і результативність корекційно-реабілітаційної діяльності є індивідуальними для кожної дитини. Отже, третьою умовою здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності є індивідуальний підхід до кожної дитини на основі врахування особливостей її розвитку; розробка індивідуального плану роботи з нею, підбір методів і засобів підтримки.

Позитивним результатом варто вважати досягнення близьких цілей, які визначені педагогами-фахівцями для дитини з аутизмом на відповідному етапі. Результати дослідження свідчать, що успішне розв'язання завдань корекційно-реабілітаційної роботи з аутичними дітьми значною мірою залежить від вибудовування педагогами стратегії корекційно-реабілітаційної діяльності, використання ефективних механізмів та засобів для реалізації визначених функцій супроводу дітей з аутизмом, що дасть змогу подолати прояви й наслідки аутизму, забезпечить інтегрованість таких дітей у соціум.

Отже, постає необхідність використання фахівцями під час корекційно-реабілітаційної роботи не лише загальновідомих, а й інноваційних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання та виховання дітей з аутизмом.

І. Дичківська розглядає інновації як сукупність нових професійних дій педагогів, спрямованих на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу [3]. У контексті нашого дослідження інновації ми розглядаємо як нові методики, засоби, методи, технології, прийоми корекційно-розвивальної роботи, які спираються на позитивний досвід, пройшли апробацію і спрямовані на подолання проявів і наслідків аутистичних розладів. Це сприятиме оптимізації і підвищенню ефективності підтримки дітей з аутизмом.

Таке поєднання традиційного зі специфічним сприяє реалізації соціоінтеграційної, коригувальної, розвивальної, навчальної функцій корекційно-реабілітаційної діяльності. Важливим є добір, комбінування і реалізація методів і засобів підтримки дітей з аутизмом, що здійснюються з урахуванням фізіологічних, психологічних, емоційних особливостей розвитку зазначеної категорії дітей.

К.О. Островська [6], А.П. Чуприков, Г.М. Хворова [7] зазначають, що основними сучасними методами допомоги дітям з аутизмом є психологічні та педагогічні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних, когнітивних та соціальних навичок, корекцію поведінки та сенсорних проблем. Медикаменти можуть виконувати допоміжну роль і є необхідними у випадках виражених поведінкових проблем. Саме тому четвертою умовою ефективності корекційно-реабілітаційної роботи визначаємо специфічну організацію корекційно-реабілітаційного середовища й розробку навчально-методичного забезпечення, яке забезпечить ефективність підтримки дітей з аутизмом в умовах модернізаційних змін.

П'ятою умовою є послідовне й систематичне ведення відповідної документації усіма суб'єктами. Запорукою успішної корекційно-реабілітаційної роботи з аутичною дитиною є, на нашу думку, використання усіма залученими особами уніфікованої, спеціально розробленої для кожного фахівця документації. Це дасть змогу відслідковувати реальну динаміку реабілітації дитини за усіма напрямами роботи. Для кожної дитини має складатися портфель документів та індивідуальних навчальних і корекційних програм, за кожною з яких фіксуються зміни, на основі яких планується подальша робота.

Шостою умовою ефективного здійснення експериментальної роботи є використання спеціальних програм, розроблених на основі наукових досліджень і вивчення реального стану корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з аутизмом. У контексті реалізації зазначеної умови розроблено авторську комплексну експериментальну програму розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями аутистичного спектру (М.А. Гужва, О.В. Підмогильна) [1], яка спрямована на підтримку особистісного розвитку дитини з аутизмом, формування психологічних передумов навчання, оптимізацію батьківсько-дитячої взаємодії. Запропонована програма призначена для використання фахівцями, що здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Мета програми - розробити план корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, спрямованої на подолання порушень, викликаних аутистичними розладами, формування адекватної соціальної поведінки, навичок самообслуговування, пізнавальної та трудової діяльності [1].

Слідом за А.А. Колупаєвою, Л.О. Савчук ми виділяємо два етапи корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми: перший спрямований на розвиток взаємодії з дитиною і передбачає роботу зі встановлення емоційного контакту й активізації емоційної сфери, розвитку предметно-маніпуляційної діяльності й мовлення. Другий етап передбачає роботу з формування різноманітних видів, умінь і навичок самообслуговування й самоорганізації, а також з розвитку умінь і навичок прийому їжі, культурно-гігієнічних умінь і навичок [5].

Відповідно до мети й етапів корекційно-реабілітаційної роботи ми сформулювали комплекс завдань, зокрема діагностичних, виховних,корекційно-розвивальних та освітніх [1]. Діагностичні завдання полягають в організації комплексного медико-психолого-педагогічного вивчення дитини з метою уточнення діагнозу у процесі динамічного спостереження під час корекційно-виховного процесу, а також визначення ефективності реалізації програми. Виховні завдання спрямовані на розв'язання проблем соціалізації, підвищення самостійності, прищеплення моральних орієнтирів у поведінці та діяльності, а також виховання позитивних рис особистості дитини з аутизмом. Корекційні завдання передбачають формування способів засвоєння соціального досвіду взаємодії з навколишнім середовищем (людьми і предметами); розвиток компенсаторних механізмів становлення психіки й діяльності дітей з аутизмом; подолання і попередження вторинних відхилень у розвитку їхньої пізнавальної сфери, поведінки та особистості в цілому; формування в дітей здатності орієнтування в навколишньому світі (метод спроб, практичне примірювання, зорове орієнтування), які є засобом для становлення в них цілісної системи знань, умінь та навичок. Освітні завдання полягають у формуванні в дітей системи знань і загальних уявлень про навколишній світ, розвиток їхньої пізнавальної активності; розвитку всіх видів дитячої діяльності; підготовці до шкільного навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що параметри індивідуального розвитку дітей з аутизмом є унікальними в кожному конкретному випадку. А це суттєво ускладнює корекційно-реабілітаційну роботу, оскільки потребує адаптації системи форм і методів до особливостей розвитку кожної дитини. На нашу думку, ефективність функціонування моделі корекційно-реабілітаційної діяльності залежатиме насамперед від оптимальності підібраних методів, механізмів і засобів корекційно-реабілітаційної роботи, узгодженості діяльності усіх залучених суб'єктів, а також послідовного й систематичного ведення відповідної документації усіма суб'єктами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гужва М.А., Підмогильна О.В. *Комплексна експериментальна програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями аутистичного спектру.* Чернігів, 2015.97 с.
2. Дегтяренко Т. М. *Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги: монографія.* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010.150 с
3. Дичківська І.М. *Інноваційні педагогічні технології: підручник.* Київ: Академвидав, 2012. 349 с
4. Кремень В.Г. *Енциклопедія освіти.* Київ: Юрінком Інтер, 2008.1040 с
5. КолупаєваА., Савчук Л. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник.* Київ, 2011. 206 с
6. Островська К.О. *Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник.* Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006.110 с
7. Тарасун В., Хворова Г. *Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посів, для вищих навч. закладів.* Київ, 2004.103 с

REFERENCES:

1. Huzhva, M. A., Pidmohylna, 0. V. (2015). *Kompleksna eksperymentalna programa rozyytku ditei doshkilnoho viku z porushenniamy autystychnoho spektrv* [Integrated experimental program of development of preschoolers with disorders of autism spectrum]. Chernihiv.
2. Dehtiarenko, T. M. (2010). *Stratehiia udoskonalennia pidhotovky fakhivtsiv do upravlinnia protsesom korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy* [Strategy for improvement of training experts to manage the process of correction and rehabilitation assistance]. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka.
3. Dychkivska, I. M. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative educational technologies]. Kyiv: Akademvydav.
4. Kremen, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
5. Kolupayeva A., SavchukL. (2011). Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. 0. (2011). *Dity z osoblyyymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia ikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their education]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «ATOPOL».
6. Ostrovska, K. 0. (2006). *Autyzm: problemy psykholohichnoi dopomogy* [Autism: Problem of a psychological help]. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka.
7. Tarasun, V., Hvorova, H. (2004). *Kontseptsiia rozyytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom* [Conception of development, education and socialization of children with autism]. Kyiv.

Mariia Yeroshova. Conditions of Improving the Efficiency of Preparation the Autistic Children to Inclusive Training in Integrative Preschool Groups

The author of the article makes an attempt to investigate the main characteristics of the development of people with autism spectrum disorders, to find out features of psychological and pedagogical, medical and social maintenance, to determine the prerequisites for the establishment of the complex interdepartmental help to the children with autism.

The author determines the conditions of efficiency training children with autism to inclusive education in integrative preschool group. It is found out that in case of early detection of disorders and timely assistance, it is possible to decrease the level of many autism symptoms in the future.

In the article the author determined complex development program for preschool children with autism whose purpose is preparation for inclusive education in integrative preschool group. The complex program is created for the teachers and psychologist that carry out the correction-rehabilitation support of children with disorders autism.

In the process of drawing up this program the author takes into account the requirements of public documents and peculiarities of correctional and rehabilitation work with children with autism, the main directions of activity corrective training, proposes the tools.

Keywords: *autism spectrum disorder, correctional process, inclusive education, preschool group, correction and rehabilitation work.*

УДК 376-056.29:796.012.45

Анна Заплатинська
НПУ імені М. П. Драгоманова
orcid.org/0000-0002-5604-5617
Вікторія Коліна
НПУ імені М. П. Драгоманова
orcid.org/0000-0003-3085-8553

ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТА ЗАСОБАМИ БАЛАМЕТРИКИ

У статті відображено аналіз сучасних досліджень щодо розроблення і впровадження методу мозочкової стимуляції (баламетрика) в систему корекційно-розвивальної роботи. Мета дослідження полягає у вивченні особливостей сформованості фізичних якостей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. У процесі дослідження використано теоретичні методи аналізу та синтезу емпіричних даних, а також їх узагальнення. Результати отримані в процесі роботи спонукали до розроблення методики комплексного обстеження фізичних якостей у дітей з ураженнями центральної нервової системи за допомогою засобів баламетрики.

Ключові слова: *баламетрика, фізичні якості, сенсорні системи, мозочкова стимуляція, порушення психофізичного розвитку дітей, координація рухів, міжпівкульна взаємодія, комплексна реабілітація*

Впродовж останніх років в Україні відбувається зміна парадигми щодо надання фахового корекційно-реабілітаційного супроводу дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Орієнтування держави на освіту дітей з порушеннями розвитку в умовах інклюзивної форми навчання передбачає впровадження нових моделей співпраці фахівців та родини. Зміна підходів до надання освітніх та корекційних послуг визначає застосування спеціалістами адаптованих методик, що забезпечуватимуть комплексну реабілітацію. Однією із таких методик є система мозочкової стимуляції, яка передбачає формування просторового орієнтування у дітей з труднощами у навчанні та порушеннями в функціональний діяльності опорно-рухового апарату.

На основі аналізу міжгалузевої літератури: фізіології, неврології, нейропсихології, вікової психології та педагогіки нами було визначено, що у дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату спостерігаються недорозвинення фізичних якостей, що негативно відображається на життєдіяльності. Власне розвиток фізичних якостей, у класичному розумінні, залежить від сформованості базових сенсорних систем дитини: вестибулярної, тактильної, пропріоцептивної та зорово-рухової співкоординаційної діяльності. Фізичні якості характеризують психофізичну готовність людини здійснювати активні рухові дії, до них належать: швидкість, спритність, сила, гнучкість, витривалість (Е .Вільчковський, 0. Курок).

В нашому дослідженні поняття «фізичні якості» розглядаємо в комплексі та динаміці як сукупність біологічних і психічних властивостей, які притаманні людині та є механізмом діяльності центральної нервової системи. Таке формулювання обрано нами з урахуванням сучасних нейрофізіологічних досліджень які вказують, що в основі організації та плануванні рухової діяльності лежить сенсорна інтеграція, тобто, організація сенсорних сигналів центральною нервовою системою, завдяки чому мозок забезпечує ефективну реакцію (відповідь) тіла і перцепцію [1, с 46-50].

Нейрофізіологічні дослідження свідчать, що в процесі опрацювання інформації пов'язаної з пересуванням у просторі, зір інтегрується з усіма руховими системами: вестибулярною, пропріоцептивною, а також тактильною. Така зорово-просторова інформація використовується центральної нервовою системою на несвідомому рівні для контролю переміщення та взаємодії тіла людини з предметами навколишнього світу або взаємодії з ними (А. Семенович, Ж.Глозман) [2,23-25].

Розробкою та впровадженням системи баламетрика й аналізом її впливу на діяльність людини займаються: 0. Кочерга, А. Л. Сиротюк та А. С. Сиротюк, В. Шорохова, та інші. У своїх працях E. Hallowell, J. Kleinman, D. Luchins, J. Schmahmann, S.Snider, D.Weinberger, відзначають негативний вплив порушеної діяльності центральної нервової системи, зокрема, мозочка та ураженнях окремих ділянок мозку на загальний розвиток дитини. Що супроводжується зниженням швидкості переключення взаємодії між слуховим і зоровим аналізаторами, порушенням зорово-рухової координації, спотворенням когнітивного й соціального розвитку особистості [3, с 10-14].

Для кращого розуміння впливу системи мозочкової стимуляції, зокрема завдань на формування балансування розглянемо вестибулярну систему як специфічний пропріоцептор, що надає інформацію про положення голови відносно тіла. Без взаємоконтролю між вестибулярною й соматосенсорною системами складно організувати такі види діяльності як: визначення ваги склянки з молоком, утримання олівця під час малювання та інше [1, с 62-64].

У нейропсихологічних джерелах зазначено, що в процесі здійснення одних психічних функцій провідною виступає ліва півкуля, інших - права, при цьому обидві півкулі мозку скоординовано взаємодіють, доповнюючи одна одну (А.Семенович). Отже, якщо міжпівкульна взаємодія несформована, недорозвинена чи порушена їх співкоординаційна діяльність повноцінний обмін інформацією не відбувається, що призводить до виникнення різних порушень у розвитку та труднощів у навчанні, поведінці, адаптації [5, с 120-122].

Наприклад, у дітей з ураженнями та недорозвиненнями центральної нервової системи поряд з функціональною недостатністю в роботі задніх відділів правої півкулі і невираженістю спеціалізації півкуль спостерігається порушення рецепторних рухових актів: здатності надавати словесний звіт та писати і малювати обома руками [5, с 187-190].

На даному етапі мета і завдання дослідження полягають у вивченні особливостей сформованості фізичних якостей у дітей з порушеннями психофізичного розвитку; з'ясуванні можливостей використання системи мозочкової стимуляції (баламетрики) в корекційно-розвивальній роботі з урахуванням віку дитини та розробленні методики комплексного реабілітаційного впливу на формування фізичних якостей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату засобами баламетрики.

Методи дослідження, що використовувались в процесі обстеження дітей та укладанні корекційно-розвивальної програми добирались індивідуально з урахуванням множинності проявів фізичних порушень при ураженні центральної нервової системи: теоретичні - аналізування, синтезування та узагальнення сучасних досліджень з питань формування фізичних якостей у дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; порівняння поглядів науковців різних галузей знань з огляду на питання формування фізичних якостей у дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (З. Мартін, М. Єфименко).

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатність вивчення сформованості фізичних якостей у дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. З метою їх виявлення нами обрано такі критерії:

- сприйняття форм та просторових характеристик, окорухова координація;
- сенсорна модуляція вестибулярних, тактильних та пропріоцептивних відчуттів;
- двостороння інтеграція та послідовність рухів.

Матеріал, що використовувався для обстеження дітей, відповідав наступними факторам: доступність (індивідуалізація складності завдання та тривалості виконання); знайомість (чи має дитина попередній досвід щодо виконання подібного завдання) та компактність (інформативні та короткотривалі нейропсихологічні методики).

Для виявлення сформованості обраних критеріїв у дітей загального розвитку та з порушеннями функцій опорно-рухового апарату нами було розроблено програму діагностики рівнів сформованості фізичних якостей з урахуванням їх інтегрування на основі модифікованих існуючих методик.

Зокрема, під час вивчення рухових функцій в нейропсихологічному обстеженні нами оцінювалось виконання тестів та застосовувалося спостереження за їх виконанням у різних видах діяльності (ігровій, навчальній, у побуті). Критерії, показники та запропоновані методики відображено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностика сформованості фізичних якостей у дошкільників

Критерії	**Показники**	**Використані діагностичні методики**
Сприйняття форм та просторових характеристик, окорухова координація	Зорово-просторові уявлення	Сприйняття форм та просторових характеристик
	Сприйняття фігури /фону	Сприйняття фігур на зашумленому фоні
	Моторна точність	Координація око-рука та контроль рухів
Сенсорна модуляція вестибулярних, тактильних та пропріоцептивних відчуттів	Мануальне сприйняття форм	Сприйняття та розрізнення окремих стимулів діючих на руки
	Клінічний тест сенсорної дії на балансні реакції	Утримання рівноваги в статичному положенні на одній нозі (двох ногах), із відкритими чи закритими очима
	Проба на праксис пози та положення тіла	Сприйняття та відтворення пасивно здійснюваних рухів руками
Двостороння інтеграція та послідовність рухів	Білатеральна моторна координація	Здатність плавно та узгоджено рухати обома руками та ногами

Показники сформованості сприйняття форм та просторових характеристик, окорухової координації у дошкільників:

Зорово-просторові уявлення (дитина впізнає реальні, схематичні зображення, називає їх; виокремлює накладені предмети на зображені;

Сприйняття фігури /фону (дитина називає предмети, контури яких є на малюнках);

Моторна точність (дитина скоординовано діє обома руками, не виходить за межі пунктирної лінії, доводить лінію до кінця; стежить за траєкторією м'яча).

Рівні сформованості сприйняття форм та просторових характеристик, окорухової координації:

Високий рівень - дитина впізнає всі реальні, схематичні зображення, називає їх зліва направо, виокремлює предмети в накладених та зашумлених тестах, скоординовано діє обома руками під час гри з м'ячем, стежить за своїми діями та іграшками під час руху (м'яч, літак, машина тощо).

Середній рівень - дитина впізнає 6 зображень із 10 запропонованих, може називати предмети справа на ліво, правильно називає предмет після обведення по зашумленому (перекресленому або накладеному) зображенні, відволікається від виконання завдання.

Низький рівень - впізнає менше 5 зображень із запропонованих, не виокремлює предмети *у* зашумлених, накладених зображеннях; спостерігається ігнорування однієї сторони зорового простору, практично відсутні скоординовані дворучні маніпуляції з об'єктами (наприклад, відкривання кришки пляшки,: опускання монеток в отвір скарбнички, нанизування намистин на шнурівку і інше).

Показники сформованості сенсорної модуляції вестибулярних, тактильних та пропріоцептивних відчуттів:

Сприйняття та розрізнення окремих стимулів на долоню та кисть руки (дитина показує місце до якого торкались, розрізняє сенсорні стимули; знаходить предмет за назвою або описом у коробці з квасолею);

Утримання рівноваги стоячи на балансирі (дитина утримує у вертикальному положенні голову та тулуб без підтримки; погляд спрямований вперед, руки опущені; утримує рівновагу на балансирі із заплющеними очима); Сприйняття положення і переміщення в просторі тіла (дитина плавно переходить з одного положення тіла в інше, одночасно змінюючи положення обох рук).

Рівні сформованості сенсорної модуляції вестибулярних, тактильних та пропріоцептивних відчуттів:

Високий рівень - дитина показує місце до якого торкались, розрізняє сенсорні стимули: різні поверхні; знаходить знайомий предмет у коробці з квасолею; на балансирі утримує рівновагу на двох (на одній нозі) із відкритими та закритими очами; усвідомлює рухи свого тіла, може повторити пози без зорового контролю.

Середній рівень - дитині складно визначити місце дотику, уникає деяких тактильних відчуттів; на балансирі утримує рівновагу за допомогою зорового контролю, поза при балансуванні нестійка; спостерігається незграбність.

Низький рівень - дитина не визначає місце дотику, уникає тактильних відчуттів чи не реагує на подразнення, самостійно не утримує рівновагу на балансирі, імпульсивно відтворює рухи, не прагне до виправлення помилок.

закривання кранів. На початку корекції пропонували завдання на формування симетричних дворучних рухів, згодом асиметричних, та завдання на одночасне обертання двома руками в протилежних напрямках (пропація - супінація) [4, с 462-465].

У напрямі корекції діяльності вестибулярного апарату застосовували завдання на тренування рівноваги. Зокрема, вправи за допомогою яких відбувається формування сприйняття дитиною положення голови та рухів тіла: утримання рівноваги на двох і на одній нозі перебуваючи на балансирі, із відкритими та закритими [3, с 27-28]. Також під час реалізації програми корекції з використанням засобів баламетрики на формування зорово-просторових уявлень використовували завдання на впізнання реальних, схематичних зображень; виокремлення зашумлених предметів на зображені, розпізнавання просторових співвідношень окремих елементів зображення; комплекси вправ на балансирі (дошці Ф. Белгау) які використовували в процесі навчальної діяльності: підкинь мішечок БІНІ (маятниковий м'яч) над собою, спіймайте його обома руками, стеж очима за рухом мішечка (вгору - вниз). Підкинь мішечок перед собою, з правого (лівого) боку, вгору і спіймай обома руками. Стеж за мішечком лише очима, не повертаючи голови, лише поворотом голови і т.д. Подумай, який варіант тобі легше виконувати.

Отже, на основі аналізу літератури в галузі нейропсихології, сенсорної інтеграції та педагогіки визначено поняття та охарактеризовано напрями формування фізичних якостей у дошкільників з порушеннями розвитку. Подальші дослідження у цій сфері допоможуть поглибити знання про вплив корекційно-реабілітаційних занять за програмою мозочкової стимуляції з використання засобів баламетрики на розвиток фізичних якостей та формування пізнавальних процесів у дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, вдосконалити засоби стимуляції та урізноманітнити варіації їх використання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. - 272 с.
2. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 80 с: ил. — (Серия «Детскому психологу»).
3. Кочерга О.В. Використання балансувальної дошки доктора Френка Белгау в навчально-корекційній роботі з учнями 1-4 класів із порушеннями психофізичного розвитку: методичні рекомендації для фахівців спеціальних, загальноосвітніх навчальних закладів та батьків учнів / Кочерга О.В., Шолохова В.В. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. - 64 с
4. Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей; пер. [с англ.] и науч. ред. Д.В. Еромолаева. - М.: Теревинф, 2017. - 768 с.
5. Шмидт Р. Основы сенсорной физиологии: Перевод с англ. - М.: Мир, 1984. - 287 с.
6. Шорохова В. В. До питання використання балансувальної дошки доктора Ф. Белгау для розвитку уваги розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності / В. В. Шорохова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2012. - Вип. 21. - С 335-338.
7. Frank A. Bclgau Learning breakthrough program. - Port Angeles: Balametrics, ing. 2002.-74 p.

REFERENCES :

1. Aires, E. Dzh. (2009). *Rebenok i sensornaia integratsciia. Ponimanie skrytykh problem razvitiia* [Child and sensory integration. Understanding hidden development problems]. Moscow: Terevinf.

2. Glozman, Zh. M., Potanina, A. Yu., & Soboleva, A. E. (2008). *Neiropsikhologicheskaia diagnostika v doshkolnom vozraste* [Neuropsychological diagnostics in preschool age]. (2nd ed.). St. Prtersburg: Piter.

3. Kocherha, 0. V. (2015). *Vykorystannia balansuvalnoi doshky doktora Frenka Belgau v navchalno-korektsiinii roboti z uchniami 1-4 klasiv iz porushenniami psykhofizichnoho rozvytku* [Use of the balance sheet of Dr. Frank Belgau in educational correctional work with pupils of grades 1-4 with violations of psychophysical development]. Kyiv: Vidavnichij Dim «Slovo».

4. Bandi, A., Lein, Sh., & Miurrei, E. (2017). *Sensornaia integratsiia: teoriia i praktika* [Sensory integration: Theory and practice]. Moscow: Terevinf.

5. Shmidt, R. (1984). *Osnoyy sensornoi fiziologii* [Fundamentals of sensory physiology]. Moscow: Mir.

6. Shorokhova, V.V. (2012). Do pilannia vykorystannia balansuvalnoi doshky doktora F. Belgau dlia rozvytku uvahi rozumovo vidstalykh molodshykh shkoliariv u protsesi navchalnoi diialnosti [On the issue of using the balance sheet of Dr. F. Belgau for the development of attention of mentally retarded junior pupils in the process of educational activity]. In *Naukoyyi chasopys NPU omeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: Vol. 21* (pp. 335-338).

7. Frank, A. (2002). *Belgau Learning breakthrough program.* Port Angeles: Balametrics, inc.

Anna Zaplatynska, Victoriia Kalina. The Study of the Satisfaction of Physical Quality in Children with Disturbances of Functional Movements by Balametrics.

The article presents analysis of current research on the development and implementation of the method of cerebellar stimulation (balametrics) into the system of correctional-developing work. The purpose of the study is to investigate the features of development of physical qualities in children with disorders of the musculoskeletal system. The author used the theoretical methods of analysis and synthesis of empirical data and their generalization. The results obtained in the process have led to the development of a methodology of a comprehensive survey of the physical qualities in children with lesions of the central nervous system by means of balametrics. Also here it is included brief description of the history of this system and contribution of scientists who have developed and worked with this program. System balametrics is based on the balance training that is provided by the vestibular apparatus and its cooperation with the sensory and motor brain structures. Exercises for balance development stimulate the brain activity and coordination processes, enhance the profitability and efficiency of its work, acting as a means of enhancing the intellectual, social and athletic performance of a person. Through the discovery of the anatomy and physiology of children's brain development explains the impact on the operation of the system. Observed specific information about the morphology and physiology of different sensory systems of the brain, the influence of their interaction on the cognitive activity of the child, and describes the disturbance of the processing of sensory information. Filed theoretical approaches to the use of balancing boards F. Belgau, presents the teaching method for training of the vestibular apparatus and equilibrium. The basis of the correction program made using a balancing board that promotes the correction of disorders of sensory integration, which are expressed disorders of behavior, incoordination, fine and gross motor skills, problems of control, management and ability to effectively use their movements, problems processing information received through the senses. The characteristic of the system of balametrics and methods of their use for children with various disabilities with remedial developmental purpose during class. In this article also is revealed the purpose of the application of the system of balametrics, which is based on the creation of a developmental environment for children and stimulate procedural mechanism of activity of their brain.

Keywords: *balametrics, physical development of children, sensory systems, cerebellar stimulation, coordination, interhemispheric interaction, comprehensive rehabilitation.*

УДК 378.096

Анастасія Каплієнко
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
https://orcid.org/0000-0002-2981-6877

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розглянуто аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів - логопедів для реалізації завдань інклюзивної освіти. Наведено нормативно-правові акти, які забезпечують впровадження інклюзивної освіти в Україні. Підкреслено специфіку роботи вчителя-логопеда в умовах інклюзії та обумовлено необхідність оновлення вимог до майбутнього логопеда в інклюзивному освітньому просторі. Проаналізовано Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. Виявлено визначальні вимоги, що висуваються до особистості майбутнього вчителя-логопеда. Актуалізовано інклюзивну компетентність у змісті професійної підготовки фахівців спеціальної освіти. Уточнено поняття «професійна готовність» і «професійна підготовка» по відношенню до майбутніх логопедів. Розглянуті деякі змістові аспекти щодо практико-орієнтованої підготовки майбутніх логопедів до роботи вумовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: *інклюзія, логопед, професійна підготовка*

Однією з найпрогресивніших ідей сучасної освіти є відсутність бар'єрів у навчанні для дітей з обмеженими можливостями. Йдеться про доступність навчання у близькій відстані до місця проживання, про забезпечення умов для такого навчання (відповідна матеріально-технічна база, методологічний інструментарій, кадрове забезпечення), про подолання перешкод у сприйнятті та соціалізації людей з обмеженими можливостями.

Загальносвітовою є тенденція інтеграції, яка є закономірним етапом розвитку спеціального навчання, а також інклюзії, що відображає поступові зміни у ставленні до людей з інвалідністю.

Відповідно до сучасного розуміння особистості дитини та феноменології дитинства (І. Бех, А. Богун, О. Савченко, Д. Фельдштейн та ін.), освітня модель також зазнає змін. Якщо раніше вважалося, що створення окремих спеціалізованих закладів освіти для дітей - це еталон освітньої моделі, то зараз парадигма змінюється в бік того, що діти з особливими потребами мають навчатися разом з іншими в звичайних школах.

Інклюзія дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір зумовлює суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання, виховання і розвитку цієї категорії дітей, забезпечення їм психолого-педагогічного та соціального супроводу в освітньому просторі дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

Як відомо, в основі інклюзії лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини у 1948 році, де зазначається: «Кожен має право на освіту...освіта має бути спрямована на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини та основних свобод...» [2].

Принцип інклюзії підтримано й Декларацією прав дитини [1], 1959 р., де зазначено:

«Принцип 5. Дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, необхідним зважаючи на її особливий стан».

«Принцип 10. Дитина має бути захищена від практики, яка може заохочувати расову, релігійну або будь-яку іншу форму дискримінації. Вона повинна виховуватися в дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру й загального братерства, а також у повному усвідомленні, що її енергія та здібності мають бути присвячені служінню на користь інших людей».

Рух назустріч інклюзії включає в себе низку змін на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробкою правових норм на міжнародному рівні. Зокрема, Всесвітня декларація «Освіта для всіх» надає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти. Стандартні правила 00Н щодо зрівняння можливостей інвалідів» містять заклик до всіх держав зробити освіту осіб із фізичними та розумовими вадами невід'ємною частиною системи освіти.

Важливими документами, які закріплюють принципи інклюзії є Саламанська Декларація, 1994 р. та Дакарська декларація, 2000.

Отож, відповідно до міжнародних стандартів, в Україні розробляються нормативно-правові документи, які затверджують принципи інклюзивної освіти. Серед них Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№ 1324 - VII від 5 червня 2014 року). Наказ МОН від 31.12.2015 № 1436 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі». Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 «Концепція розвитку інклюзивної освіти»

Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами», визначає оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою.

Чисельні дослідження (Ф. Армстронг, Л. Бартон, А. Колупаєва, В. Синьов, Н. Шматко та ін.) свідчать про те, що кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку зростає. Дуже часто ці порушення є складними, носять комплексний характер. Так, у дітей, які мають порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату інтелекту спостерігаються порушення мовлення. Це обумовлює необхідність надання таким дітям кваліфікованої логопедичної допомоги. Учитель-логопед бере участь разом із іншими спеціалістами у психолого-педагогічному супроводі процесів соціалізації та розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному класі. Отож, це зумовлює актуальність проблеми підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

Зазначимо, що в останні роки значно виріс інтерес до проблеми підготовки спеціалістів корекційної освіти. Дефіцит кадрів у цій галузі вимагає перегляду підходів до професійної підготовки педагогів спеціальних навчальних закладів. Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н.Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пєхота, В. Сластьонін, Г. Троцко, Т. Лесіна та ін.) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-

педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Проблематиці підготовки логопедів до професійної діяльності присвячені роботи вітчизняних учених: О.Гопіченко, М.Савченко, Л.Смирнової, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет, Р.Юрової. Питання підвищення якості підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладів у своїх працях торкались Віт. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Тищенко, Д. Шульженко, А.Шевцов. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання вивчався на рівні фундаментальних досліджень, зокрема 0. Бурмістровою, 0. Мартинчук. Система професійної компетентності вчителя-логопеда стала предметом дисертаційного дослідження Ю. Пінчук. Водночас, як засвідчує аналіз наукового фонду, питання професійної готовності майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзії вивчено недостатньо. З огляду на це, мета статті полягає в аналізі ключових аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів саме в умовах інклюзії.

Зазначимо, що поняття «професійна підготовка» доцільно сприймати як процес, а «професійна готовність» як ефективний і бажаний результат цього процесу.

Готовність майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності, за визначенням Ю. Пінчук, - це складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного виконання спеціалістом професійних функцій та сталого професійного зростання [3; 7]. Звісно, ця якість є набутою, тому потребує формування у майбутніх фахівців, передусім, у вищій педагогічній школі.

У цьому процесі принциповим, на наш погляд, є усвідомлення майбутніми логопедами на рівні переконань, що саме реалізована ідея інклюзії забезпечує гуманізацію вітчизняної освіти. Майбутні фахівці повинні поділяти ідею про те, що інклюзія в освіті - це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку. Прийняття права осіб з обмеженими можливостями на якісну спільну освіту - необхідна умова поступу цивілізованого суспільства. Вона базується на принципах рівності, доступності освіти для всіх, всебічного залучення дитини до спільноти, віри в її успіх.

Ці переконання є невід'ємним елементом структури професійної готовності складають її ціннісний аспект.

Професійна готовність, як складна особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, включає в себе низку компонентів. За В. Сластьоніним, професійна готовність охоплює психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну та фізичну готовності. На думку К. Дурай-Новакової структурними компонентами готовності є: мотиваційний, орієнтаційно-пізнавальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, установчо-поведінковий. Р. Санжаєва стверджує, що «готовність до професійної діяльності має складну динамічну структуру та включає в себе такі компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами й прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу та синтезу,

порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, самомобілізація, вміння управляти діями, із яких складається виконання обов'язків); оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним шляхом)» [4,45].

Нами розумілось, що якість підготовки кадрів будь-якого напряму, залежить від якості надання освітніх послуг, успішності розроблення стандартів, що відповідають викликам часу та запитам соціуму. Реагуючи на нові вимоги конструктивних парадигм навчання, розроблений Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. В результаті опанування необхідними та достатніми за обсягом і якістю знаннями, уміннями і навичками, а також ставленню і досвіду, вони набувають кваліфікацію в дипломі (Бакалавр спеціальної освіти. Учитель-дефектолог. Вихователь спеціальних та інклюзивних груп дошкільних і шкільних загальноосвітніх навчальних закладів. Асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Асистент вчителя-реабілітолога). А це саме й передбачає готовність молодого спеціаліста до компетентної діяльності в умовах інклюзії. Колективом розробників (Шеремет М.К., Пахомова Н.Г., Миронова СП., Федоренко С. В.) Стандарту наведено перелік компетентностей, якими повинен володіти фахівець. Серед них світоглядна, морально-етична, функціонально-поведінкова, соціокультурна компетентінсть, міжособистісна взаємодія, адаптивна, рефлексивна, громадянська компетентність, комунікативна, дослідницько-праксеологічна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, загально навчальна, інформаційно-аналітична, теоретико-методологічна, спеціально-методична, комунікативно-педагогічна, проектувальна, організаційна, психологічна, медико-біологічна компетентність, корекційно-зорієнтована.

Окрім загальних та професійних компетентностей окремо виділена інтегральна компетентність, зміст якої полягає у «здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми у галузі спеціальної та інклюзивної освіти або у процесі професійної діяльності (корекційній навчально-виховній, навчально-реабілітаційній), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [6; 6]. Сутність інтегральної компетентності, на нашу думку, пов'язана з поняттям «інклюзивна готовність педагога». Це поняття В. Хитрюк визначає як системну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності, яка передвизначає професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти [7; 79]. Інклюзивна готовність педагога має компетентнісне наповнення, тобто кожен структурний елемент готовності співвідноситься із відповідними компетенціями.

Вивчення досвіду роботи логопедів-практиків показує, що вчитель-логопед, працюючи в інклюзивному середовищі, повинен мати такі особистісні якості як педагогічний оптимізм, стресостійкість, високий ступінь емпатії, організаторські здібності та вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях професійної діяльності.

Специфіка поля професійної педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі ставить нові завдання в підготовці вчителів-логопедів у вищому навчальному закладі. Наприклад, у зарубіжній педагогіці все більшої

актуальності набуває рефлексивна компетентність. Вона полягає у здатності ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, оцінювати результати корекційно-педагогічних впливів, сприяти творчому підходові до корекційно-реабілітаційного навчально-виховного процесу в спеціальних і загальноосвітніх закладах.

Аналіз Стандарту підтверджує спрямованість підготовки учителів-логопедів на реалізацію нових освітніх запитів суспільства, в якому формуюється інклюзивний простір. Про це свідчить розширення кількості компетенцій та поглиблення їхнього змісту при підготовці спеціалістів- дефектологів.

Наразі перспективним вважаємо дослідження стану та рівнів сформованості готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзії з метою розроблення методики для розв'язання цього завдання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Декларація прав дитини 00Н; Декларація, Міжнародний документ, Резолюція від 20.11.1959. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384

2. Загальна декларація прав людини ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015

3. Пінчук Ю. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 - «Корекційна педагогіка» / Ю. Пінчук. - К., 2005. - 16 с

4. Санжаева Р. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р. Д. Санжаева // Личность в системе деятельности : тез. докладов Региональной науч.-практ. конф. - Новосибирск: НГПУ, 1993. - С. 113-114.

5. Сергеева А. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение. - 2017. - № 2 (16). - С. 70-78.

6. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. - К., 2017 . - 16 с

7. Хитрюк В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. - Барановичи: БарГУ, 2015. - 276 с.

REFERENCES:

1. *Deklaratsiia prav dytyny OON* [Declaration of the Rights of the Child]. (1959). Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384

2. *Zahalna deklaratsiia prav liudyny OON* [Universal Declaration of Human Rights]. (1948). Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015

3. Pinchuk, Yu. (2005). *Systema profesiinoi kompetentnosti vchytelia-Iohopeda* [System of professional competence of teacher-speech therapist]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

4. Sanzhaeva, R. (1993). Psikhologicheskaia podgotovka studentov k pedagogicheskoi deiatelnosti [Psychological preparation of students for pedagogical activity]. In *Lichnost v sisteme deiatelnosti: Conference Proceedings* (pp. 113-114). Novosybyrsk: NGPU.

5. Sergeeva, A. (2017). Inkliuzivno orientirovannaia podgotovka uchitelei-logopedov v vuze [The inclusive-oriented training of teachers-speech therapists at university]. *Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie, 2 (16),* 70-78.

6. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy za pershym (bakalavrskym) rivnem, stupenem bakalavra, z haluzi znan 01 Osvita, spetsialnosti 016 Spetsialna osvita.* [Standard of Higher Education of Ukraine for the first (bachelor's) level, the bachelor's degree, from the field of knowledge 01 Education, specialty 016 Special Education]. (2017). Kyiv.

7. Khitriuk, V. (2015]. *Inkliuzivnaia gotovnost pedagogov: genezis, fenomenologiia, kontseptsiia formirovaniia* [Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, the concept of formation]. Baranovichi: BarGU.

Anastasiia Kapliienko. Some Aspects of the Professional Training of Future Teachers - Speech Therapists in the Conditions of Inclusion

The article deals with aspects of the professional training of future teachers-speech therapists for the realization of the tasks of inclusive education. The normative and legal acts providing introduction of inclusive education in Ukraine are presented. The specifics of the teacher-speech therapist's work under conditions of inclusion are emphasized and the need to update the requirements for the future speech therapist in the inclusive educational space is stipulated. The Standard of Higher Education of Ukraine for the first (bachelor's) level, the bachelor's degree, from the field of knowledge 01 Education, specialty 016 Special Education. The defining requirements for the personality of the future teacher-speech therapist are revealed.

The inclusive competence in the content of professional training of specialists in special education has been updated. The term "professional readiness" and "professional training" in relation to future speech therapists is specified. Some aspects of the practice-oriented preparation of future speech therapists for work in conditions of inclusive education are considered.

Keywords: *inclusion, the teacher-speech therapist, professional training*

УДК 378.047:364.4:159.9:376.6

Євген Клопота
Запорізький національний університет, orcid.org/0000-0001-6060-0540 ***Ольга Клопота***
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, orcid.org/0000-0003-1262-805X

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕР

Статтю присвячено аналізу сутності й змісту поняття «інклюзивна компетентність» в ракурсі дослідження чинників ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер як учасників навчально-виховного процесу. Представлено узагальнену характеристику критеріїв та показників інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу. Доведено, що реалізація інклюзивної освіти залежить, насамперед від наявності готовності й здатності педагогічних працівників, а також фахівців соціально-психологічної сфери, здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору, урахування освітніх потреб учнів, забезпечення умов для повноцінного включення дитини з особливими потребами в освітнє і соціальне середовище, створення умов для її розвитку і самореалізаціїу різних сферах життєдіяльності суспільства.

Ключові слова: *інклюзивна компетентність; професійна діяльність; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивний освітній простір.*

В умовах динамічних соціокультурних та соціополітичних змін, що відбуваються у різних сферах життя сучасного українського суспільства,

трансформації національної системи освіти мають спрямовуватися саме на інтеграцію її до світового співтовариства, наближення до європейських освітніх стандартів.

На відміну від застарілої освітньої моделі, яка базується на простому засвоєнні та відтворенні інформації, головною метою сучасної моделі навчання є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника суспільного життя.

Разом з цим, усе більшої ваги набуває несприятлива тенденція поширення інвалідності як в світі в цілому, так і в Україні зокрема, зумовлює необхідність розв'язання проблем доступності освіти для дітей і молоді з особливими потребами, адже повноцінне життя в суспільстві осіб з інвалідністю неможливе без здобуття якісної освіти і професійної самореалізації.

Згідно сучасних вимог, молода особа має володіти не лише сукупністю загальноосвітніх знань, вмінь та навичок, але й бути готовою до конструктивної взаємодії з іншими людьми, активної участі у житті суспільства, свідомого збагачення власного соціального досвіду, тобто набути достатнього рівня життєвих і професійних компетентностей.

Підготовка компетентних, креативних, конкурентоспроможних працівників, як основна мета системи педагогічної освіти України вимагає модернізації змісту, методів і форм підготовки фахівців, здатних не лише виконувати професійні обов'язки, а й бути компетентним у сфері педагогічної та науково-дослідницької діяльності.

Практична реалізація означених ідей залежить від готовності й здатності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність в умовах, коли ідея інклюзії стає основою їх професійної самосвідомості й, відповідно, реалізації професійних функцій.

Проблеми розробки моделей інклюзивного освітнього простору представлені у працях В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Чайковського та інших. Проте, відчутним є дефіцит робіт, спрямованих на розробку методів формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку зокрема й інклюзивної компетентності в цілому.

Мета статті полягає в аналізі сутності й змісту поняття «інклюзивна компетентність» в ракурсі дослідження чинників ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер як участників навчально-виховного процесу.

Сучасний період характеризується зростанням наукового інтересу до аналізу різноманітних аспектів процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні. З одного боку, різноманітність підходів утруднює розуміння сутнісних характеристик досліджуваного явища, а з іншого - великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-методичне обґрунтування дозволяє здійснити його більш детальний аналіз.

У науковій літературі акцентовано важливість набуття професыйних знань, умінь, навичок, а також готовності їх застосовувати в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами [1], [3], [4], [8].

Разом з цим варто акцентувати увагу на наявності проблем, пов'язаних з тим, що велика кількість фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер відчувають труднощі у забезпеченні методиками й технологіями роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також вони є недостатньо обізнаними щодо соціально-психологічних особливостей розвитку і специфіки навчання таких

дітей, що знижує рівень їх професійної компетентності та ускладнює діяльність в інклюзивному освітньому просторі [2], [5], [6], [7].

На жаль, зараз в Україні гостро відчувається відсутність системи підготовки фахівців педагогічної, соціально-психологічної, управлінської сфер до роботи в інклюзивному середовищі. Саме тому, спроби включення дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховний простір загальноосвітніх закладів, здебільшого, викликає велику кількість суперечностей та непорозумінь.

При цьому, не лише від обізнаності, але й, насамперед, від готовності фахівця допомогти «особливому» учневі розкрити й розвинути потенційні здібності й можливості, до того ж у плідній взаємодії з соціальним оточенням, залежить ефективність, продуктивність інклюзивного освітнього простору.

Так. С Альохіна, М. Алексеева, Є. Агафонова наголошують на недостатності психологічної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, відсутності мотивації до роботи з означеною категорією дітей і, разом з цим, наявності таких почуттів, як страх, розпач, бажання уникнення тощо. Вказані автори виділяють такі показники готовності педагога до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами:

1) професійна педагогічна готовність, структура якої має такі складові:
- інформаційна готовність; володіння інноваційними педагогічними технологіями;
- знання основ спеціальної психології та корекційної педагогіки;
- готовність педагогів моделювати діяльність і використовувати варіативність у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями розвитку;

2) психологічна готовність, яка включає:
- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- готовність залучати дітей з різними типами порушень до навчальної діяльності;
- готовність до професійної взаємодії і навчання;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [1].

Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність майбутніх педагогів як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку [4].

У свою чергу М. Чайковський інклюзивну компетентність розглядає як складову більш широкого поняття професійної компетентності педагога і на основі цього виділяє в її структурі змістовні ключові функціональні компетентності, в основі яких усвідомлена, закріплена суб'єктивним досвідом, система знань, умінь і навичок, що використовується в процесі професійної діяльності за для вирішення різних завдань щодо оптимізації інклюзивного освітнього простору [6].

Модель особистості фахівця педагогічної, соціально-психологічної, управлінської сфер, який працює в інклюзивному освітньому просторі має містити низку особистісних якостей, зокрема таких як: емоційна стійкість;

відсутність стереотипів щодо осіб з інвалідністю; відповідальне ставлення до своїх обов'язків; соціальна активність; емпатійність; доброта; гуманність.

Аналіз сутності й змісту поняття «інклюзивна компетентність» доводить, що інклюзивна компетентність фахівця трансформується в основні характеристики його діяльності [2], [5].

Критеріями інклюзивної компетентності, узагальнено, можна визначити такі: мотиваційний, когнітивний, операціональний, рефлексивний (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії та показники інклюзивної компетентності

Критерії	Показники
Мотиваційний	Наявність мотивації до професійної діяльності та саморозвитку в інклюзивному освітньому просторі, що базується на професійно-особистісних якостях та гуманістичній системі ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного та управлінського процесів.
Когнітивний	Сукупність знань щодо біопсихосоціальних особливостей розвитку «особливих» учнів, спеціалізованих технічних засобів, сутнісних характеристик і закономірностей взаємодії людини з інвалідністю і суспільства тощо; здатність до творчого використання технологій роботи в інклюзивному освітньому середовищі.
Операційний	Досвід виконання конкретних професійних дій, реалізації навичок сприяння процесу інклюзії, налагодження навчальних і соціальних контактів, включення у роботу колективу, організації режиму праці і відпочинку володіння методиками застосування допоміжних технічних засобів навчання, а також профілактики стигматизації та соціального «виключення» «особливих» учнів.
Рефлексивний	Здатність аналізувати власну діяльність в інклюзивному освітньому просторі та її результативність; виявляти і усувати проблемні ситуації у взаєминах «особливих» учнів та їх оточення; удосконалення особистісних характеристик, які можуть перешкоджати взаємодії з учнями із особливими потребами; здатність самоаналізу та усвідомлення своєї функції в інклюзивному освітньому середовищі.

Врахування критеріїв та показників інклюзивної компетентності представників усіх ланок навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі (педагогічної, соціально-психологічної, управлінської) сприятиме підвищенню ефективності роботи з підготовки фахівців до здійснення продуктивної професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, розробці ефективних засобів підвищення професійної компетентності у галузі педагогічної роботи з учнями, які мають особливі потреби.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що пріоритетність компетентнісного підходу в сучасній освіті відображається й у змісті педагогічної діяльності. Усе більшого значення набуває процес компетентнісного становлення майбутніх фахівців, здатних до успішної професійної самореалізації.

Упровадження інклюзивної форми освіти - це процес складний і багатогранний, ефективність якого безпосередньо залежить від компетентності фахівців, їх здатності й готовності до продуктивної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

При цьому недооціненою лишається важливість адаптації навчальних програм, методів та форм навчання, фізичного і, чи не найголовніше - соціального середовища, забезпечення сприятливого клімату в навчальному закладі інклюзивного спрямування.

Аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі пересвідчує, що поняття «інклюзивна компетентність» можна визначити як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку, по-третє - формування готовності соціального оточенноя до сприйняття «особливої» дитини як повноцінного учасника навчально-виховного процесу, здатного до самореалізації і самоствердження в житті суспільства.

На основі вищевикладеного слід зазначити, що формування інклюзивної компетентності - це одна із основних умов підготовки сучасного педагога, фахівця соціально-психологічної та управлінської сфер до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Реалізація процесу формування інклюзивної компетентності надасть можливість вільно та впевнено почуватися в інклюзивному освітньому просторі, ліквідує невпевненість спеціалістів у власній компетентності з даної проблеми та допоможе зробити процес роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами більш продуктивним та ефективним.

Процес формування інклюзивної компетентності усіх учасників навчально-виховного процесу, як це притаманне будь-якій новітній ідеї, має пройти низку послідовних етапів: від явної чи прихованої протидії, крізь пасивну участь і до активного прийняття, коли ідея інклюзії стане основою реалізації професійних ролей.

Зважаючи на те, що у вітчизняній науці поняття «інклюзивна компетентність» ще не отримало достатньої поширеності та є малодослідженим, перспективи подальших пошуків вбачаємо в дослідженні методів формування інклюзивної компетентності усіх учасників навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Розробка й упровадження нових форм і засобів формування інклюзивної компетентності сприятиме підвищенню готовності до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору не лише в майбутніх фахівців, а й підвищенню фахової майстерності та професійної компетентності педагогів, фахівців соціально-психологічної та управлінської сфер, шкіл, вищих навчальних закладів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности
инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, У. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.

2. *Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога / Ю. Д. Бойчук // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. - Випуск № 1. - Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. - С 18-23.*

3. *Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я/В. В.*

Засенко, А. А Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. - 2014. - № 3 (71). - С. 20-29.

4. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електроний ресурс] / Т. П'ятакова. - Режим доступу:
http://libraiy.udpu.org.ua/libraiyJiles/poriv_ped_stydii/2012/2012_l_13.pdf

5. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. А. Хозраткулова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. 0. Сухомлинського: зб. наук, праць. Серія «Психологічні науки». - Т. 2. - Вип. 5. - Миколаїв : МДУ ім. В.
О. Сухомлинського, 2010. - С 279-284.

6. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» /
Чайковський Михайло Євгенович - Старобільськ, 2016. - 46 с

7. Яценюк Л. Інклюзивна компетентність педагога як умова реформування системи освіти в Україні / Л. Яценюк. // Освіта дітей з особливий потребами : ві д інституалізації до інклюзії. - Київ : Кондор, 2016. - С 384-387.

8. Klopota Y., Klopola 0. Peculiarities Of Interpersonal Cooperation Of Youth With Different Vision Level / The New Educational Review / Vol. 48, No. 2, 2017, P. 227-236.

REFERENCES:

1. Alekhina, S., Alekseeva, M., & Agafonova, E. (2011]. Hotovnost pedahohov kak osnovnoi faktor uspeshnosty ynkliuzyvnoho protsessa v obrazovanyy [Preparing of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaia Nauka i Obrazovanie, 1,* 83-92.

2. Boichuk Yu. (2013). Inkliuzyvna kompetentnist pedahoha [nclusive competence of the teacher]. In *Dzherelo pedahohichnykh innovatsii. Inkliuzyvna osvita: Naukovo-metodychnyi zhurnal: Vol. 1* (pp.18-23). Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity.

3. Zasenko, V., & Kolupaieva, A. (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu i okhorony zdorovia [Children with special needs: Priorities for the national policy in education, social protection and healthcare in Ukraine]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia, 3 (71),* 20-29.

4. Piatakova, T. (2012). *Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchytelia: shveitsarskyi dosvid* [Development of inclusive competence of a teacher: Swiss experience]. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf

5. Khozratkulova, I. (2010). Problemy vprovadzhennia inkliuzyvnoho ta intehrovanoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh []. In *Naukoyyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. 0. Sukhomlynskoho: zb. nauk. prats. Seriia «Psykholohichni nauky»: T. 2, Vol. 5* (pp. 279-284). Mykolaiv: MDU im. V. 0. Sukhomlynskoho,

6. Chaikovskyi, M. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddiu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru* [Theory and practice of socio-pedagogic work with youth with special needs in conditions of inclusive educational space]. (Doctoral Abstract, Starobilsk).

7. Yatseniuk, L. (2016). Inkliuzyvna kompetentnist pedahoha yak umova
reformuvannia systemy osvity v Ukraini [Inclusive competence of the teacher as a condition for reforming the education system in Ukraine]. In *Osvita ditei z osoblyvmy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii* (pp. 384-387). Kyiv: Kondor

8. Klopota Y., Klopota 0. (2017) Peculiarities of interpersonal cooperation of youth with different vision level. *The New Educational Review, 48 (2),* 227-236.

Yevhen Klopota, Olha Klopota. Inclusive Competence as Factor of Efficiency of Professional Activity of Professionals of Pedagogical and Social-Psychological Sphere

The article is devoted to the analysis of the essence and content of the concept of «inclusive competence» in the perspective of the study of factors of the efficiency of professional activity of specialists of pedagogical and socio-psychological spheres as participants of the educational process. The professional difficulties of specialists that are caused by a lack of knowledge about the specifics of the development of children with special educational needs, methods and technologies addressing those difficulties, as well as psychological difficulties of emotional acceptance of such children are described The generalized characteristic of the criteria and indicators of inclusive competence of participants in the educational process is presented. In particular, the authors address the issues of the development of support for teachers in general education, who are entering the inclusive process. It is proved that the implementation of inclusive education depends, first of all, on the readiness and ability of pedagogical workers to carry out their professional activities in an inclusive educational environment, to take into account the educational needs of students, to provide conditions for the inclusion of a child with special needs into the educational and social environment, to create conditions for its development and self-realization in various spheres of society's life.

Keywords: *inclusive competence; professional activity; children with special educational needs; inclusive educational space.*

УДК 376.1-056.26:376.353: 37.037

Олександр Колишній
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка https://orcid.org/0000-0002-7551-3391

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СЛАБОЧУЮЧИХ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

У статті розкрито педагогічні аспекти розвитку мовлення слабочуючих учнів старшого шкільного віку в процесі секційних занять фізичними вправами, які ґрунтуються на використанні мовленнєвих конструкцій з обов'язковим використанням української мови, побудованих з урахуванням їх послідовності. Увага акцентується на систематичному повідомленні мовленнєвого матеріалу, що сприяло збагаченню словника учнів лексикою та фразеологією, скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ, дозволило покращити функціональний стан рухового аналізатора й активізувати пізнавальну діяльність слабочуючих.

Ключові слова: *розвиток мовлення, слабочуючі учні, педагогічні аспекти, фізичні вправи.*

Постановка проблеми. Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, є одним із першочергових державних завдань.

Недостатній розвиток мовлення у слабочуючих учнів зумовлює більш низьку, у порівнянні з однолітками, які чують нормально, ефективність навчально-педагогічного процесу з фізичного виховання, збільшення терміну навчання у спеціальній школі. Слабочуюча дитина поза соціальним навчанням розвивається як особистість, але рівень і характер її розвитку не адекватний рівневі та характеру її соціального оточення [1].

Розлади слуху, недостатній розвиток мовлення створюють значні труднощі при опануванні фізичними вправами. Недостатньо розвинуте мовлення

слабочуючої дитини відбивається на процесі формування рухових умінь та навичок. У свою чергу їх низьке засвоєння призводить до неправильного розподілу енергетичних ресурсів у процесі життєдіяльності, раннього виснаження та стомленості організму

Аналіз останніх досліджень, які проведені Н. Байкіною, І. Ляховою, А. Мут'євим, М. Оліяром, дозволили зробити висновок, що для розмовного мовлення, яке юнаки з розладами слуху демонструють на заняттях з фізичного виховання, характерні обмежений запас слів, зокрема недостатнє знання спортивної термінології, численні граматичні помилки, труднощі у розумінні усного та писемного мовлення [1; 3; 4]. Однією з основних причин низького рівня мовленнєвого розвитку юнаків з розладами слуху є недостатня увага до питань навчання мовленню на уроках з фізичної культури, на заняттях у позаурочний час [2]. Усе це обмежує можливості засвоєння необхідних знань, що негативно позначається на формуванні рухових навичок та розвитку фізичних якостей.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, ознайомлення з практикою роботи спеціальних шкіл, зміст корекційних програм з розвитку мовлення на заняттях з фізичної культури слабочуючих старшокласників у сучасних умовах розроблений недостатньо та потребує удосконалення та введення нових засобів та методів розвитку їхньої мовленнєвої сфери, відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень мовленнєвого розвитку юнаків означеної нозології у поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання.

Мета роботи полягає в розкритті педагогічних аспектів розвитку мовлення слабочуючих учнів старшого шкільного віку в процесі секційних занять фізичними вправами.

В ході дослідження були визначенні найбільш ефективні засоби та методи формування розмовного мовлення слабочуючих як засобу спілкування у процесі позаурочних секційних фізкультурно-оздоровчих занять, а також обґрунтовано вплив занять за експериментальною методикою на розвиток мовлення слабочуючих старшокласників на підставі засвоєння фізкультурно-спортивної термінології та функціональний стан рухового аналізатора.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з основних причин низького рівня мовленнєвого розвитку слабочуючих юнаків є недостатня увага до питань навчання мовленню на уроках з фізичної культури, на заняттях у позаурочний час. Для розмовного мовлення, яке слабочуючі демонструють на заняттях з фізичного виховання, характерні обмежений запас слів, зокрема недостатнє знання спортивної термінології, численні граматичні помилки, труднощі у розумінні усного та писемного мовлення [1; 3]. Усе це обмежує можливості засвоєння необхідних знань, що негативно позначається на формуванні рухових навичок та розвитку фізичних якостей. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що обмежена мовленнєва практика, недостатня увага до питань мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний розвиток слабочуючих учнів.

В останніх наукових дослідженнях визначають кілька причин, щоб використовувати рухи з метою стимуляції мовлення в корекційному процесі. Головна з них полягає у збігові елементів мовлення та рухів. Напруження, інтенсивність, ритм і просторова спрямованість являють собою біологічні компоненти людської істоти, а містяться вони як у рухах, так і у мовленні.

Організованими рухами ми загострюємо почуття дитини до різного ступеню напруження, тривалості, акцентування та розвиваємо відчуття власного тіла, яким можна потім легко керувати в плані макрорухів і рухів артикуляційної мускулатури. За допомогою рухів ми допомагаємо дитячій уяві, доводимо до афективного стану, який викликає спонтанний голос та слухове усвідомлення свого голосу [2; 4].

Процес розвитку мовлення слабочуючих учнів старшого шкільного віку обумовлює необхідність застосування спеціальних методів: формування розмовного мовлення слабочуючих як засобу спілкування у процесі занять фізичними вправами, використання слухового сприйняття, навчання читанню з губ та вимові.

В процесі проведення занять адаптивної спрямованості необхідно керуватися положенням про те, що у школі для слабочуючих неприпустиме використання мови жестів, тому що мовлення цих дітей розвивається не тільки в умовах спеціального навчання, але й у процесі безпосереднього спілкування з оточуючими. Чим більшою буде потреба у мовленнєвому спілкуванні, тим активніше розвиватиметься самостійне мовлення дитини. Спілкування за допомогою жестів затримує розвиток їхнього розмовного мовлення [1; 5].

Заняття фізичною культурою неможливо відокремити від центрального та специфічного завдання школи - формування мовлення як засобу спілкування. Це завдання повинно вирішуватись у ході усіх видів діяльності, які включені до системи фізичного виховання. Збагачення мовлення новими поняттями, спортивною термінологією, розвиток мовленнєвого спілкування вихованців на уроках, спортивних заняттях та позаурочних заходах дозволяють досягти не тільки більш високого рівня мовленнєвого розвитку учнів, але й більш усвідомленого виконання ними різноманітних рухів [2].

Спостереження за слабочуючими юнаками показали, що спеціальний словниковий запас зі спортивних термінів, які позначали назви вправ, обладнання та інвентарю, накопичувався слабочуючими старшокласниками повільно, спостерігалось відставання від формування відповідних уявлень. Ці дані підтверджують також, що учням означеної нозології частіше відоме призначення вправ, обладнання, інвентарю, ніж їх найменування, що дає підстави вести мову про недостатню увагу до мовленнєвої підготовки слабочуючих старшокласників у процесі позаурочних занять адаптивної спрямованості.

В процесі секційних занять фізичними вправами (техніко-тактичні дії з настільного тенісу, дозовані силові вправи на основі атлетичної гімнастики, спортивне та прикладне плавання, спеціальні вправи на витривалість: біг, ходьба, вправи на розслаблення) слабочуючим юнакам була запропонована до засвоєння лексична група, яка містила назви основних рухів, імітаційних вправ, предметів, необхідного спортивного та технічного обладнання, дієслова руху і прикметники, що характеризували рухи. У практиці фізичного виховання усі спортивні рухи позначаються спортивною термінологією. Кожен з термінів підкреслює сутність рухового акту. Оволодівши уніфікованими спортивними термінами учні отримують можливість словесно висловлювати сутність руху, який виконується, накопичують рухово-мовленнєвий досвід.

Нова інформація пропонувалась у вигляді доступних мовленнєвих конструкцій з обов'язковим використанням української мови, побудованих з урахуванням їх послідовності. Спілкування українською мовою із слабочуючими

юнаками відбувалось протягом всіх етапів експерименту: на констатувальному (анкетування, тестування, проведення занять) та формувальному (навчання, удосконалення, закріплення матеріалу). Для попереднього створення образу та формування уявної моделі вправи, яка вивчалася, використовували: показ вправи, пояснення, попередню корекцію помилок на основі графічного запису вправи. Мовлення педагога, звернена до слабочуючих учнів, була чіткою, голосною та відзначалася зразковою дикцією.

Для пояснення рухів пропонувалися змішані засоби спілкування: жестово-мімічна, письмова й усна форми. Жестово-мімічна форма спілкування використовувалась додатково до усного пояснення лише на початковому етапі навчання фізичним вправам, які застосовувались у процесі занять. Відхід від неї призводив до нерозуміння вимог до виконання рухів, збільшення кількості помилок під час виконання фізичних вправ. Усне спілкування українською було основною умовою навчання руховим діям протягом усього періоду проведення формувального експерименту.

Одним з головних завдань занять адаптаційної спрямованості було повідомлення учням необхідного мовленнєвого матеріалу, пов'язаного з виконанням фізичних вправ і дуже важливого для пізнавальної діяльності та спілкування слабочуючих. Можливість навіть неповного сприйняття мовлення нормальної розмовної голосності сприяє самостійному оволодінню усним мовленням, хоча й недосконалим. Ще до спеціального навчання у слабочуючих дітей формується розуміння значущості мовленнєвих рухів, вони усвідомлюють зміст слів, фраз [1]. Звукові комплекси, які викривлені та нагадують слова, набувають у слабочуючих певного значення [3]. Засвоєння навчального матеріалу слабочуючими юнаками складалося з таких основних компонентів: зорове і слухове сприйняття й осмислення практичного та мовленнєвого матеріалу, наслідування вчителю, рухова та мовленнєва практика.

Успішність запам'ятовування спортивної термінології (назв вправ, прийомів, їх призначення, опису, методів застосування) визначалась значущістю самих об'єктів у корекційно-виховній роботі із застосування засобів фізичного виховання. Значна частина інформації, яка повідомлялась слабочуючим юнакам у процесі занять на етапі попереднього розучування вправ та прийомів, містила відомості про рухи, які позначалися дієсловами. Труднощі для засвоєння та використання викликали у слабочуючих учнів слова, які позначали рухові дії. Вони допускали заміну конкретних значень дієслів недиференційованими дієсловами, помилялися у закінченнях дієслів, неправильно оперували дієсловами доконаного і недоконаного виду, не могли використовувати одне й те ж дієслово у різних контекстах. У них виникали труднощі у процесі корекційних фізкультурно-оздоровчих занять через недостатній рівень знання дієслів, які стосувалися техніки вправ. При цьому вони перекручували спеціальні терміни, змінювали слова та словосполучення, відчували труднощі при поєднанні слів, у розумінні словосполучень та речень.

Систематичне повідомлення мовленнєвого матеріалу сприяло збагаченню словника учнів лексикою та фразеологією, скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Використання розмовного мовлення дозволило покращити функціональний стан рухового аналізатора й активізувати пізнавальну діяльність слабочуючих. При цьому активізували діяльність усіх збережених аналізаторів. Особливу увагу звертали на використання збереженого у слабочуючих юнаків залишкового *слуху.*

Ефективними засобами та методами на початковому етапі навчання прийомам настільного тенісу, силовим вправам, елементам прикладного плавання виявилися наочні та словесні методи. Кожне повідомлення становило інформаційний комплекс, який об'єднував словесні та наочні компоненти, мав спеціальне призначення і застосовувався для передачі інформації, необхідної для забезпечення корекційного фізкультурно-оздоровчого процесу та адекватної для юнаків означеної нозології, найбільш ефективним і раціональним способом. Структура поєднання вказівок з наочними компонентами визначалась призначенням повідомлення, яке для слабочуючих набувало специфічної форми. Інформацію з техніки виконання подавали наочно - у вигляді графічних рисунків.

Після показу вправи та демонстрації її графічного зображення (рисунка, фото, схеми) повідомлялися назви вправи та її основних елементів (терміни). Юнакам пропонувалося кілька разів повторити їх разом із педагогом (промовляння вголос), відпрацьовуючи навички самоконтролю за мовленням. При ознайомленні з технікою нових вправ пропонували відтворити конкретні рухові дії з мовленнєвим узагальненням, просили проаналізувати техніку окремих прийомів - зрізок, накатів, топ-спінів, підрізних ударів, подач м'яча у настільному тенісі, кролю на грудях, на спині, брасу у спортивному плаванні; жиму, піднімання, тяги штанги в їх різновидах, присідання, підтягування у процесі силової підготовки; пропливання на спині, грудях, боці з використанням однієї та двох рук, плавання під водою, способів занурювання у глибину та довжину у прикладному плаванні - і зробити висновок.

Методи, які застосовувались на заняттях, спонукали слабочуючих учнів до активної мовленнєвої діяльності, розвивали їх слухове сприйняття. Вони передбачали систематичну роботу з уточнення, корекції, актуалізації мовленнєвого матеріалу, набутого ними самостійно, створювали умови для збагачення їхнього мовлення поза спеціально організованими заняттями.

Виконання комплексів вправ відбувалося на основі розмовного мовлення, яке формувалось у процесі навчання. Слабочуючі юнаки мали можливість аналізувати, порівнювати, узагальнювати, у процесі занять учні оперували предметами, їх деталями. Вони не тільки засвоювали слова та вислови фізкультурно-спортивної, оздоровчої тематики, але й використовували їх як засоби розумової діяльності. На заняттях прагнули досягти активності процесу мислення, використовували проблемні питання. Включення мовлення у процес практичних занять активізувало спілкування. Систематичні заняття у взаємодії з мовленням сприяли розвитку пізнавальної діяльності.

При виконанні підготовчих та імітаційних вправ, розучуванні технічних прийомів, відпрацюванні тактичних схем гри у настільний теніс заняття проводили із використанням наочності, співвідносили значення слів із конкретними рухами, створювали сприятливі умови для виникнення мовленнєвого здогаду. З'являлась можливість підкріплювати словесну інформацію ілюстрацією, яка відповідала діям, а також забезпечити наочно-дієву перевірку розуміння тексту. Для цього були запропоновані усні та письмові роботи на знання методики, техніки виконання рухів, тактичної підготовки, назв обладнання, інвентарю з настільного тенісу, що викликало необхідність отримання додаткової інформації, сприяло виникненню передумов для розвитку інтересу до читання. Повідомлення тактичних схем гри з настільного тенісу,

внесення новизни в свої дії та ди партнера з докладним описом сприяли інтенсифікації розумової діяльності.

Умовою проведення занять з настільного тенісу, силової підготовки, спортивного та прикладного плавання, бігових вправ було формування зв'язного мовлення за допомогою опису техніки виконання вправ, прийомів, методики їх застосування у конкретному випадку, визначення впливу на організм юнаків, повідомлення про обладнання, інвентар та їх призначення, пояснення правил змагань.

Вагомим стимулом до виконання фізичних вправ для слабочуючих школярів були ігри та змагання. Слабочуючих юнаків на заняттях ставили у такі умови, за яких емоційний фон тренування знаходився на високому рівні. Для цього використовували одну з особливостей слабочуючих - прагнення до боротьби, в якій вони можуть довести свою перевагу. Створення ігрових та змагальних ситуацій сприяло активізації мовлення та стимулювало розвиток потреби у спілкуванні. Систематичні вимоги до побудови й оформлення висловлювань, вживання спортивної лексики та термінології, а також до розуміння мовлення, яке до них звернене, були основними умовами їх спілкування.

Засвоєння у корекційному фізкультурно-оздоровчому процесі мовлення сприяло накопиченню необхідних теоретичних знань з фізкультурно-спортивної тематики, а оволодіння мовленнєвою системою не тільки сприяло активізації пізнавальної діяльності, але й забезпеченню прогресування розвитку фізичних якостей.

Мовленнєве забезпечення секційних занять фізичними вправами є необхідною умовою роботи з дітьми, які мають розлади слуху. У зв'язку з цим від слабочуючих юнаків, які займались настільним тенісом, силовою підготовкою, спортивним та прикладним плаванням та виконували спеціальні вправи на витривалість, у процесі занять вимагали називати вправи та дієслова, які дозволяли вирішувати конкретні завдання занять. Навчання рухам було організовано так, щоб один учень пояснював іншому, як виконувати вправу, а потім виправляв його помилки. Окрім цього, мовленнєвий матеріал забезпечував засвоєння слабочуючими учнями назв обладнання, тренажерів, інвентарю та технічних засобів навчання.

Застосування мовленнєвого матеріалу в процесі секційних занять фізичними вправами дозволяло вирішувати широке коло завдань: створювати загальне уявлення про вправи, описувати їх техніку, давати методичні вказівки. Таким чином, фізичні вправи, виконання яких ґрунтувалося на основних елементах інформації, у кінцевому підсумку правильно осмислювалися.

Висновки. В ході дослідження розкрито педагогічні аспекти розвитку мовлення слабочуючих учнів старшого шкільного віку в процесі секційних занять фізичними вправами. Методи, які застосовувались на заняттях, спонукали слабочуючих учнів до активної мовленнєвої діяльності, розвивали їх слухове сприйняття. Вони передбачали систематичну роботу з уточнення, корекції, актуалізації мовленнєвого матеріалу, набутого ними самостійно, створювали умови для збагачення їхнього мовлення поза спеціально організованими заняттями. Використання розмовного мовлення в процесі секційних занять фізичними вправами дозволило покращити функціональний стан рухового аналізатора й активізувати пізнавальну діяльність слабочуючих учнів.

Перспектива подальших досліджень полягає у пошуках і вдосконаленні шляхів розвитку мовленнєвої сфери слабочуючих учнів різних вікових груп в процесі занять фізичними вправами, визначенні взаємозв'язку розвитку рухової сфери з мовленнєвим та інтелектуальним розвитком учнів зазначеної нозології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байкіна Н. Г. Індивідуальні методики адаптивної фізичної культури для осіб із сенсорними порушеннями : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Н. Г. Байкіна та ін. - Запоріжжя : ЗНУ, 2014. - 699 с
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. / 0. В. Колишкін. - Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. - 424 с
3. Ляхова І. М. Організаційно-методичні особливості корскційного навчання рухових дій дітей із порушеннями слуху / І. М. Ляхова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. - 2012. - № 4. - С 146-150.
4. Оліяр М.Б. Ефективність методики розвитку психомоторики фізичної культури / М. Б. Оліяр // Актуальні проблеми розвитку спорту для всіх : досвід, досягнення тенденції: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. - Тернопіль : ТИПУ, 2009р. - С 343-348.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. - М.: Советский спорт, 2004. - 464 с.

REFERENCES:

1. Baikina, N. H. (2014). *Indyvidualni metodyky adaptyvnoi flzychnoi kultury dlia osib iz sensornymy porushenniamy* [Individual methods of adaptive physical culture for persons with sensory disorders]. Zaporizhzhia: ZNU.
2. Kolyshkin, 0. V. (2014). *Teoretyko-praktychni osnoyy adaptyvnoi flzychnoi kultury* [Theoretical and practical bases of adaptive physical culture]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka.
3. Liakhova, I. M. (2012). Orhanizatsiino-metodychni osoblyvosti korektsiinoho navchannia rukhovykh dii ditei iz porushenniamy slukhu [Organizational and methodical peculiarities of correction training of motor activity of children with hearing impairments]. *Fizychne Vykhovannia, Sport i Kultura Zdorovia u Suchasnomu Suspilstvi, 4,*146-150.
4. Oliiar, M. B. (2009). Efektyvnist metodyky rozvytku psykhomotoryky 13-14-richnykh shkoliariv z obmezhenymy mozhlyvostiamy slukhovoho analizatora na urokakh flzychnoi kultury [Efficiency of the technique of development of psychological motor of physical culture]. In *Aktualni problemy rozvytku sportu dlia vsikh: dosvid, dosiahnennia tendentsii: Conference Proceedings* (pp. 343-348).Ternopil: TNPU.
5. Shapkova, L. V. (Ed.). (2004). *Chastnye metodiki adaptivnoi flzicheskoj kultury* [Private methods of adaptive physical education]. Moscow: Sovetskii sport.

Oleksandr Kolyshkin. Pedagogical Aspects of the Development of the Speech of Hard of Hearing Pupils in the Process by Physical Exercises

In the article pedagogical aspects of the development of the speech of hard of hearing pupils of the senior school age in the course of sectional exercises by physical exercises are revealed, based on the use of speech constructions with the obligatory use of the Ukrainian language, built taking into account their sequence. The process of speech development of hard of hearing pupils of the senior school age necessitates the use of special methods: the formation of colloquial speech of the hearing impaired as a means of communication in the process of exercising, the use of auditory perception, learning to read from the lips and pronunciation. The condition for conducting table tennis lessons, strength training, sports and applied swimming, running exercises is the formation of a coherent speech with the help of the description of the

technique of exercises, techniques, methods of their application in a specific case, determining the influence on the body of young men, communication about equipment, inventory and their aappointment, explanation of competition rules. The emphasis is on the systematic message of the speech material that contributes to the enrichment of the pupil's vocabulary and phraseology, reducing time to master the technique of exercise, helps to improve the functional state of the motor analyzer and to stir up informative activity of hearing.

Keywords: *speech development, hard of hearing pupils, pedagogical aspects, physical exercise.*

УДК [373.3:376-056.26]:17.022.1

Наталія Лазаренко, Анна Хіля, Алла Коломієць
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
orcid.org/0000-0002-1287-2901
orcid.org/0000-0003-0536-0147

ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СЕНСОЖИТТЄВОГО ХАРАКТЕРУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена проблемі формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії. Представлено результати аналітичного огляду сучасних наукових пошуків у різних галузях науки щодо соціальних, корекціиних, психологічних та педагогічних аспектів організації навчання та виховання дітей з функціональними обмеженнями; визначено й теоретично обґрунтовано питання включення таких дітей у загальноосвітній простір через впровадження інклюзивного навчання; здійснено аналіз впливу індивідуальної системи знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру на формування особистості дитини з функціональними обмеженнями та налагодження взаємодії з оточуючим світом; представлено методи та форми роботи, що сприяють формуванню особистості такої дитини розроблені на основі використання засобів арт-терапії в процесі забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу.

Ключові слова: *діти з функціональними обмеженнями; індивідуальна система знань сенсожиттєвого характеру; арт-терапія.*

Постановка проблеми. Соціальні реалії, що склалися нині, вимагають нових підходів до проблем гуманістичного виховання особистості дитини з функціональними обмеженнями, формування в неї індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру, що базується на ціннісному ставленні до себе та інших людей. Адже аналіз реального життя дітей даної категорії засвідчує, що сьогодні переважна їх більшість продовжує традиційно перебувати в досить замкнутому просторі сім'ї, медичних установ, інтернатних закладів або в центрах соціально-психологічної реабілітації. Відповідно, ставлення до себе, навколишнього світу та процесу пошуку свого місця в цьому світі формується під впливом досить нечисленної групи оточуючих людей. У таких умовах дитина з функціональними обмеженнями не має можливостей для повноцінної самореалізації, через що існує загроза спотвореного сприйняття довкілля, небажання спілкуватися та пізнавати цей світ, а іноді й до втрати сенсу життя та взагалі відсутності бажання жити.

З огляду на це особливої актуальності набуває питання формування системи знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру, на основі яких будується ставлення дитини з функціональними обмеженнями до світу, оточуючих її людей, самої себе та власного життя. Особистісний розвиток таких дітей має особливий характер і проходить через загартування не лише дитячої душі, а й тіла, що, у свою чергу, потребує більшої уваги, адже ті функціональні обмеження, що стримують розвиток таких дітей, автоматично гальмують і процес засвоєння цінностей, деформуючи їх крізь призму вад та існуючого у суспільстві ставлення до людей з ними.

Таким чином, важливою та незмінною складовою формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості є корекція існуючої системи цінностей сенсожиттєвого характеру, що сприятиме формуванню нової моделі життя та стане гарним підґрунтям для розвитку і становлення підростаючого покоління та дітей з функціональними обмеженнями зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Як засвідчує аналіз наукових праць, на сьогодні у вітчизняних науково-теоретичних і практично-методичних розробках, експериментах соціального та психолого-педагогічного напрямків тематика щодо розгляду питань включення дітей з функціональними обмеженнями в навчально-виховний процес досить актуальна. Так, в контексті вирішення питання організаційно-методичного забезпечення навчання, виховання та розвитку дітей з функціональними обмеженнями за час незалежності представлено низкою дисертаційних досліджень у галузі педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 (корекційна педагогіка): К. Ардобацька «Корекційна спрямованість дидактичних ігор у формуванні кількісних уявлень в учнів допоміжної школи» (Київ, 1999), А. Ібрагімова «Формування у розумово відсталих школярів умінь користуватися наочними засобами в практичній діяльності (на матеріалі трудового навчання)» (Київ, 2010), А. Ільченко «Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі» (Київ, 2007), О. Качуровська «Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій» (Київ, 2006), В. Липа «Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі» (Київ, 2010), Н. Малюхова «Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ» (Київ, 1999), Н. Манько «Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку» (Київ, 2007), І. Марченко «Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2001), Т. Пічугіна «Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів» (Київ, 2001), О. Чеботарьова «Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату» (Київ, 2006) та ін. Аналогічні дисертації були захищені за спеціальностями 13.00.05 - соціальна педагогіка (наприклад - Т. Соловйова «Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами», Київ, 2009) та за 19.00.08 - спеціальна психологія (Т. Сак «Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції», Київ, 2006).

Окремої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, присвячені питанням теорії та методики виховання: О. Вержиховська «Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній

виховній роботі» (Київ, 2001), І. ГригорПєва «Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки» (Київ, 2011), В. Ерніязова «Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями» (Київ, 2003), І. Кузава «Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2004), Л. Куненко «Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час» (Київ, 1999), І. Татьянчикова «Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи» (Київ, 1999), Л. Ханзерук «Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем» (Київ, 2001) та ін. Результати цих та інших досліджень лягли в основу розробки спеціальних програм, курсів і методів виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, що створює необхідні можливості для їхнього фізичного, емоційного, соціального, інтелектуального розвитку, сприяє формуванню гармонійної особистості в умовах спеціалізованих навчальних закладів. Проте, відокремлення від світу здорових однолітків, що є результатом відсутності спільного навчання в школі, відвідування офіційних установ, святкових заходів і позашкільних занять тощо лише поглиблює «прірву порозуміння та соціального включення», що згодом створює небезпечну ситуацію для таких дітей, коли неприйняття суспільством призводить до «випадіння» із суспільних процесів і соціальних перетворень. Таким чином, вже сама індивідуалізованість розмежування дітей на здорових і дітей з функціональними обмеженнями, їх подальший поділ на слабочуючих, слабозорих тощо забезпечує неконкурентність та «випадіння» (так званий «соціальний вивих»), що призводить до поглиблення особистої кризи дитини, її сім'ї та суспільства в цілому.

Саме тому, ґрунтовний аналіз ситуації розвитку та створення нових підходів до навчання та виховання таких дітей в умовах інклюзивного простору дозволило нам визначити **мету статті,** що полягає в обґрунтуванні питання формування системи знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру в рамках забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями.

Для реалізації поставленої мети нами було використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження. Зокрема,** теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення інформації з нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної літератури й методичних джерел в аспекті досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення власного педагогічного досвіду, моделювання), що дало змогу сформулювати власний погляд на поставлену проблему, виявити наукові засади реалізації експериментальної моделі формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії в рамках забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Завдяки усвідомленню необхідності залучення дітей з функціональними обмеженнями до освітньо-виховних і соціально-педагогічних процесів, на сьогодні в нормативно-правовому полі України суттєво змінилися акценти з компенсаційного характеру надання послуг дітям з функціональними обмеженнями до включення їх у освітній простір загальноосвітньої школи та, власне, у життя суспільства. Мова йде про

становлення такого напрямку, як інклюзивна освіта, що визначається як «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу», що відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку та є гнучкою індивідуалізованою системою освітніх послуг для дітей з особливостями психофізичного розвитку, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [1, с 33; 2, с. 7; 3].

Позитивний досвід організації інклюзивного освітнього простору, як зазначає А. Колупаєва, полягає у тому, що «взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги» [2, с 7].

Окрім того, впровадження інклюзивної освіти, на думку А. Колупаєвої, покликане забезпечити:

- гармонійний розвиток дітей з функціональними обмеженнями;
- створення толерантного суспільного середовища, яке вміє сприймати відмінності між людьми;
- можливість для родин дітей з особливими освітніми потребами отримувати підтримку з боку інших батьків, які краще розуміють, у чому полягає типовий чи атиповий розвиток їхніх дітей, та які беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання своїх дітей;
- більш глибоке розуміння індивідуальних відмінностей та особливостей дітей з функціональними обмеженнями вчителями інклюзивних класів, а також їх ефективнішу співпрацю з батьками та іншими фахівцями.

Таким чином, впроваджуючи ідеї інклюзивної освіти, держава не лише сприяє розвитку дітей з функціональними обмеженнями, створюючи найкращі умови для розвитку суспільства та дітей в суспільстві, а й забезпечує формування толерантного ставлення до «людських відмінностей». Адже інклюзія [від англ. inclusion - залучення) - це процес збільшення ступеня рівноправної участі всіх громадян в активному громадському, академічному і суспільному житті, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку [4, с 48]. Що стосується освіти, то інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання та виховання, в основі яких лежить індивідуальний підхід до кожної дитини з функціональними обмеженнями з урахуванням усіх її особливостей (здібностей, розвитку, типу темпераменту, статі, сімейної культури тощо) та відображає одну з головних демократичних ідей: «усі діти - цінні й активні члени суспільства» [2, с 7].

У цьому ракурсі важливою складовою побудови інклюзивного освітнього простору є розуміння того, що людина - це продукт еволюції, тому саме вона є запорукою об'єктивності створених норм і цінностей, що задані природою. Саме тому, цінність особистості, на думку А. Авдеева, є найвищою - життєствердною

цінністю [5, с. 1]. Таким чином, на думку Є. Бондаревської сенсожиттєвий підхід переміщує увагу дослідників і практиків на особистісний розвиток, що становить собою «входження дитиною в образ власного «Я» та пошук власної індивідуальності; накопичення суб'єктивного досвіду та людських якостей, що характеризують дитину як суб'єкта історії, культури, власного життя» [6, с 1].

Таким чином, згідно з Є. Бондаревською, сенсожиттєвий підхід нової теорії виховання має базуватися на таких концептах:

- людина (сутність людини, природа людини, буття людини, виховання людини);
- педагогічна реальність (соціокультурне середовище, гуманітарна ситуація виховання, виховний простір, світ дитинства, світ отроцтва, світ юності);
- інтерактивні позиції учасників виховання (розуміння, діалог, обмін цінностями і сенсом життя, співтворчість, соціальне партнерство, турбота, любов, педагогічна підтримка);
- буття і становлення суб'єктності людини в освіті та вихованні (формування онтології життя, розвиток власних сил особистості, педагогічна підтримка індивідуальності, культурної, громадської та особистісної ідентичності, самовизначення, самоорганізація, самовиховання);
- якість людини (ідентичність, духовність, моральність, громадянськість, інноваційні здібності).

Такий підхід дозволить поглибити розуміння особистістю суті соціальної дійсності, сприятиме обранню кожною дитиною власного індивідуального способу суспільного буття й у такому випадку сенсожиттєві цінності набуватимуть характеру життєствердних - «здатних творити, перебудовувати життя» [7, с 369; 8, с. 3]. Особливої актуальності це набуває сьогодні для дітей з функціональними обмеженнями, адже діти вже мають певний, досить часто негативний життєвий досвід, що проявляється у втрата інтересу до навчання; труднощах у спілкуванні з оточуючими людьми; поверховості почуттів та складнощах у сфері самопізнання; підвищеній вразливості тощо.

Таким чином, засвоєння дитиною цінностей набирає особливого значення й передбачає «набуття нею знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності, розуміння свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя. Але для того, щоб дитина керувалася набутими цінностями в усіх ситуаціях життя, необхідна чітко сформована власна позиція, а також ряд таких рис характеру, як воля, цілеспрямованість, самоповага, прагнення самовдосконалення і самореалізації, гідність» [9, с 55]. Саме таке ціннісне самовизначення є серйозною підтримкою для дітей з функціональними обмеженнями, їх «супровідною ниточкою» в успішній життєдіяльності та самореалізації, що створює певний «алгоритм дій», а також сприяє формуванню адекватного ставлення до себе, людей і світу, бережливого та ціннісного ставлення до життя в усіх його проявах.

Оскільки носієм розвитку дитини з функціональними обмеженнями є не тільки вона сама, але й її батьки та педагоги, супровід необхідно розглядати як цілісний процес допомоги дитині та її родині, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми. Що стосується дітей з функціональними обмеженнями, то нині, як зазначає О. Казакова, цей процес необхідно розглядати в мультидисциплінарному контексті забезпечення єдності зусиль педагогів, психологів, соціальних і

медичних працівників; органічної єдності діагностики проблеми й суб'єктного потенціалу її розв'язання; інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинної допомоги в його здійсненні; допомоги у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку [10, с 17].

Тому, на нашу думку, організація роботи з дітьми з функціональними обмеженнями передбачає здійснення супроводу психолого-педагогічної реабілітації, що у вітчизняному законодавстві визначається як «система психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи» [11]. Важливою та невід'ємною складовою цієї роботи є психолого-педагогічний супровід - системна діяльність практичного психолога, корекційного педагога та вихователя, спрямована на «створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум» [12]. Завданням такого психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями є питання реабілітації, наступної адаптації та, як наслідок, інтеграції в суспільство через організацію ефективної взаємодії власного життєвого простору дитини й соціального простору, що її оточує. Саме в такій послідовності мають здійснюватися заходи, що допоможуть дитині стати частиною суспільства та ефективно взаємодіяти в соціумі.

Умовно можна сказати, що фахівець створює умови та здійснює необхідну й достатню (але в жодному разі не надлишкову) підтримку для переходу дитини з функціональними обмеженнями від позиції «я не можу» до позиції «я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами» [10]. Так, органічне включення психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в тканину навчально-виховної педагогічної системи закладу освіти дозволяє зробити його самостійною, але не чужорідною частиною педагогічної системи, при цьому стає можливим поєднання цілей психологічної й педагогічної практики та їх фокусування на особистості дитини, що передбачає не «виправлення недоліків і переробку», а пошук схованих ресурсів розвитку дитини, опору на її власні можливості та створення на цій основі необхідних умов для відновлення зв'язків зі світом людей [13; 14]. Лише за цих умов такий вид супроводу здатен забезпечити підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості дитини з функціональними обмеженнями. Більше того, успішно організований супровід відкриває перспективи особистісного росту, допомагає дитині з функціональними обмеженнями ввійти в ту «зону розвитку», яка поки ще їй недоступна через свої внутрішні цілі.

Особливої цінності, на нашу думку, нині набуває залучення арт-терапевтичних технологій до психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, що дозволить забезпечити їхній цілісний, системний та наскрізний арт-терапевтичний супровід в умовах інклюзивної освіти. Важливими завданнями якого є:

• розширення світогляду дітей функціональними обмеженнями через
сприйняття вже існуючих творів мистецтва;

• створення ситуації успіху шляхом забезпечення умов для їхньої
ефективної самореалізації засобами власної художньо-творчої діяльності;

• створення умов виховання розуміння власної соціальної значущості в процесі формування й усвідомлення сенсожиттєвого характеру системи знань, цінностей і життєзбережувальних умінь і навичок.

Реалізація означених завдань потребує використання відповідних організаційних форм арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти, на основі яких нами було виокремлено три основних напрями - пізнавально-розвивальний, художньо-естетичний і творчо-розважальний.

Так, до пізнавально-розвивальних форм арт-терапевтичного супроводу нами було віднесено такі форми роботи, як перегляд театральних вистав і концертів, екскурсії та заочні мандрівки. Наш інтерес до означених форм був зумовлений потужним терапевтичним, корекційним, виховним і розвивальним потенціалом рецептивної арт-терапії, що передбачає умовно «пасивне» сприйняття творів мистецтва, зокрема музичного, образотворчого та театрального. Так, відповідно до форм, які виділяють при рецептивній арт-терапії, ми використовували:

• комунікативні можливості сприйняття мистецтва, що передбачало спільний перегляд або прослуховування твору мистецтва з метою налагодження подальшої комунікативної взаємодії для наступного обговорення й обміну враженнями;

•реактивні, тобто сприймання творів мистецтва з метою «виявлення потрясіння» через прояв і переживання різноманітної гами почуттів: насолоди, задоволення, страх, огида, відраза тощо;

•регулятивні можливості мистецтва, з метою подальшого розвитку емоційної сфери дитини, що проявлялися через «уважне» та свідоме спостереження за композицією твору, усвідомлення відчуттів, що супроводжували перегляд і прослуховування твору, аналіз власних мисленнєвих реакцій, що уможливлюють здійснення того потужного світолядного та виховного впливу на свідомість дитини, що ним володіє мистецтво.

Відвідування концертів і перегляд театральних вистав обов'язково супроводжувалися вступними бесідами та мали логічне продовження в обговоренні й обміні враженнями, отриманими під час перегляду, на вербальному та невербальному рівні під час художньо-творчої діяльності. Варто зазначити, що кожен вид мистецтва (театрального чи музичного) був по-своєму цікавим дітям з функціональними обмеженнями, що спостерігалося під час обговорення й аналізу продуктів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності.

Іще одна форма організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу - екскурсії, під час яких діти з функціональними обмеженнями могли ознайомитися з історичною спадщиною й обговорити «особливі» враження від перегляду та сприйняття образів минулого, зображених на полотнах художників або представлених окремими речами. Крім того, у майстернях народних умільців діти зробили собі обереги в національних традиціях, а за результатами відвідування таких заходів створювали ескізи, «обереги» та малюнки (мандали), що дозволило під час обговорення доповнити розповіді дітей та «побачити» їхній психо-

емоційний стан після відвідування згаданих закладів і знайомства з культурно-історичною спадщиною. Окрім того варто зазначити, що метою таких заходів було не лише розширення кругозору дітей, а й виховання навичок швидкого налагодження контактів з незнайомими людьми (тобто адаптації до нових комунікативних умов) та поступової інтеграції в суспільство. Наприклад, під час екскурсій фахівцям допомагають волонтери, які супроводжують дітей з функціональними обмеженнями, що потребує від дітей елементарних навичок спілкування тощо.

Розвиток інтернет-технологій дозволив нам у процесі роботи використати таку форму, як заочні мандрівки. Завдяки використанню вільного доступу до мережі Internet дітям пропонувалися на вибір заочні «подорожі» відомими містами Європи (Париж, Брест, Берлін, Рим, Венеція тощо) та Азії (Пекін, Гон-Конг, Токіо та ін.), он-лайн екскурсії до основних музеїв і пам'яток культури цих міст (за наступними посиланнями: https://www.google.com/culturalinstitute/beta/; http://lib.if.ua/publish2009/1249300238.html. Крім того, завдяки відеозаписам концертів, вистав і культурно-спортивних шоу країн світу, що є у вільному доступі на каналі YouTube, ми мали змогу представити дітям з функціональними обмеженнями концерти у Віденській опері, вистави цирку DoSoley (США), мюзикл «Notre Dame de Paris» (Франція, Іспанія) тощо.

Серед форм художньо-творчого напряму організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу нами було виокремлено гурткову роботу, що включала не тільки власне гуртки, а й мистецькі студії, майстерні творчості тощо, під час роботи в яких діти з функціональними обмеженнями отримували завдання в рамках образотворчої діяльності, що дозволяли їм не лише знайомитися з поняттями потворного та прекрасного, але й допомагали навчитися відтворювати, перетворювати та переосмислювати речі за законами краси, розкривати власні творчі здібності, а це сприяло наступному формуванню в їхній свідомості естетичних почуттів, смаків та ідеалів. Крім того, організація роботи в пропоновоному форматі є однією з базових для виховання цінностей і ціннісного ставлення до життя в дітей, а також для їх подальшої інтеграції в соціум, оскільки дозволяє дітям, зокрема і з функціональними обмеженнями, «слідувати» за власними інтересами та бажанням до самореалізації, самовдосконалення й самоствердження в художньо-творчій діяльності. Найпоширенішими серед гуртків є «Гурток м'якої іграшки», «Веселі ручки», «Чарівні пальчики», «Майстерня творчості», «Книголюб», «Я і комп'ютер» тощо.

Окрему увагу в межах нашого дослідження було приділено організації арт-терапевтичних студій в умовах інклюзивної освіти. Метою їх роботи, на відміну від гурткової (в якій метою є навчання певним навичкам), є створення умов для вільної, спонтанної невимушеної творчості арт-терапевтичного характеру в індивідуальному, парному, груповому чи колективному форматі. Організація арт-терапевтичної студії, як зазначає М. Авраменко, передусім потребує відповідного місця, перебування в якому вже здійснюватиме на дитину з функціональними обмеженнями терапевтичний вплив (наявність вільного доступу до води; зони відпочинку з кріслами і столом з чаєм, де відвідувачі студії можуть спілкуватися один з одним і керівником студії, не заважаючи іншим; місця для зберігання робіт дітей). Важливо пам'ятати, що арт-терапевтичний простір близький до ігрового простору, тому необхідні музичний центр і добірка музичних записів, кататимні предмети (що викликають яскраві емоції та мають символічне наповнення),

іграшки, пісочниця [6, с. 22]. Особливістю в облаштуванні кабінету для арт-терапевтичної студії є наявність «лялькового будинку» і комплекту спеціально підібраних іграшок, а також великого вільного простору для гри з предметами або імпровізованого виконання ролей. У кабінеті разом з «робочою зоною» є «чиста зона» для спілкування арт-терапевта і дитини, адже робота в такому кабінеті припускає тісну особистісну взаємодію між дорослим і дитиною впродовж усього процесу образотворчої роботи. Так, після її завершення у фахівця завжди є спеціально організований простір для обговорення відчуттів і почуттів дитини від процесу роботи та під час окремо взятих етапів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності [5, с 1].

На відміну від організації дитячої художньо-творчої діяльності в умовах гурткової роботи, де вибір матеріалу традиційно регламентує педагог (що зумовлено темою заняття), в роботі арт-терапевтичної студії дитина сама обирає, чим (яким матеріалом) буде сьогодні працювати. Зазвичай вибір матеріалу пов'язаний з особливостями стану наявних функціональних обмежень дитини та динамікою арт-терапевтичного процесу.

Окремої уваги заслуговує менш поширений варіант роботи - інтегрований театр. Як зазначає керівник і режисер першого на теренах України інтегрованого театру В. Любота, «театр - це завжди перевтілення; театральна гра дозволяє учасникам примірювати на себе будь-який образ, що є надзвичайно важливим в їхній реабілітації. Таким чином, постійна гра дозволяє їм з часом ставати більш упевненими у власних силах, - спочатку в межах театральної студії, а потім перенести цю впевненість у повсякденне життя» [15, с 25].

Інтегрований театр, на думку В. Люботи, поєднує в собі елементи арт-терапії, психодрами, танцювально-рухової терапії та, власне, театрального мистецтва, що якнайкраще спонукає дітей-акторів розвивати свої рухові можливості, долати наявні проблеми з дикцією тощо, що супроводжує підготовку спектаклю станом емоційного піднесення. Участь у театральній студії збагачує словниковий запас дітей, і він переростає конкретно-ужиткову обмеженість, притаманну особам з інтелектуальною недостатністю; сприяє налагодженню позитивних стосунків між учасниками та розвитку їх соціальної компетенції; сприяє вдосконаленню адекватних форм вираження емоцій і почуттів поза театральною грою тощо [15, с 10-11].

У межах нашої роботи кожній дитині було запропоновано створити власний неповторний образ на основі улюбленої пісні чи казки. Для реалізації цього образу необхідно було виготовити маску, за допомогою якої діти мали виступити перед іншими та передати власні почуття. Заняття із створення маски дали можливість налаштуватися на роботу та створити атмосферу творчості, що дозволило дітям розслабитися та створити власний образ, який вони спробували передати під час виступу. У процесі обговорення створених образів діти ділилися враженнями від власного виступу й обговорювали виступи інших, що дозволило кожній особистості розкритися та «заявити» про себе, тобто кожна дитина з функціональними обмеженнями відчула власну ситуацію успіху, що сприяло подальшій ефективній художньо-творчій активності дітей.

Популярністю користуються також святково-концертні програми, що дозволяють дітям з функціональними обмеженнями брати участь у святкових заходах громади з нагоди національних, державних і міжнародних свят (Новий рік, Стрітення, День родини, День осіб з інвалідністю тощо). Під час організації

такої форми виховної роботи ми намагалися створити святкову, радісну атмосферу, що могла забезпечити позитивні емоції як у дітей з функціональними обмеженнями, так і в членів їх сімей, надавали дітям можливість проявити себе в художньо-творчій діяльності, показати свої таланти та напрацювання в словесній та акторській творчості. Окремо реалізовувалися і такі завдання, як виховання глядацької культури як елементу ціннісного ставлення до інших людей, їх праці.

Вибір і використання зазначених форм організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями зумовлений практичною необхідністю й особливостями дітей цієї категорії. Саме завдяки такій практичній діяльності діти з функціональними обмеженнями отримують можливість сприймати твори мистецтва; вчитися усвідомлювати власні емоційні прояви, виражати свої почуття та думки, що сприяє формуванню ефективного та позитивного досвіду взаємодії з іншими людьми завдяки формуванню в дітей з функціональними обмеженнями навичок активної саморегуляції власного психо-емоційного та психо-фізичного станів, а також здатності до прийняття самостійних рішень.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, залучення арт-терапевтичних технологій до формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру дозволить не лише забезпечити ефективний наскрізний арт-терапевтичний супровід в умовах інклюзивної освіти, а також сприятиме вихованню в них широкого кругозору, потреби до ефективної самореалізації, забезпечить створення ситуації успіху та необхідних умов для розуміння власної соціальної значущості через виховання ціннісного ставлення до себе та результатів власної творчості, усвідомлення цінності культурного надбання різних країн світу та власної держави, формування системи цінностей на базі знань про історичне минуле України та бережливого ставлення до історичних і культурних цінностей України та світу.

На нашу думку, цінність запропонованих форм роботи полягає в якісній організації процесу формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії в умовах інклюзивної освіти за умови дотримання системності, послідовності та наступності під час організації виховної роботи та дозволить ефективніше налагодити взаємодію між суб'єктами цього процесу, а також забезпечити максимальні можливості розвитку, соціалізації та інтеграції дітей даної категорії в соціум. Окрім того, така побудова виховного процесу дозволить дитині зрозуміти та усвідомити власні мотиви, потреби та можливості успішної самореалізації в цьому житті через самопрезентацію, самоорганізацію та саморозвиток. Однак ми розуміємо, що наше дослідження розв'язує лише окремі аспекти організації роботи з формування особистості дитини з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти, що вимагає додаткового розгляду та наукових пошуків ефективних педагогічних технологій для подальшого впровадження в практику загальноосвітньої школи інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова 0. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія // Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії / 0. Акімова, В. Сапогов // 36. тез. доп. / Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. - Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. - С 32-34.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. Колупаєва. - Київ : «Самміт-Книга», 2009. - 272 с
3. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда [Електронний журнал] / Режим доступу : Середня освіта. Виховання // osvita.ua/school/upbring/155S. - Назва з екрану.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої]. - Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. - 536 с
5. Авдеев А. Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения [Электронный ресурс] / А. Авдеев // Режим доступу : http://knigi-tutnet/lektsii-po-teorii-literatairyi-tselostayiy-analiz-literaturnogo-proizvedeniya. - Название с экрана.
6. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования [Электронный ресурс] / Евгения Васильевна Бондаревская // Режим доступу : https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania. - Название с экрана.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел]. - Київ; Ірпінь : ФТП «Перун», 2005. - 1728 с.
8. Стежко Ю. Г. Формування сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Юрій Григорович Стежко ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. - Кіровоград, 2004. - 220 с
9. Король В. М. Формування у вищих навчальних закладах цінностей сучасної людини / В. М. Король // Проблеми освіти [Текст] : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України ; ред. кол. В. О. Зайчук та ін. - Київ : Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2001. - Вип. 23.-С. 51-56.
10. Казакова Е. И. Толерантность - путь к развитию / Е. И. Казакова - Санкт-Петербург : Изд-во Ютас, 2007. - 264 с.
11. Закон України «Про охорону дитинства» // Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина І. - перевидання зі змінами. - Київ: ДЦССМ, 2003. - 520 с
12. Наказ Державної соціальної служби для сімПЇ, дітей та молоді № 24 від 24.05.2007 р. «Про затвердження Інструкції з обліку роботи в центрах соціальних служб для сімПЇ, дітей та молоді» [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://vin-ocsssdm.com.ua. - Назва з екрану.
13. Кобзаренко Л. А. Виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Людмила Анатоліївна Кобзаренко ; Інститут проблем виховання НАПН України. - Київ : Видавництво «Науковий світ», 2016. - 23 с
14. Олейник А. Робота з ціннісними орієнтаціями у сімейному консультуванні і терапії. Методика «Сімейна шафа» / А. Олейник // Простір арт - терапії : можливості інтеграції : матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 23-25 лютого 2017 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприков, Л. А. Пайдьопової. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. - Київ : Золоті ворота, 2017. - С 74-76.
15. Любота В. В. Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / В. В. Любота, С В. Солопай, Н. В. Біланик, В. С Пшенічна [під ред. Стецкова О. В]. - Київ : ІКЦ «Леста», 2002. - 48 с

REFERENCES:

1. Akimova, O. Inkliuzyvna osvita: sutnist, poniattia, terminolohiia [Inclusive education: essence, notion, terminology]. In V.V. Zasenko, A. A. Kolupaiewa, N. I. Lazarenko &

Z.P. Leniv (Eds.}, *Osvita diteiz osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii* (pp. 32-34). Vinnytsia: TOV firma «Planer».

2. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha.

3. Sofii, N., & Naida, Yu. *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Children with special educational needs]. Retrieved from http://osvita.ua/school/inethod/upbring/1555/

4. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. Kyiv, Simferopol: Universum.

5. Avdeev, A. *Lektsii po teorii Hteratury: Tselostnyi analiz literaturnogo proizvedeniia* [Lectures on the theory of literature: Holistic analysis of a literary work]. Retrieved from nttp://knigi-tutnet/lektsii-po-teorii-literaturyi-tselostnyiy-analiz-literaturnogo-proizvedeniya.

6. Bondarevskaia, E. V. *Lichnostno-orientirovannyi podkhod как tehnologiia modernizatsii obrazovaniia* [Person-oriented approach as a technology for the modernization of education]. Retrieved from https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podnod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania.

7. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: FTP «Perun»,

8. Stezhko, Yu. H. (2004). *Formuvannia sensozhyttieyykh tsinnisnykh oriientatsii starshoklasnykiv u protsesi yyvchennia suspilstvoznavchykh dystsyplin* [Formation sensual-life value orientations of high school students in the process of studying social sciences disciplines]. (Doctoral dissertation, Kirovohrad).

9. Korol, V. M. (2001). Formuvannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh tsinnostei suchasnoi liudyny [Formation of the values of modern human in higher educational institutions]. In Zaichuk, V. 0. (Ed.), *Problemy osvity: Vol. 23* (pp. 51-56). Kyiv: Nauk.-metod. tsentr vyshch. Osvity.

10. Kazakova, E. I. (2007). *Tolerantnost - put к razvitiiu* [Tolerance - the way to development]. St. Petersburg: Izd-vo Yutas.

11. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [The Law of Ukraine «On the Protection of Childhood»]. (2003). In *Normatyvno-pravove zabezpechennia diialnosti tsentriv sotsialnykh sluzhb dlia molodi: Vol. 1*. Kyiv: DTsSSM.

12. State Social Service for Family, Children and Youth (2007). *Pro zatverdzhennia Instruktsii z obliku roboty v tsentrakh sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi* [On Approval of the Instruction on the Records of Work in the Centers of Social Services for Family, Children and Youth]. *(Decree No* 24, May 24). Retrieved from http://yin-ocsssdm.com.ua.

13. Kobzarenko, L. A. (2016). *Vykhovannia moralno-tsinnisnykh oriientatsii studentiv pedahohichnykh koledzhiv zasobamy etnopedahohiky* [Education of moral value orientations of students of pedagogical colleges by means of ethnopedagogy]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

14. Oleinyk, A. (2017). Robota z tsinnisnymy oriientatsiiamy u simeinomu konsultuvanni i terapii. Metodyka «Simeina shafa» [Work with value orientations in family counseling and therapy. Method «Family Wardrobe»]. In A. P. Chuprykov, L. A. Naidonova. 0. L. Voznesenska, & 0. M. Sknar (Eds.), *Prostir art-terapii: mozhlyvosti intehratsii: Conference Proceedings* (pp. 74-76). Kyiv: Zoloti vorota.

15. Liubota, V.V., Solopai, S. V, Bilanyk, N. V., Liubota, V.V., & Pshenichna, V. S. (2002). *Intehrovanyi teatr dlia molodi z rozumovoiu vidstalistiu* [Integrated theater for youth with mental retardation]. Kyiv: IKTs «Lesta».

Natalia Lazarenko, Anna Khifya, Alia Kolomiiets. Formation in the Children with Disabilities of The Individual System of Knowledge of The Sense-Life Character by Means of Art Therapy.

Article reveals the problem of the formation of children with disabilities of the individual system of knowledge of the sense-life character by means of art therapy. The results of an analytical review of modern scientific research in various fields of science (social, correctional,

psychological and pedagogical aspects) are presented, within the framework of the organization of education and upbringing of children with disabilities; the questions of including such children in the inclusive classes of the general education school have been determined and theoretically substantiated; the analysis of the influence of the individual system of knowledge on the values of the sense-life character on the formation of the child's personality with functional limitations and the establishment of interaction with the outside world (people nature, culture ets.); presented methods and forms of work that contribute to the formation of the personality of such a child, developed on the basis of the use of means of art therapy in the process of providing comprehensive art-therapeutic support

Key words: *children with disabilities; individual system of knowledge of the sense-life character; art therapy.*

УДК 376+37.037+159.91.

Наталія Лещій
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського ORCID ID 0000-0002-8843-7156

ДІЯЛЬНІСНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД У ПАРАДИГМІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті розкрито використання діяльнісно-особистісного підходу у парадигмі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку. Встановлено, що специфікою застосування діяльнішого підходу до процесу оздоровчого фізичного виховання дітей зі складними порушеннями є розвиток особистості учня на основі засвоєння ним способів рухової діяльності. Дитина з психофізичними порушеннями має бути постійно включена у процес самостійного опанування новими видами рухової активності, використовувати для цього способи самонавчання.

Ключові слова: *діяльнісно-особистісний підхід, фізкультурно-оздоровча робота, діти зі складними порушеннями розвитку.*

Постановка проблеми. Відомо, що все життя людини складається з різних видів діяльності. Отже, стрижнем діяльнісно-особистісного підходу є діяльність. Особливого значення набуває діяльність для дітей зі складними порушеннями розвитку, адже, лише через діяльність у них є можливим формування психофізичного розвитку.

У тлумачних психологічних словниках діяльність розглядається як «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психологічного образу і реалізації опосередкованих ним відносно суб'єкта в предметній діяльності» [1,101].

Психологами діяльність розглядається як «пояснювальний принцип розвитку психіки та особистості, що призвело до зміни принципів аналізу психічного розвитку особистості в таких напрямах: а) принципу єдності свідомості й діяльності (С. Рубінштейн); б) принципу єдності побудови зовнішньої та внутрішньої діяльності; в) принципу інтеріоризації-екстеоризації як механізму засвоєння суспільно-історичного досвіду (принцип залежності психічного відображення від місця відображуваного об'єкта в структурі діяльності) тощо. До розробки положень: а) про планомірне формування розумових дій; б) провідну діяльність як основу періодизації розвитку психіки; в) мікроструктурний аналіз

пізнавальної та виконавчої діяльності; г) дієве опосередкування міжособистісних відносин [1,103].

Зважаючи на зазначене, є нагальна потреба у визначенні та аналізі методологічного аспекту діяльнісно-особистісного підходу у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Будь-яке педагогічне дослідження будується у відповідності з методологічними підходами, які віддзеркалюють зміст і сутність експериментальної роботи відповідно обраної теми, мети, завдань дослідження.

Підхід у методології педагогіки розуміється як методологічне підґрунтя вибору способів, засобів, форм методів і технологій дослідження, врахування педагогічних законів і принципів організації дослідження; розробку концепції дослідження та його провідної ідеї. За І. Малафіїком, це системно-утворювальна категорія, яка визначає стратегію навчання і виховання; вибір, процесуальну закономірність усіх структурних складників і компонентів навчання; вихідна посилка в теоретико-емпіричному аналізі [5,118].

Започатковане дослідження ґрунтується на таких методологічних підходах: діяльнісно-особистісному, системному, культурологічному.

Аналіз актуальних досліджень. Діяльність як наукову категорію досліджували відомі психологи (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, 0. Леонтьев, С. Рубінштейн та ін.).

Для вітчизняної психології характерні два моменти: 1) положення про єдність психіки і діяльності, що протиставляє вітчизняну психологію як різним варіантам психології свідомості, що вивчали психіку поза поведінкою, так і різним натуралістичним течіям поведіпкової психології, яка досліджує поведінку поза психікою; 2) уведення принципів розвитку й історизму, втілення яких у конкретних дослідженнях припускає звертання до діяльності як рушійної сили розвитку психічного відображення [1,102].

Сутність і структуру діяльності найбільш ґрунтовно схарактеризував О. Леонтьев [2]. Так, за О. Леонтьєвим, діяльність на психологічному рівні це «одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якої полягає в орієнтації суб'єкта в предметному світі; це система, що має свою будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвитою) [2, 82]. Будь-яка діяльність, на переконання вченого, є системою, що включена в систему взаємовідносин суспільства. Основною характеристикою діяльності О. Леонтьев називає її предметність, саме предметність діяльності визначає її спрямованість і відрізняє різні види діяльності одну від одної. Структурними одиницями діяльності вчений визначив:мотиви діяльності - «діяльності без мотиву не буває» [2, 102]; дії, тобто процес , підпорядкований результату, який повинен бути досягнутий.. За 0. Леонтьєвим, поняття «мотив» співвідноситься з поняттям «діяльність», поняття «мета» співвідноситься з поняттям «дія» [2, 103]. Способи здійснення дії вчений назвав операціями, які, у свою чергу, безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети. За Леонтьєвим , діяльність є формою активності людини, яка спонукається потребою у певних умовах функціонування людини. Потреба зустрічається з предметом, що може її задовольнити, тоді активність стає спрямованою, а потреба предметною.

За словами С Рубінштейна, діяльність визначається і своїм об'єктом через внутрішні закономірності, внутрішні умови, якими і виступає особистість з її складною багаторівневою структурою [1, 103]. Отже , С Рубінштейн, крім

предметності, акцентує увагу і на суб'єктності діяльності, що дозволяє розглядати в єдності діяльність і особистість як суб'єкта цієї діяльності.

Відповідно до означеного феномен «діяльність» у термінологічних джерелах визначається як «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності» [1, 101]; «активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої жива істота виступає як об'єкт і задовольняє свої потреби» [3,125]; «суттєва визначеність способу буття людини у світі, здатність її вносити в діяльність зміни, опосередковані ідеальним» [4,112].

Отже, за результатами аналізу змісту і структури феномена «діяльність», як-от: її предметності, змістовності, суб'єктності, здатності розвивати особистість, учені розглядають діяльніший підхід як методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. Так, за С Рубінштейном, діяльнісний підхід дозволяє розглядати особистість дитини в навчально-виховному процесі і як суб'єкта предметної діяльності, і як суб'єкта розвитку власної особистості [5]. За цим підходом, на думку вченого, суб'єкт може виявити себе у своїй діяльності, самовизначитися в ній, тобто ідентифікувати свій «образ Я» в діяльності, що нею виконується. До того ж дослідження С Рубінштейна внесли серйозні корективи в уявлення про механізми становлення суб'єктності дитини в процесі діяльності. Учений довів, що будь-які зовнішні причини, і діяльність передусім діють на дитину не безпосередньо, а через внутрішні умови, психіка у дитини виключно вибіркова [5].

Ще більш рішучий крок у бік корекції теорії інтеріоризації зробила гуманістична психологія *(А.* Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Ролло Мей, С Джурардта та ін.). Відповідно до її уявлень, психічний розвиток дитиниздійснюється не за формулою «від соціального до індивідуального» (або ще більш узагальнено від зовнішнього до внутрішнього) і не тільки шляхом засвоєння зовнішніх обставин через внутрішні умови. Позиція гуманістичної психології більш радикальна: розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, свою внутрішню логіку, є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється. Поняття внутрішньої логіки розвитку є ключовими для гуманістичної психологи, фіксує обставину, за якою людина, виступаючи саморегульованим об'єктом, у процесі своєї життєдіяльності набуває таких властивостей, які зумовлені однозначно ні зовнішніми обставинами, в тому числі зовнішньою діяльністю, ні внутрішніми умовами, в тому числі і внутрішньої діяльністю. Згідно з таким поглядом неодмінною умовою ефективності виховання в контексті діяльнішого підходу є опора на власні сили дитини, на внутрішню логіку її розвитку, на той пласт буття людини, що зветься духом. Такий погляд на механізм становлення та формування суб'єктивності дитини дозволяє застосувати діяльнісний підхід до розвитку, як підхід діяльнісно-особистісний [6].

Мета статті - розкрити та проаналізувати методичні аспекти використання діяльнісно-особистісного підходу у парадигмі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних наукової літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Предметна діяльність все більше постає не тільки як безпосередня причина, але як необхідна умова, передумова формування мислення, свідомості, суб'єктивності в цілому. Дитина для педагога - суб'єкт навчально-пізнавальної, навчально-виховної діяльності - є діяльніше цілісною, як

єдність різноманітних властивостей, станів, якостей, що досягається в основних видах діяльності - праці, навчанні, спілкуванні, пізнанні, в самоосвіті. Діяльність виступає як інтегрувальна основа психічних властивостей і функцій.

Діяльніший підхід, що передбачає переважно орієнтацію на становлення суб'єктності особистості, немов би, порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти - навчання і виховання: у процесі реалізації діяльнісного підходу вони в рівній мірі сприяють становленню суб'єктності дитини. Водночас діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретного учня, враховує його життєві плани, ціннісні орієнтації та інші параметри суб'єктивного світу, за своєю суттю є - діяльнісно-особистісним підходом. Тому цілком природно в цілях розуміння його сутності виділення двох основних компонентів - діяльнісного і особистішого.

Діяльнісний підхід у розвитку дитини в сукупності своїх компонентів засвідчує єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо опосередковано здійснює зміни в структурах особистості; особистість водночас безпосередньо і опосередковано здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, що задовольняють потребам особистісного розвитку [6].

Сутність навчально-виховної роботи тільки з позицій діяльнісного підходу полягає у тому, що в центрі уваги стоїть не тільки діяльність, а спільна діяльність дітей з дорослими, у спільній реалізації поставлених цілей і завдань. Педагог не дає готові зразки поведінки, а створює, виробляє їх разом з дітьми, учнями у процесі спільного пошуку норм і законів життя в процесі діяльності і є зміст навчально-виховного процесу, що реалізується в контексті діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід орієнтується на сензитівні періоди розвитку школярів як на періоди, в яких вони найбільш «чутливі» до засвоєння мови, освоєння способів спілкування та діяльності, предметних і розумових дій. Ця орієнтація зумовлює необхідність безперервного пошуку відповідного змісту навчання та виховання, а також відповідних методів навчання і виховання.

Діяльність людини - це особлива важлива форма активності, в результаті реалізації якої здійснюються перетворення матеріалу, включеного в діяльність (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), перетворення самої діяльності і перетворення того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності. Водночас В. Давидов зауважує: «Не всі прояви життєвої активності можуть бути віднесені до діяльності. Справжня діяльність завжди пов'язана з перетворенням дійсності [6,96].

Специфічними принципами діяльнісного підходу є такі: принцип суб'єктивності виховання; обліку провідних видів діяльності та законів їх зміни та сензитивних періодів розвитку; принцип со-трансформації; врахування зони найближчого розвитку і організація в ній активної спільної діяльності дітей і дорослих; принцип збагачення, підсилення, поглиблення дитячого розвитку; проектування, конструювання і створення ситуацій у процесі діяльності; обов'язкової результативності кожного виду діяльності; високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; рефлективності будь-якої діяльності; принцип співробітництва при організації та управлінні різними видами діяльності [6,103].

За словами В. Лозової, діяльнісний підхід спрямований на організацію діяльності суб'єкта, в якій він виступив би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого подальшого розвитку. В. Лозова розглядає діяльнісний підхід як реалізацію єдності особистості з її діяльністю. Тобто як діяльнісно-особистісний підхід, оскільки діяльність у її різноманітних формах безпосередньо та

опосередковано здійснює вибір видів і форм діяльності та її перетворення, що задовольняють потребам особистішого розвитку [7,13].

Принципами діяльнісного підходу є: а) принципи розвитку, історизму, предметності; б) активності, зокрема надситуативну активність як специфічну особливість людської психіки; в) принцип інтериорізації - екстериорізації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду; г) єдність організації зовнішньої та внутрішньої діяльності; д) принцип залежності психічного відображення від місця об'єкта, який відображає, в структурі діяльності [1,336].

За 0. Нікітіною, діяльнісний підхід пов'язаний не із самою діяльністю, а з діяльністю як засобом становлення і розвитку особистості дитини, яка здатна обирати, оцінювати, програмувати й конструювати ті види діяльності, що адекватні її природі, задовольняють її потреби в саморозвитку, саморєалізації; особистість, яка здатна перетворювати власну життєву діяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до самої себе, оцінювати себе, самостійно обирати способи своєї діяльності та контролювати її хід і результати [8,479-480].

Оскільки особистість завжди виступає суб'єктом діяльності, яка розвивається, формується у процесі діяльності, перетворюючи її, є всі підстави не розмежовувати діяльнісний і особистісний підходи, а розглядати їх у єдності як діяльнісно-особистісний підхід. За словами І. Зимньої, обидва компоненти діяльнісний і особистісний неподільно пов'язані один з одним, оскільки особистість є суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, визначає її особистісний розвиток [9,77].

За логікою дослідження визначимось із сутністю фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Якщо у якості суб'єкта розглядаються певні категорії осіб, які здійснюють фізичну культуру, фізкультурно-оздоровча діяльність розуміється як різні форми фізичної активності, які спрямовані на покращення здоров'я, опанування фізичної культури, формування цінностей фізичної культури та здорового способу життя, розвиток стійких потреб у руховій діяльності тощо (Н. Грейда, Г. Козіна, М. Мусанова тощо).

Якщо йдеться про фахівців та заклади, на які покладено функцію фізкультурно-оздоровчої діяльності, авторами (А. Борисенко, 0. Ващенко, С Дудіцька, Н. Москаленко, В. Шерета та іншими) уживається поняття «фізкультурно-оздоровча робота», яку розуміють як процес цілеспрямованої та спеціально організованої взаємодії, спрямований на зміцнення здоров'я та здійснюваний у поєднанні з фізичним вихованням з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку вихованців.

Якщо в якості суб'єкта виступають органи управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю (Н. Денисенко, І. Когут, В. Маринич, М. Мусанова), остання розглядається як певна система організації фізкультурно-оздоровчої роботи, що визначається в якості одного з основних напрямів упровадження фізичної культури на всіх рівнях освітнього процесу, спрямований на освоєння цінностей фізичної культури та культури здоров'я, збереження оптимального фізичного стану, формування стійкої потреби в руховій діяльності, підвищення суб'єктної позиції педагогів, батьків та самого вихованця до здоров'язбереження та фізичного вдосконалення.

Отже, узагальнення науково-методичної літератури дозволило визначити поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність» як діяльність, змістом якої є раціональне використання рухової активності, спрямоване на

зміцнення здоров'я, оптимізацію фізичного стану, розвиток стійких потреб у руховій активності, опанування фізичної культури, формування цінностей фізичної культури та здорового способу життя. Фізкультурно-оздоровча робота - це форма професійної діяльності фахівців у галузі системи освіти, змістом якої є процес цілеспрямованої та спеціально організованої взаємодії,
спрямований на зміцнення здоров'я та здійснюваний у поєднанні із фізичним вихованням з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку вихованців.

Також зазначимо, що сучасний науково-методичний пошук фахівців у цій галузі [В. Сергієнко, Т. Полтавцева, В. Цибульська та інших) переважно спрямований на створення науково вивірених, експериментально апробованих інноваційних освітніх методик і технологій здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування, які органічно інтегруватимуться в цілісний освітній процес, реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системний підхід до формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Діяльнісний підхід у навчальному процесі повинен ураховувати такі положення:

- у дітей необхідно розвивати пізнавальний мотив (бажання навчитись і дізнатись), а також конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно освоїти і з'ясувати);
- учні повинні виконувати певні дії, для того, щоб набувати знання і вміння;
- учнів потрібно націлити на знаходження і засвоєння способів дій, що дозволяють свідомо застосовувати набуті знання;
- у школярів потрібно виробляти вміння контролювати дії не тільки після
завершення, але також у процесі виконання навчальних завдань;
- в навчальний процес необхідно включити вирішення життєвих і актуальних завдань.

У методичній літературі наявні рекомендації для педагогів щодо побудови занять оздоровчими фізичними вправами на основі діяльнішого підходу:

- новий матеріал потрібно вводити доступно і наочно , розповідаючи та показуючи;
- необхідно, щоб учні «помірковано» ставились до вирішення основного
рухового завдання на заняттях, а також вчилися пояснювати, як діяти в конкретних умовах;
- процес виконання фізичних вправ повинен обов'язково бути творчим, що сприяють розвитку особистості дитини (особистісний підхід);
- у процесі занять фізичними вправами потрібно формувати оздоровчі
практичні навички;
- педагог зобов'язаний мотивувати учнів, щоб вони самостійно ставили перед собою цілі і завдання, а також знаходили шляхи і способи їх досягнення. Це привчить дітей оптимально організовувати свою діяльність. Крім цього, вчитель повинен допомогти кожному сформувати вміння й навички самоконтролю та самооцінки;
- навчання має обов'язково випереджати розвиток, щоб матеріал був
актуальним і необхідним.

Висновки. Специфікою діяльнісного підходу до процесу фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми із складними порушеннями є розвиток особистості учня на основі засвоєння ним способів рухової діяльності. Саме тоді дитина зможе сама займатися фізичними вправами в класі та вдома.

Дитина з психофізичними порушеннями має бути постійно включена у процес самостійного опанування нових видів рухової активності, використовувати для цього способи самонавчання. Якщо метою є засвоєння нової рухової навички, то шлях до досягнення такої мети лежить через організацію особистісного сприйняття, усвідомлення, осмислення, запам'ятовування, узагальнення і систематизацію, використання набутих знань у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, побудова фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку за діяльнісно-особистісним підходом буде сприяти і фізичному і особистісному розвитку, формуванню гармонійно цілісної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. -Х.: Прапор, 2007. - 640 с
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Лентьев - М. : Политиздат, 1975. - 303 с.
3. Рапацсвич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. - Минск: Современная школа, 2010. - 720 с.
4. Філософський енциклопедичний словник. - К.: Арабіс, 2002. - 744 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
6. Степанов О. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. - М.: ТЦ Сфера, 2003- 160 с.
7. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко; Харк. дсрж. пед. ун-т ім. Г. С Сковороди. - вид 2-ге, випр. і доп. - Х.: ОВС, 2002. - 400 с
8. Нікітіна О. О. Модифікація діяльнісного підходу до формування навчальної діяльності молодих школярів у XX - початку XXI ст. / 0.0. Нікітіна - Педагогіка вищої та середньої школи. - 2012. - Вип. 36. - С 479-480.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материалах русского языка). / И А Зимняя - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.

REFERENCES:

1. Shapar, V. B. [2007). *Suchasnyi tiumachnyi psykholohichnyi slovnyk* [Modern interpretive psychological dictionary!. Kharkiv: Prapor.
2. Leontev, A N. (1975). *Deiatelnost Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat
3. Rapatsevich, E. S. (2010). *Pedagogika. Sovremennaia entsiklopediia* [The modern encyclopedia]. Minsk: Sovremennaia shkola.

A.Filosofskyi entsiklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (2002). Kyiv: Arabis.

5. Rubinshtein, S.L (2002). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St Petersburg: Piter.
6. Stepanov, 0. N., & Luzina, L. M. (2003) *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiiakh vospitaniia* [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow: TTs Sfera.

7. Lozova V. I. [2002]. *Teoretychni osnoyy vykhovannia i navchannia* [Theoretical fundamentals of education and learning]. (2nd ed.). Kharkiv: OVS.

8. Nikitina, 0.0. [2012). Modyfikatsiia diialnisnoho pidkhodu do formuvannia navchalnoi diialnosti molodykh shkoliariv u XX - pochatku XXI st. [Modification of the activity approach to formation of educational activity of young schoolchildren in the XX - the beginning of the XXI century]. In *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: Vol. 36* (pp. 479-480).

9. Zimniaia, I. A. (1989) *Psikhologiia obuchentia nerodnomu yazyku (na materialakh russkogo yazyka)* [The psychology of teaching non-native language (by the materials of the Russian language)]. Moscow: Russkii yazyk.

Nataliia Leschii. Activity-personality approach in the paradigm of physical culture and health work with children with complex developmental defects

Given that the activity is the basis for the formation of the child's mental processes, and in the presence of complex psychophysical development disorders, such a child requires an individual approach on the part of the teacher, the application of the activity-personal approach is an urgent necessity in the organization of the educational process. The article reveals the scientific and methodological foundations of the use of the activity-personal approach in the paradigm of physical culture and health work with children with complex developmental disabilities.

The carried out research allows us to assert that the activity-personal approach in the educational process of children with complex disabilities of psychophysical development should take into account the following provisions:

- development of a cognitive motive (desire to learn) and goals (understanding what needs to be learned and to find out) learning;

- compulsory activity of pupils with the aim of gaining knowledge and skills;

- the desire of pupils to independently find and assimilate modes of action and conscious application of acquired knowledge;

- conscious self-control of children's not only after completion, but also in the process of fulfilling educational tasks;

- the task given to pupils should be relevant and should have practical significance, which is realized by the children's.

In the process of doing physical fitness exercises on the basis of an activity-personal approach, the following recommendations should be adhered to:

- new material should be given on the basis of the principles of accessibility and visibility;

- puples should be able to explain their actions;

- the process of performing physical exercises must be creative;

- During the classes, it is necessary to form practical skills for puples in applying health - improving activities and exercises;

- thepupils must learn to set himself the task of doing physical exercises and plan his activities;

- Training must necessarily be ahead of development, so that the material is relevant and necessary.

A child with psychophysical impairments should be constantly included in the process of independent development of new types of motor activity, using for this purpose methods of self-education. If the goal is the assimilation of a new motor skill, the way to achieve such a goal lies through the organization of personal perception, awareness, comprehension, memorization, generalization and systematization, the use of acquired knowledge in the process of physical culture and recreation. These skills the child should use during independent work in school and at home.

Keywords: *methodology, physical culture and health work, children with complex developmental defects.*

УДК 371.3 : 376

Владислава Любарець
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
https://orcid.org/0000-0001-8238-1289
Галина Васильєва
Районний науково-методичний центр
управління освіти
Дніпровської районної в м. Києві державної
адміністрації
https://orcid.org/0000-0002-1215-6972
Жанна Верьовкіна
Середня загальноосвітня школа І - ІІІ
ступенів *№4 м. Києва*
https://orcid.org/0000-0001-9805-0345

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ВІНКЛЮЗІВНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено особливості диференційованого підходу до освітнього процесу інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах На основі узагальнення наукових джерел розкрито особливості і змістове наповнення понять «диференціація» і «диференційований підхід». Означено соціальну спрямованість інклюзивної освіти. Розкрито необхідність врахування індивідуалізації особливостей учнів з обмеженими можливостями в процесі інклюзивної освіти. Наголошено, що в основу диференціації покладені дидактичні принципи розвивального навчання. Встановлено необхідність типологізації інклюзивного освітнього процесу за певними загальними ознаками з максимальним урахуванням індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей учнів з особливими освітніми потребами. Визначено подальшу проблему вивчення диференційованого підходу в процесі інклюзивного навчання: виділення і опис типів учнів з особливими освітніми потребами відповідно з їхніми віковими, індивідуальними та фізіологічними особливостями.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, диференційований підхід, учні з особливими освітніми потребами.*

Необхідність покращання освітнього процесу, професіонального становлення та соціальної адаптації осіб з особливими потребами потребує розвитку та вдосконалення інклюзивної освіти в сучасному інформаційному суспільстві.

Соціальна спрямованість інклюзивної освіти спонукає до відкриття перспективних змін у системі спеціальної освіти в Україні, пов'язаних з новим ставленням суспільства до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, новим розумінням їхнього особистого становлення, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб.

Головне завдання сучасної Нової української школи, яка взяла на себе відповідальність і запровадила інклюзивне навчання - розкриття індивідуальних особливостей особистості з метою формування ключових компетентностей кожної дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові компетентності - ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [4, с 10].

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму [4, с 17].

Завдання інклюзивної освіти вирішити проблему нейтралізації негативних наслідків подібних суперечностей, підсилити позитивні якості, тобто створити такі умови, яких стало б можливим використання фактичних і потенційних можливостей кожної дитини за класно-урочної та дистанційної форми навчання. Розв'язання цього практичного завдання тісно пов'язане з послідовною реалізацією диференційованого підходу до освітнього процесу інклюзивного навчання.

Проблема диференціації навчання приваблює представників багатьох наук: філософії, психології, антропології, педагогіки, соціології тощо. Питання диференційованого підходу в освіті в педагогічній літературі бере початок з часів Я. Коменського. Знаходимо підтвердження в працях класиків педагогіки і психології: А. Дистервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, 0. Духновича, К. Ушинського, Дж. Дьюі, Ю. Бабанського, Л. Банкова, В. Сухомлинського, Г. Костюка та сучасні дослідження Ш. Амонашвілі, 0. Бугайова, Ю. Гільбуха, Г. Глейзера, М. Шахмаєва, Л. Ярошенко та ін. Певні практичні здобутки в реалізації диференційованого підходу в навчанні були зроблені З. Романовською, М. Махмутов, Л. Арістова, Т. Шамова.

Тим не менш, як свідчить аналіз літературних джерел, питання диференційованого підходу до освітнього процесу інклюзивного навчання потребує подальшого вивчення у сучасній педагогіці.

Метою статті є дослідження особливостей диференційованого підходу до освітнього процесу інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сьогодні вчені пропонують різні інноваційні підходи до навчання та виховання дітей з особливостями розвитку. Незалежно від соціального стану, конфесійної приналежності інклюзивна освіта надає кожній дитині можливість задовольнити свою потребу в розвитку та реалізувати право на здобуття освіти, відповідної рівню її розвитку.

У наш час освіта започаткувала індивідуалізацію і диференціацію навчання інклюзивного навчання в нових умовах зміни освітньої парадигми — впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин у процес навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

У практиці сучасної школи диференційоване навчання проходить своє випробування на системний підхід, а через це - частіше звучить не як усталена форма чи система, принцип навчання, а як епізодичне здійснення диференційованого підходу в процесі навчання. Крім того, в поняття диференціації різні вчені вкладають різний зміст. Здебільшого під поняттям «диференціацією навчання» розуміють таку організацію пізнавальної діяльності школярів, в основу якої покладено типові особливості учнів.

Впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті ймовірне шляхом використання різних моделей інтегрованого навчання дітей з вадами

психофізичного та фізичного розвитку. Як зазначає в концепції Л. Гриневич, у навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей [4, с 18]. їх вибір залежить від характеру вад, рівня психологічного та емоційного благополуччя інтегрованого створення організаційно-педагогічних умов, які регламентуватимуть та регулюватимуть процес інтегрованого навчання, спрямований на розвиток системи психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями.

Впровадження дифсрснціаційного підходу інклюзивного навчання покликано на створення умов, коли учень з особливими освітніми потребами має змогу отримати знання, адекватні її можливостям, навчатися в відповідному темпі, враховується рівень її підготовленості до навчання, здібності, нахили.

Диференціація (від. лат. differentia - різниця, відмінність) передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей в межах одного класу за певною ознакою: рівень засвоєних предметних знань, умінь, навичок; нахили і здатність до навчання, рівень розвитку загальних розумових здібностей (научуваність); готовність до здійснення самостійної пізнавальної діяльності - наявність відповідних інтелектуальних умінь, елементів мнемічної культури (увага, пам'ять, швидкість переходу від однієї логічної операції до іншої].

Найбільш розповсюдженим є таке визначення: диференціація - врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли вони групуються за якимись ознаками: віковими, статевими, національними, професійними, за інтересами, метою і т. ін. [1].

Реалізація диференційованого навчання інклюзивних дітей дає змогу вчителю оперативно врахувати готовність їх до вивчення нового матеріалу, забезпечити оптимальний вибір пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання, одночасно створити компенсуючі умови для відстаючих у розвитку школярів.

Виходячи з досвіду і аналізу наявних поглядів на диференційоване навчання, ми визначаємо його як таку спеціально організовану діяльність, що, враховуючи індивідуальні ознаки, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня з особливими освітніми потребами і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і засобів навчання відповідно до їхніх типологічних особливостей. В основу диференціації покладені дидактичні принципи розвивального навчання.

Диференційоване навчання учнів з особливими освітніми потребами слід розуміти, як таку організаційну систему, в якій навчальні групи формуються за певними загальними ознаками, і, відповідно, навчання проводиться за різноманітними програмами, темами, планами з максимальним урахуванням індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей та забезпеченням оптимальних результатів розвитку їхніх інтелектуальних якостей.

Таке розуміння диференційованого навчання є науковою основою для обґрунтування понять «диференціація» і «диференційований підхід», оскільки воно містить всі вимоги до визначення наукових понять.

Призначення диференціації як суспільного явища слугувати виконанню об'єктивної функції суспільного механізму взаємодії забезпечує входження генерації (її соціалізацію) в життя суспільства, допомагає індивідам стати активними суб'єктами конкретно-історичного процесу.

Залучення дітей з вадами до активного соціального життя є одним із проявів демократії. Адже ступінь залучення інвалідів до активного суспільного життя може слугувати показником демократичності суспільства. Коли діти з особливими освітніми потребами навчаються разом із звичайними здоровими учнями, у всіх них є рівні можливості досягти успіху. При цьому оцінюються конкретні досягнення дітей, незалежно від їх інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного стану. В класах залучення учні краще розуміють один одного, вони чутливі до потреб і труднощів інших, з більшою повагою ставляться до особливостей своїх товаришів.

Неодмінним в подальшому вивченні диференційованого підходу в інклюзивній освіті є завдання розкрити: необхідність врахування індивідуалізації особливостей учнів з обмеженими можливостями в процесі навчання та типологізації інклюзивного освітнього процесу в залежності від соціального психофізичного та фізичного розвитку дітей з вадами.

Г. Костюк зазначає що у шкільній практиці найбільш поширений диференційований підхід, який ґрунтується на врахуванні типових особливостей учнів [3, с 206].

Але переважна більшість науковців і практиків вважає, що при організації диференційованих форм роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно враховувати індивідуальні особливості мислительної діяльності, які виявляються у рівні научуваності чи здатності до засвоєння знань, рівень підготовленості, якість знань учнів (їх повноту, системність, наявність чи відсутність прогалин, фізіологічні можливості інше).

Диференціація навчання на уроці - проблема досить складна для вчителя-практика не стільки з точки зору диференціації змісту навчання, діагностики індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами, скільки з точки зору організації навчання даних з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, тобто з точки зору технології диференційованого навчання.

Диференційоване навчання витікає із необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами, причому ефективна навчальна система повинна не тільки враховувати особистісні й інтелектуальні якості кожної дитини, а й вводити їх у таке психолого-педагогічне поле, в якому вони розвиваються. Тому індивідуальні особливості учнів з обмеженими можливостями, їхні природні задатки і здібності є тими психологічними опорами в організації навчання, які й визначають характер його освітнього і процесуального компонентів.

На наш погляд технологія диференційованого навчання на уроці базується на поділі учнів класу на індивідуально-типологічні групи. Враховуючи індивідуально-типологічні та фізіологічні особливості учнів з особливими освітніми потребами необхідно вчителю визначати темпом навчання, рівень навченості, научуваності, пізнавальну активність та самоорганізацію.

Як зазначає Завізєна Н, особливості керування навчальним процесом в умовах диференційованого навчання полягають у загальній контрольованості результатів роботи кожної типологічної групи або кожного учня в її складі на кожному етапі уроку. Це досягається завдяки розмежованості у часі завершення етапів роботи для кожної типологічної групи залежно від темпу навчання [2].

Диференційований підхід в інклюзії - дуже важливий принцип навчання та виховання. Його реалізація передбачає часткову, тимчасову зміну найближчих

завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів та організаційних форм із врахуванням загального і особливого в особистості кожного учня. Диференційований підхід в навчальному процесі означає дієву увагу до школяра, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання за обов'язковими навчальними програмами, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного учня з обмеженими можливостями.

Диференціювання учнів з особливими освітніми потребами на групи доцільно проводити на основі таких критеріїв: біологічні компоненти (якість мислительних операцій, рівень розвитку психічних процесів); навички навчальної праці (самоконтроль, планування, темп діяльності, організованість); деякі аспекти вихованості (наполегливість, старанність, дисциплінованість, активність, ставлення до навчання та до шкільного оточення); фізіологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мовлення, слуху, зору).

Інклюзивна освіта сприяє повному розкриттю дитячого потенціалу, навчає учнів розуміти і поважати людську індивідуальність. Саме в такому середовищі, де вся увага сконцентрована на діяльності дітей, де поважають і задовольняють індивідуальні потреби можуть ефективно навчатися і здорові діти і школярі з різними вадами та специфічними потребами.

Сучасна інклюзивна освіта повинна організувати всю роботу учнів з особливими освітніми потребами так, щоб створити максимальні умови для виявлення їхніх індивідуальних здібностей і нахилів, для всебічного розвитку. Розв'язанню цього завдання значною мірою сприяє індивідуалізація навчання, яка проявляється у його диференціації.

Успішне здійснення диференційованого навчання учнів з особливими освітніми потребами можливе за умов, коли вчитель:

передбачає труднощі, що можуть виникнути в дітей з особливими освітніми потребами під час засвоєння матеріалу;

враховує загальну готовність учнів з обмеженими можливостями до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи, бажання;

систематично і цілеспрямовано використовує диференційовані навчання індивідуального та групового характеру; проводить перспективний аналіз.

Таким чином, одним з найважливіших шляхів подальшої розробки проблеми диференційованого підходу в процесі інклюзивного навчання є виділення і опис типів учнів з особливими освітніми потребами, які характеризують певні групи кожному класі відповідно з їхніми віковими, індивідуальними та фізіологічними особливостями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання // Поч. шк. - 2000. - №5. - С 10-12.
2. Завізєна Н. Тлумачення індивідуалізованого навчання у психолого-педагогічній літературі // Рідна школа. - 1999. - №9. - С 55-57.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистостей. - К.: Рад. школа, 1989. - 475 с

4. Концепція: Нова українська школа / [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://mon.gov.ua

REFERENCES :

1. Zaperhenko, N. (2000). Dyferentsiiovanyi pidkhid do navchannia [Differentiated approach to the education]. *Pochatkova Shkola, S,* 10-12.

2. Zavizicna, N. (1999). Tlumachennia indyvidualizovanoho navchannia u psykholoho-pedahohichnii literaturi [Interpretation of individualized teaching in psychological and pedagogical literature]. *Ridna Shkola, 9,* 55-57.

3. Kostiuk, H. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystostei.* [Educational process and psychological development of personalities]. Kyiv: Radianska shkola.

5. *Kontseptsiia: Nova ukrainska shkola* [Conception: New Ukrainian School]. Retrieved from http://mon.gov.ua

Vladyslava Liubarets, Galina Vasilyeva, Zhanna Verovkina. Differentiated Approach to the Inclusive Education

The article deals with the features of a differentiated approach to the educational process of inclusive education in general educational institutions. It was revealed the peculiarities and content of the concepts of «differentiation» and «differentiated approach» on the basis of the synthesis of scientific sources. It was indicated necessity of an inclusive educational environment that promotes the full disclosure of children's potential and satisfaction of individual needs in order to form the key competences of each child with special educational needs in the conditions of a comprehensive educational institution. It was encouraged the social orientation of inclusive education is which leads to the opening of perspective changes in the system of special education in Ukraine, related to the new attitude of the society to children with disorders of psychophysical development, the creation of alternative models of psychological and pedagogical support in the country, mechanisms for the free choice of forms of education of children, the level and range of educational needs. It was revealed the need to take into account the individualization of the characteristics of students with disabilities in the process of inclusive education. It was emphasized, that the basis of differentiation is the didactic principles of developmental education. It was established, the necessity of typology of the inclusive educational process according to certain general features with the maximum account of individual psychological and physiological characteristics of students with special educational needs and provision of optimal results of development of their intellectual qualities. There was defined the criteria of differentiation of groups of pupils with special educational needs: biological components (quality of thinker operations, level of development of mental processes); skills of educational work [self-control, planning, pace of activity, organization); some aspects of parenting (perseverance, diligence, discipline, activity, attitude towards schooling and school environments); physiological components (physical capacity, state of health, speech impairments, hearing, vision). It is determined the further problem of studying the differentiated approach in the process of inclusive education: the selection and description of the types of students with special educational needs in accordance with their age, individual and physiological characteristics.

Keywords: *inclusive education, differentiated approach, students with special educational needs.*

УДК 376

Ірина Малишевська,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
https://orcid.org/0000-0002-5454-3209

АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США

У статті проаналізовано американський досвід підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на модернізації підготовки американських педагогічних кадрів, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Окреслено прогресивні напрями професійної підготовки американських педагогічних спеціалістів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

У статті зазначено, що американський досвід кадрового забезпечення для організації інклюзивного навчання істотно оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізацію Конвенції ООН про права інвалідів.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, підготовка педагогічних кадрів, американський досвід, американські педагогічні кадри, система підготовки педагогів в США, реструктуризація української освітньої системи.*

Постановка проблеми. Новим і стратегічним поступом усіх розвинених країн в галузі освіти є проголошення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сьогодні трансформація освітніх цілей відбувається на міжнаціональному рівні, коли основні пріоритети та завдання освіти проголошуються у міжнародних конвенціях та законах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. У країнах з високим рівнем соціального та економічного розвитку освітня політика формується за принципами загальності, доступності, рівності, якості і спрямовується на інтеграцію у міжнародний освітній простір.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання досліджували американські вчені: Дж. Р. ДеСімон (J. R. DeSimone) та Р. С Пармар (R. S. Parmar), Дж. Йорк (J. York), М. Рейнолдс (M. Reynolds), С. Лейкок [S. Laycock), А. Крафт (A. Kraft), Дж.-Р. Кім Q.-R. Kim), К. Скорджі (K. Scorgie), А. Де Боер (A. De Boer), С. Дж. Пайджел (S. J. Pijl), А. Міннаерт (A. Minnaert), Т. Брендон (T. Brandon) і Дж. Чарльтон (J. Charlton) Ф. Джонс (Ph. Jones) та інші. Аналіз зарубіжних наукових розвідок засвідчує, що у світовому суспільстві формується нова культурна й освітня норма-повага до осіб з особливими освітніми потребами. Аналіз зарубіжних наукових публікацій засвідчує різноманітні підходи до підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Ознайомлення із зарубіжним досвідом кадрового забезпечення для організації інклюзивного навчання істотно оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН про права інвалідів. В Україні зростає роль теоретичного пошуку та досліджень зарубіжного досвіду підготовки педагогічних

працівників для організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: порівняльно-історичний, компаративний.

Мета статті. Стаття присвячена теоретичному аналізу зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в США.

Виклад основного матеріалу. Суттєві зміни щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в США відбулися у кінці 20 століття. Це був період проведення шкільних реформ, у ході яких значна увага приділялася підготовці кваліфікованих педагогічних фахівців, спроможних навчати та виховувати як дітей з типовим розвитком, так і дітей з особливими освітніми потребами в рівних освітніх умовах.

Жак Делор на Міжнародній комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» сформулював «чотири стовпи», на яких заснована освіта упродовж життя («навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити»), визначив глобальні компетентності педагога, здатного працювати зокрема і в умовах інклюзії. Він наголошує, що сучасний педагог повинен: «Навчитися робити для того, щоб отримати не лише професійну кваліфікацію, а й у більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість упоратися з різними ситуаціями і працювати в групі, варто також учитися працювати в рамках різних соціальних ... умов... Навчитися жити разом, виховуючи розуміння іншого і відчуття взаємозалежності, втілювати спільні проекти і бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння і миру. Навчитися жити для того, щоб сприяти розквіту власної особистості і бути спроможним діяти... Для цього в галузі освіти не варто нехтувати жодною з потенційних можливостей кожного індивідуума...» [4].

Зарубіжні наукові розвідки доводять, що зміст професійної компетентності педагога виступає основною умовою при становленні якісної інклюзії. Американські дослідники Дж. Оноско Q. Onosko) і К. М. Джоргенсен (C. M. Jorgensen) розглядають педагогічний компетентнісний аспект інклюзивного навчання як оволодіння сукупністю професійних знань, умінь і навичок для налагодження стосунків з кожною дитиною у класі. Для досягнення позитивних результатів інклюзії, вчителю необхідно постійно знаходитися в особистісній професійній динаміці, удосконалюючи рівень власної компетентності, здійснюючи пошук нетрадиційних шляхів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами [14]. Американські науковці наголошували на виробленні у педагогів, усвідомлення необхідності удосконалення професійного викладання у інклюзивному класі, що сприятиме задоволенню освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Нині в американських школах прогресує модель спільних консультацій, в основі яких лежить командний підхід у роботі фахівців педагогічного профілю. Американські науковці стверджують, що спільна консультація - це неперервний інтерактивний процес для якого характерні партнерство та відкрита комунікація між учасниками, взаємна довіра і повага, спільна відповідальність за всебічний розвиток усього шкільного розмаїття дітей. У своїх дослідженнях американські науковці зазначають, що спільні консультації педагогів - це не лише процес вирішення проблем у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, це

також модель надання послуг один одному під час професійного співробітництва. Модель надання послуг для підготовки педагогічного фахівця до інклюзії включає комплекс прийомів або форм роботи: консультування, обмін досвідом, майстер-класи, бесіди, семінари, експрес-метод обміну інформацією та інше [18]. Така професійна співпраця позитивно впливає на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з типовими однолітками та сприяє удосконаленню, саморозвитку, підвищенню власної майстерності кожного члена педагогічної команди, і як результат - забезпечує якісну освіту для усіх дітей.

Дослідження американських учених довели, що успішність організації спільної діяльності в інклюзивному середовищі пояснюється рівнем сформованості у педагогічних працівників ставлення до співробітництва, підвищення кваліфікації та самовдосконалення при належній підтримці з боку керівництва загальноосвітнім навчальним закладом. Тому під час підготовки педагогічних кадрів для системної інклюзії особливу увагу необхідно приділяти міжособистісним та груповим проблемам; навчанню способам виконання інноваційних завдань; корекції поведінкових стереотипів співробітників; вивченню впливу змін в організації на норми і цінності персоналу, що зумовлює модифікацію установок поведінки та стимулює якість виконання завдань, підвищення продуктивності праці педагогів [1].

Американські науковці М. Оренд (M. Friend) та Л. Кук (L. Cook), вивчаючи проблему бар'єрів на шляху професійної співпраці наголошують, що всі учасники співробітництва - педагог загальноосвітньої школи, спеціальний педагог та «постачальники споріднених послуг» (психолог, асистент вчителя, соціальний працівник та ін.) мають рівні можливості у наданні послуг дітям з особливими освітніми потребами. У статті «Співпраця як провісник успіху в шкільній реформі» дослідники підкреслюють рівнозначність ролей усіх учасників інклюзії і зазначають, що на початку співпраці здається, що учителі зі спеціальної освіти та постачальники споріднених послуг мають перевагу перед учителями загальноосвітньої системи. Вони є спеціалістами у галузі своєї спеціалізації, і зазвичай розуміються на багатьох правилах та положеннях, що існують в системі спеціальної освіти. Однак, вони не мають досвіду повсякденного управління інклюзивним класом і викладання у ньому. Іноді їхні пропозиції сприймаються як накази, і в процесі реалізації індивідуального навчального плану їх розглядають як лідерів, а не ресурси. У процесі спільної роботи учителі загальноосвітніх шкіл починають розуміти роль спеціальних педагогів і постачальників споріднених послуг, користь від їхньої співпраці та шляхи її здійснення. Це дає можливість покращити свою роботу і підтримувати гарні робочі стосунки з іншими фахівцями, а також забезпечувати кращу підтримку учням з особливими освітніми потребами [9]. Дослідники вважають, що успішна співпраця має бути заснована на взаємній повазі, довірі, готовності до спільної взаємодії.

Аналіз американських наукових джерел засвідчив, що професійне співробітництво освітян загальноосвітніх закладів з різнопрофільними фахівцями (психологами, соціальними педагогами, спеціальними педагогами) в умовах інклюзивного навчання створює підґрунтя для розуміння сильних та слабких сторін дітей з особливими освітніми потребами та надає їм можливість розробити чіткі вимоги до своєї роботи. Американські дослідники дійшли висновку, що метою залучення різнопрофільних фахівців до взаємодії є якісна організація

педагогічної та соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в атмосфері професійного співробітництва. Завдяки співпраці різнопрофільні педагогічні фахівці отримують нові навички спільного викладання. Така спільна робота характеризує значний прогрес у формуванні концептуального уявлення про колегіальну взаємодію та визначення характерних рис професійного співробітництва в умовах інклюзивного навчання.

На сучасному етапі розвитку американського суспільства підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є пріоритетним напрямом розвитку освітньої політики країни. У 2001 році Американським конгресом було прийнято перший нормативний документ - Закон «Жодної відстаючої дитини» (No Child Left Behind Act of 2001) [13], за яким встановлено вимоги до кваліфікацій вчителя інклюзивного класу. У 2004 році Закон про вдосконалення освіти осіб з особливими потребами (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) [10] зобов'язав адміністрацію шкільного округу надавати якісні освітні послуги особам з особливими освітніми потребами до досягнення ними 22-х річного віку. У 2006 році були ухвалені урядові інструкції до Закону IDEA 108-446 щодо «Сприяння федеральній програмі навчання дітей з особливими потребами» (Assistance to States for Education of Children with Disabilities Program) та «Програма грантів для дітей з особливими потребами дошкільного віку» (Preschool Grants for Children with Disabilities Program). У 2011 році Офіс спеціальної освіти та реабілітаційних послуг при Федеральному департаменті освіти опублікував роз'яснення до Закону про вдосконалення освіти осіб з особливими потребами (IDEA 108-446) щодо індивідуальної навчальної програми (Individualized Education Program) та оцінювання і повторного оцінювання можливостей дітей з особливими освітніми потребами (Evaluations and Reevaluations).

Із прийняттям зазначених нормативних документів проблема підготовки кваліфікованих кадрів для забезпечення якісної інклюзії в США стає надзвичайно актуальною. Вочевидь, як зазначають наукові розвідки Дж. Р. ДеСімон (J. R. DeSimone) та Р. С Пармар (R. S. Parmar), американські педагоги загальноосвітніх навчальних закладів вказують на проблеми кваліфікованої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання: недостатній рівень знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, професійного співробітництва [8]. Ситуацію ускладнює і те, що учителям загальноосвітніх шкіл доводиться не лише навчати учнів з особливими потребами, а й працювати з незнайомою системою документів, що регламентують інклюзивну освіту [3].

Аналіз фахової американської літератури дав змогу виокремити ключовий аспект інклюзивного навчання - якісна підготовка фахівців педагогічного профілю, які працюватимуть у системі інклюзивної освіти.

Американські професори університету Міннесоти Дж. Йорк (J. York) і М. Рейнолдса (M. Reynolds), досліджуючи кадрову підготовку до освітньої інклюзії зазначали, що найважливішими у ній є три основні напрями: фахові знання; основи знань спеціальної педагогіки; знання сучасних ефективних методик інклюзивного навчання [5]. Крім володіння фаховими знаннями і навичками педагогічні працівники, котрі працюватимуть в інклюзивному освітньому середовищі, повинні відповідати високим особистісним вимогам і, як наголошував американський дослідник С. Лейкок (S. Laycock), бути «емоційно

зрілими..., щоб уникати дратівливості, поганого настрою, жалю до самого себе, конфліктів...» [19]. Ця теза є досить актуальною і важливою, адже в ній проголошено основні критерії та базові принципи відбору психолого-педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти.

Науковець М. Рейнолдс (M. Reynolds] у своїй праці «Підготовка вчителів для роботи з учням з особливими потребами» конкретизував категорії знань педагога інклюзивного класу [16]: базова освіта; знання теорії навчання та виховання; вміння складати індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами; здатність оцінювання та прогнозування педагогічної ситуації; володіння технічними засобами навчання для дітей з особливими освітніми потребами; правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими потребами; позитивне налаштування до дітей з особливими потребами; комунікативність та готовність до співпраці; здатність до самоорганізації та стратегій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами; володіння інтерактивними методами навчання в умовах інклюзії. Варто зазначити, що ці положення є важливими для усіх без винятку психолого-педагогічних фахівців, котрі працюватимуть в інклюзивному освітньому середовищі.

У своїх дослідженнях науковець-психолог А. Крафт (A. Kraft) (1988) визначив основні напрямки психологічної та соціальної діяльності педагогів інклюзивного класу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: відновлення статусу учня; створення сприятливого навчального середовища; виявлення здібностей та індивідуальних можливостей; виховання в дітей соціальної відповідальності; створення умов для особистісного розвитку; виявлення закономірностей процесу засвоєння знань [15]. Ці рекомендації дослідника розкривають зміст роботи соціального педагога та психолога з дітьми з особливими освітніми потребами і сприяють їх успішній соціалізації.

Професійна підготовка педагогічних кадрів у США для роботи в інклюзивному освітньому середовищі сьогодні здійснюється за двома напрямами. Перший і основний з них - це реорганізація і модифікація програм загальної професійної освіти до ідей соціальної інклюзії, другий полягає в удосконаленні програм підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю у напрямі інклюзивного навчання.

Американський науковець Дж.-Р. Кім (J.-R. Kim) [12] дослідив взаємозв'язок різних типів програм професійної освіти на предмет готовності студентів до роботи в інклюзивних умовах. Аналізуючи дані десяти програм професійного навчання у вищій школі, автор виділив три типи навчальних програм: комбінований, роздільний, загальний професійний. Комбінований тип об'єднує навчальні курси факультетів загальної та спеціальної педагогіки, які викладаються на кожному із цих факультетів. Випускнику присвоюється кваліфікація з правом працевлаштування у загальноосвітньому і спеціальному закладі. Роздільний тип навчання передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах, але студенти можуть отримати диплом з подвійною спеціальністю, додатково прослухавши визначені курси на відповідному факультеті. Загальний професійний тип навчання не дає можливості отримати додаткову кваліфікацію зі спеціальної педагогіки. Отже, дослідження показало, що студенти комбінованого типу навчання проявляють позитивне відношення до інклюзії і мають найбільшу

готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Вагомого значення для професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному класі вищі навчальні заклади США відводять знанням методів інтерактивного навчання, які надають можливість змоделювати реальні життєві ситуації з природніми труднощами. Цікавим є описаний у роботі К. Скорджі (K. Scorgie) [17] експеримент, який був проведений з метою підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Науковці розробили для студентів віртуальний курс, в основу якого закладено інтерактивний комплекс вправ, що імітує сім'ю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Студенти, виконуючи завдання вправ, мали можливість виконувати роль віртуальних батьків, що сприяло усвідомленому «проживанню» реальних ситуацій і проблем, які виникають у «справжніх» батьків. В основу таких вправ лягли стратегії інтерактивної педагогіки, пов'язані з методом «занурення» у навчанні: аналіз конкретних ситуацій, що викликають почуття впевненості чи невпевненості, сильні емоційні збудження та ведення рефлексивного щоденника. Результати експерименту засвідчили, що у студентів сформувалося усвідомлене розуміння проблем батьків дітей з психофізичними вадами, вони набули практичних навичок, щодо надання психолого-педагогічної та соціальної допомоги таким дітям в умовах інклюзивного навчального середовища.

Другий напрям професійної підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивних закладах, представлений у вигляді різноманітних проектів по удосконаленню програм підвищення кваліфікації. Як зазначають американські науковці А. Де Боер (A. De Boer], С. Дж. Пайджел (S. J. Pijl), А. Міннаерт (A. Minnaert) [7], сьогодні основна маса педагогів підготовлена до роботи з дітьми із типовим розвитком і немає достатнього досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому ці спеціалісти потребують знань нормативно-правової та теоретико-методичної бази спеціальної та інклюзивної освіти, теоретичних знань щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними вадами та практичних навичок роботи з ними, професійної співпраці різнопрофільних фахівців з метою якісного психолого-педагогічного супроводу таких дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Підвищення кваліфікації педагогів у США для роботи в інклюзивному освітньому середовищі відбувається на базі загальноосвітніх закладів у форматі творчих груп, майстер-класів, науково-практичних семінарів, семінарів-практикумів, «круглих столів», педагогічних читань, конференцій. Це є швидким, ефективним та гнучким способом допомогти практикуючим педагогам підвищити свій фах у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [2].

Т. Брендон (T. Brandon) і Дж. Чарльтон *(J.* Charlton) [6] описують досвід США у створенні центрів удосконалення педагогічної майстерності. Вони засновані на партнерстві багатьох організацій, об'єднаних в єдине професійне співтовариство викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення досвіду практичної роботи. Результати роботи професійного співтовариства показали, що у педагогічних фахівців, котрі постійно обмінюються досвідом з колегами, почуття ізольованості змінюється на відчуття впевненості у роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку.

Для забезпечення професійної підтримки Ф.Джонс (Ph. Jones) [11] запропонував курси он-лайн навчання, під час яких педагогічні фахівці, перебуваючи безпосередньо у своєму навчальному закладі, можуть обмінюватися досвідом роботи з колегами інших закладів, обговорювати, аналізувати проблеми, які виникають у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, та пропонувати нові ідеї (методичні рекомендації) по удосконаленню планування інклюзивного навчання.

Як засвідчує аналіз американської наукової літератури, професійна підготовка педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти полягає у системній теоретико-методичній підготовці та педагогічній практиці, використовуючи знання і досвід минулих років, здійснюючи пошук інноваційних інклюзивних технологій навчання та видів професійного співробітництва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Однією з обов'язкових умов ефективної організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в США є його кадрове забезпечення. Зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики вітчизняної системи інклюзивної освіти.

Результати теоретичного та практичного аналізу підготовки американських педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти потребують подальшого дослідження підготовки психологічних спеціалістів для забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в США.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавічютє, С В. Литовченко / за ред.
А. А. Колупаєвої. - К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. - 360 с

2. ЗахарчукМ. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США / М. Є. Захарчук // Вища освіта України. - 2012. - Додаток 1 до вип. 27, том I (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. - С 143-150.

3. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічюте,
С В. Литовченко. - К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. - 192 с - (Серія «Інклюзивна
освіта»).

4. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.ifap.ru/library/book201.pdf.

5. Anderson L.W. Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind» / L. W. Anderson. - The Pennsylvania State University Press, 2008. - 224 p.

6. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive
Education. - 2011. - Vol. 15(1). - P. 165-178.

7. De Boer A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15(3). - P. 331-353.

8. DeSimone J. R. Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities / J. R. DeSimone, R. S. Parmar // Learning Disabilities Research & Practice. - 2006. - Vol. 21(2). - P. 98-110.

9. Friend M. Collaboration as a predictor for success in school reform / M. Friend, L. Cook // Journal of Educational and Psychological Consultation. -1990. - Vol. 1(1). - P. 69-86.

10. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Public Law 108-446. Washington, DC: U.S. Congress [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://idea.ed.gov/download/statute.html.

11. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities / Ph. Jones // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14(7). - P. 681-696.

12. KimJ.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15(3). - P. 355-377.

13. No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107-110. Washington, DC: U.S. Congress [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf.

14. Onosko J. J. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all'students / J. J. Onosko, C. M. Jorgensen // Restructing high schools for all students: Taking inclusion to the next level. - Baltimore, MD : Paul H Brookes, 1998.-P.71-106.

15. Pugach M. C Peer collaboration / M. C Pugach, L. J. Johnson // Teaching Exceptional Children. - 1988. - Vol. 20. - P. 75-77.

16. Reynolds M. C Educating teachers for special education studends / M. C Reynolds // Handbook of research on teacher education / In W. R. Houston, M. Haberman, J. Sikula (Eds.). - New York: Macmillan. - 1990. - P. 423-434.

17. ScorgieK. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise / K. Scorgie // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14(7). - P. 697-708.

18. Stainback S. B. Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities / S. B. Stainback, W. C Stainback // J. Lupart, A. McKeough, C Yewchuk (Eds.), Schools in transition: Rethinking regular and special education. - Toronto, ON : Nelson Canada, 1996. - P. 43-59.

19. Winzer M. A. From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century / M. A. Winzer. - Washington, DC : Gallaudet University Press, 2009. - 302 p.

REFERENSES:

1. Danilavichiute, E. A. (2012). *Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies at an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.».

2. Zakharchuk, M. Ye. (2012). Stanovlennia ta rozvytok osvitnikh kontseptsii integratsii ta inkliuzii u SShA [Establishment and development of integration and inclusive educational concepts in the USA]. *Vyshcha Osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine], 27(34),* 143-150.

3. Kolupaieva, A. A., Danilavichiute, E. A. & Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.»

4. Osnovnye polozheniia doklada Mezhdunarodnoi komissii po obrazovaniiu dlia XXI veka «Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche» [Key Provisions of the Report of the International Commission on Education for the 21st Century «Education: A Concealed Treasure»], (n.d .). Retrieved from http://www.ifap.ru/library/book201.pdf.

5. Anderson, L. W. (2008) *Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind».* University Park: Pennsylvania State University Press.

6. Brandon, T. & Charlton, J. (2011] The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education,* Vol. 15(1), 165-178.

7. De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education,* Vol. 15(3), 331-353.

8. DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006) Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice,* Vol. 21(2), 98-110 [in English].

9. Friend, M. & Cook, L. (1990) Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* Vol. 1(1), 69-86.

10. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Public Law 108-446. (n.d.). Washington, DC: U.S. Congress. Retrieved from http://idea.ed.gov/download/statute.html.

11. Jones, Ph. (2010) My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education,* Vol. 14(7), 681-696.

12. Kim, J.-R. (2011) Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* Vol. 15(3), 355-377.

13. *No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107-110.* (n.d.) Washington, DC : U.S. Congress. Retrieved from http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf.

14. Onosko, J. J. & Jorgensen, C. M. (1998) Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students. In *Restructing high schools for all students: Taking inclusion to the next level.* Baltimore, MD : Paul H Brookes.

15. Pugach, M. C & Johnson, L. J. (1988) Peer collaboration. *Teaching Exceptional Children,* Vol. 20, 75-77.

16. Reynolds, M. C (1990). Educating teachers for special education students. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.). *Handbook of research on teacher education.* New York, NY: Macmillan.

17. Scorgie, K. (2010) A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise. *International Journal of Inclusive Education,* Vol. 14(7), 697-708 [in English].

18. Stainback, S. B. & W. C Stainback (1996). Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities. In J. Lupart, A. McKeough & C Yewchuk (Eds.). *Schools in transition: Rethinking regular and special education.* Toronto, ON: Nelson Canada.

19. Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century.* Washington, DC: Gallaudet University Press.

Iryna Malyshevska Analysis of System of Training of Pedagogical Personnels for Working in the Conditions of Inclusive Education in the USA

The article analyzes the American experience of training pedagogical staff to work in conditions of inclusive education of children with special educational needs. The analysis of scientific research shows that a new cultural and educational norm of respect for children with special educational needs forms in the world society.

Modern transformation of the educational aim in the USA takes place at the international level. It means that basic priorities and tasks of education are proclaimed in international conventions and laws. They are the strategic reference-points of international association. In the USA educational politics is formed on the principles of generality, availability, equality, quality and heads for integration in international educational space.

In the article attention is accented on the modernization of training of the American pedagogical personnels, that will provide the inclusive studies of children with the special educational necessities. Progressive directions of professional preparation of the American teachers are outlined to work in the conditions of inclusive education. They consist in system of theoretical and methodological preparation and pedagogical practice. The use of knowledge and experience of past years will give an opportunity to man-hunt innovative inclusive technologies of studies and types of professional collaboration. Such approach predetermines the necessity of permanent personality increase and perfection of professional mastery of the American teachers.

In the article it is marked that the providing of cadres in the USA is one of obligatory conditions of effective organization of inclusive studies of children with the special educational necessities. An acquaintance with American experience of the providing staff has an extraordinarily important value for introduction of inclusive studies in Ukraine. Acquisition of the American scientists substantially optimize the restructuring of the Ukrainian educational system in accordance with the necessities of present time and realization of Convention of the UNO about rights for invalids. American experience of preparation of pedagogical specialists to work in the conditions of inclusive studies is extraordinarily valuable for reformation of skilled politics in the home system of inclusive education.

Results of theoretical analysis of introduction of inclination in the educational sphere of the USA need researches of substantial changes, that took place during realization of school reforms in Canada, needed in the relation to the skilled providing of inclusive studies of children with the special educational necessities.

Keywords: *children with special educational needs, inclusive education, inclusive teaching, training of teaching staff, American experience, American pedagogical staff, training system for teachers in the USA, restructuring of the Ukrainian educational system.*

УДК 371.011.31

Наталія Матвеева
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
https://orcid.org/0000-0002-8495-7074

НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті зроблено спробу визначити засадничі підвалини інклюзії та основні завдання щодо її упровадження в Україні на сучасному етапі. Представлено результати дослідження історико-педагогічного аспекту формування нормативно-правової бази інклюзивної освіти. Проаналізовано основні нормативні документи міжнародного значення, які були прийняті у XX столітті та документи, ухвалені на державному рівні в Україні. Виокремлено окремі із них, де наголошено на стрижневих концептуальних положеннях інклюзивної освіти та її філософському підґрунті Підведено підсумки щодо актуальності означеної проблеми, потреби поглибленого вивчення нормативно-правової бази інклюзії.

Ключові слова: *нормативно-правова база, інклюзивна освіта, особи з особливими потребами, досвід європейських країн.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства чітко спостерігаємо різку зміну пріоритетів, загальнолюдських та особистісних цінностей,

що формувались упродовж багатьох років. На особливу увагу заслуговує нове бачення ролі особистості, її природної унікальності та неповторності. В центрі уваги досліджень науковців, теоретиків й практиків сьогодні постає проблема іншого підходу до людини, який передбачає усунення будь-якої її дискримінації, відчуження, ізолювання та шанобливе ставлення незалежно від віку, статі, соціального статусу, національності, віросповідування тощо. Так, у програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995) зазначається, що «...на сучасному етапі жодна країна без підготовки спеціалістів на належному рівні... не може забезпечити рівень прогресу, який би відповідав потребам і надіям суспільства, у якому економічний розвиток здійснюється з урахуванням необхідності забезпечення навколишнього середовища і супроводжується діяльністю з формування «культури світу» на основі принципів демократії, толерантності і взаємної поваги, іншими словами, забезпечується «сталий людський (гуманістичний) розвиток...» [11, 63]. Реалії сьогодення яскраво демонструють потребу вибору шляхів та напрямів розвитку системи освіти, основними серед яких виступають гуманізація; єдність теорії та практики навчання; підвищення інформаційної насиченості змісту освіти; розвиток з опорою на тенденції інклюзивної освіти. Так, сучасна освіта змінюється на інноваційну, відкриту, доступну, якісну, таку, що охоплює усі без обмежень верстви населення й слугує переорієнтації цінностей з установкою на особистість.

Аналіз актуальних досліджень з означеної проблеми дозволяє стверджувати, що проблема інклюзивної освіти неодноразово знаходила своє відображення у низках досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Так, приміром, на особливу увагу заслуговують праці В.Бондар, Л.Будяк, Л.Даниленко, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колупаєвої, Г.Кравченко, В.Липи, А.Міненко, Л.Міщик, Ж.Романчак, Ю.Найди, АОбухівської, Н.Слободянюк, Н.Софій, Н.Стадненко, Л.Савчук, Г.Сіліної, О.Таранченко, О.Хохліної, Л.Шевцова та інших, у яких висвітлено різні аспекти інклюзивної освіти в Україні, а саме: 1) особливості організації та управління інклюзивною школою (А.Колупаєва, С.Єфімова, Л.Савчук, Н.Слободянюк); 2) корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти (О.Хохліна); 3) діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в системі освіти (А.Обухівська); 4) аспекти підготовки майбутніх фахівців до роботи в закладах інклюзивного навчання (Л.Міщик, Н.Софій); 5) методи, прийоми, форми роботи з дітьми з особливими потребами (Т.Ілляшенко, Л.Куненко, Д.Шульженко та ін.); 6) становлення інклюзивної освіти, перспективи розвитку в Україні (В.Засенко, А.Колупаєва та ін.); 7) професійне співробітництво в інклюзивному закладі (Ж.Романчак); 8) діагностування відхилень у розвитку учнів (Н.Стадненко); 9) соціальний аспект інклюзивної освіти (І.Бех, М.Боришевська, Д.Величко, С.Голумбевська, О.Расказова, М.Савчин); 10) освітні основи реабілітології (А.Шевцов) тощо.

Мета статті - проаналізувати основні концептуальні положення інклюзивної освіти, закладені в нормативно-правових документах міжнародного значення та на державному рівні; визначити особливості нормативно-правового супроводу інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, в епоху глобальних змін, швидкоплинності інформації, перестановки акцентів з одних видів діяльності на інші, заміни традиційних цінностей, особливо гостро постає проблема перегляду усталених підходів до визначення сутності та місця особистості в соціумі. Зокрема

превалювання матеріальних цінностей над морально-етичними нормами та духовним наповненням людини віддзеркалюють ті основні аспекти, якими послуговується суспільство у XXI столітті. А тому нині актуалізується потреба пропагування концептуальних положень філософії гуманізму - визначення людини найвищою цінністю на Землі та «філософії життя» Ніцше - визнання превалюючої цінності, постійного культурного удосконалення людини, що слугуватиме формуванню нового типу довершеної особистості з властивими їй високими чеснотами та моральними цінностями; дотримання рівноправності та поваги, милосердя і толерантності у соціальних відносинах незалежно від віку, статі, національності, можливостей, статусу, стану здоров'я кожного. З іншого боку, перебудова соціального середовища та суспільної свідомості необхідні не лише задля створення комфортних умов існування людини, а й, у першу чергу, задля включення осіб з особливими потребами у соціум, максимального наближення їх життя й побуту до умов і стилю життя суспільства, створення можливостей ефективної самореалізації та самоствердження. На часі - звернення до так званої моделі Person Centered Approach - концентрації на особистості (К.Роджерс), що своєю чергою визначає основну мету навчання - соціальне самовизначення особистості через створення умов для самопізнання, самооцінки, самоорганізації у процесі діяльності, побудованих на принципах довіри, поваги, любові, гармонії та свободи вибору, що необхідні для індивідуального її розвитку: «...ніхто не стає раптово зрілим у двадцять п'ять років. Ми або стаємо більш зрілими з кожним прожитим днем, або ні. Автономія - це процес становлення особистості, процес змужіння, входження в доросле життя...У цьому сенсі педагогіка автономії повинна зосереджуватися на тих заняттях, які стимулюють прийняття рішень і відповідальність, іншими словами, на заняттях, що поважають свободу...» (П.Фрейре) [6,96].

Характерно, сучасні науковці звертаються до інновацій в освіті як процесу поширення й використання нових засобів для розв'язання тих педагогічних проблем, які мають місце на практиці; передового досвіду інклюзивного навчання розвинутих європейських країн; результатів творчого пошуку оригінальних, нестандартних шляхів створення єдиного інклюзивного середовища. Такі інновації стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її подальший розвиток, а, отже, й на особистісний розвиток кожного учасника освітнього процесу. Так, вчена Л.Даниленко вважає: «...першим кроком до створення повноцінної еліти є філософське конструювання навчально-виховного процесу в мережі інноваційних начальних закладів, а головною ознакою інноваційної школи є її модульна організація, яка складається з великих автономних шкіл, що поєднуються єдиною виховною системою та службами психологічного забезпечення і здоров'я...» [4, 54]. Уцілому світова стратегія в галузі освіти визначається як освіта для забезпечення стійкого розвитку, що здійснюється протягом усього життя людини і є невід'ємною частиною процесу загальної освіти.

Отже, нові потреби людини і суспільства зумовили сучасні тенденції розвитку освіти - орієнтацію на особистість; відкритість та доступність системи кожному громадянину; гнучкість, створення цілісного «освітнього простору» та ін. Таке осмислення нової ролі освіти, актуалізація європейських понять стандарту та її якості вказують на пульс часу та мають на меті подолання розриву між минулим і сьогоденням українського суспільства.

За останнім статистичними даними станом на 2017 рік в Україні загальна кількість учнів складає 148521 осіб, у тому числі дітей з інвалідністю - 2614; щороку збільшується чисельність осіб із хронічними та набутими захворюваннями чи каліцтвами, що потребують спеціального медичного, соціального, корекційного супроводу, що своєю чергою засвідчує про те, що питання інклюзивної освіти набуває особливої актуальності. Однак в Україні здійснюються лише перші кроки на шляху її упровадження.

Визнаним законотворцем щодо прав людей з особливими потребами, їх реабілітації та соціального забезпечення вважаємо ООН (Організацію Об'єднаних Націй), яка у 1948 році ухвалила Загальну Декларацію «Про права людини», що пропагувала рівність усіх без винятку людей, а в 1971 році - Декларацію «Про права розумово відсталих осіб», яка стала першим нормативно-правовим документом щодо визнання людей з особливими потребами суспільно повноцінними, що потребують правового захисту, підтримки, поваги тощо. Натомість 09 грудня 1971 р. ООН була ухвалена Декларація «Про права інвалідів», яка визначала, що особи з інвалідністю мають цивільні і політичні права; право на «повагу їхнього людського достоїнства»; медичне, психічне або функціональне лікування; економічне і соціальне забезпечення; право жити в колі своєї родини чи в умовах, що заміняють її, та брати участь у всіх видах суспільної діяльності. В основу ідеології інклюзивної освіти було покладено ідею, що виключала будь-яку дискримінацію, забезпечувала рівне ставлення до всіх людей, створювала належні умови, за яких кожен може відчувати затребуваність свого існування. З цією ж метою за рішенням ООН 1981 рік був проголошений роком людей з інвалідністю, а 1983-1992 рр. - їх десятиліттям. Такий підхід передбачав зміни у суспільній думці щодо осіб із особливими потребами, перегляд їх місця у соціумі та потребу створення єдиного інклюзивного середовища. З іншого боку, вище означені документи вперше акцентували увагу на інвалідності як проблемі соціальній, а не медичній, тій, що передовсім потребує визнання прав кожної без винятку людини.

Даний етап розвитку інклюзії став визначальним щодо формування політичних поглядів урядів країн щодо осіб з особливими потребами, а саме перегляді умов задля навчання, одержання медичних та соціальних послуг, забезпечення робочих місць на ринку праці. З іншого боку, особлива увага приділялась соціально-психологічному аспекту означеної проблеми - засудженню будь-якої дискримінації стосовно осіб з особливими потребами з метою зменшення їх кількості у групі маргіналів. Уперше дане поняття було введене Робертом Парком у 20-х рр. XX ст. й надалі відображено у працях Е.Стоунквіста, присвячених проблемі двоякості свідомості людини як результату культурного і статусного переходу. Зокрема Р.Парк вважав, що «маргінальна людина - тип особистості, який з'являється у той час і в тому місці, де з конфлікту рас і культур виникають нові спільноти, народи, культури...; це стан індивідів, які знаходяться на межі різних конфліктуючих між собою життєвих устроїв, способів життя, культур...» [9, 90]. Іншими словами, це віддзеркалення специфічних відносин особистості з існуючим суспільним ладом, яке виникає унаслідок конфлікту з загальноприйнятими нормами й відображається у проявах розчарування та відчаю у поєднанні з агресією; відчуття безцільності життя; фіксації маргінального комплексу на основі розриву соціальних зв'язків, відсутності самоідентифікації себе з іншими людьми; відчуженні, замкнутості, ізоляції; невдоволенні, пошуку власного місця у соціумі; тривожності, сумнівах щодо

власної вагомості; самотності, зайвому занепокоєнні майбутнім; нездатності насолоджуватись життям; упевненості у несправедливому поводженні оточуючих тощо [10]. Практика показала, що саме люди з особливими потребами складають чималий відсоток маргіналів, які «випали» з суспільства, не знайшовши власного місця у житті, професії, соціумі.

Поняття «інклюзія» набуло свого поширення, починаючи з 1993 року у зв'язку із прийняттям «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» 48 Сесією Генеральної Асамблеї ООН, що своєю чергою трактувалось як максимально адаптоване соціальне середовище до людей з особливими потребами. Даний документ визначав інтегроване навчання пріоритетною формою у здобутті освіти людьми з особливими потребами й слугував правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи освітніх послуг. Так, зокрема, у Правилі 6 йшлося про те, що держави мають визнавати принципи рівних можливостей в галузі освіти для тих осіб, що мають інвалідність, а їх освіта має бути невід'ємною частиною системи загальної освіти; а у статті 23 даного документу наголошувалось на потребі створення комфортних умов життєдіяльності дітей з вадами розумового чи фізичного здоров'я, можливостей участі у житті суспільства і, як наслідок, зростання відчуття їх власної затребуваності.

Інноваційна освітня концепція була представлена на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами (07-10.06.1994 р.) в Іспанії й викладена у Саламанкській декларації та «Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами». Концептуальні положення означених документів базувалися на ідеї «Школа для всіх». Зокрема Саламанкська декларація виголошувала, що «кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати та підтримувати рівень знань; ...унікальні особливості, інтереси, здібності й навчальні потреби; ...слід створювати систему освіти і виконувати навчальні програми таким чином, щоб приймати до уваги широкі різновиди цих особливостей та потреб...» [8].

Так, у зверненні до урядів країн йшлося про те, що пріоритетними щодо політики бюджетних асигнувань мають стати: 1)реформування системи освіти, яка б охопила всіх без винятку дітей і законодавчо визнавала принцип інклюзивної освіти; 2)заохочення обміну досвідом з інклюзивної освіти з іншими країнами; 3)сприяння участі батьків, громадськості, різного роду фахівців до інклюзивного навчання осіб з особливими потребами; 4]сприяння розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей; 5)розробка науково-методичних аспектів інклюзивного навчання; 6)підготовка висококваліфікованих фахівців до роботи у закладах інклюзивного навчання тощо.

Зокрема керівним принципом прийнятих «Рамок дій щодо освіти осіб з особливими потребами» стало твердження: «...школи повинні приймати усіх дітей, не дивлячись на їх фізичні, розумові, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. До них належать діти з розумовими й фізичними вадами та обдаровані діти, безпритульні і працюючі діти, діти з віддалених районів чи ті, що належать до кочівних народів, діти, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, діти з менш благополучних чи маргіналізованих районів або груп населення...» [8, с.3]. Особливий акцент у даному документі зроблено на школах, які покликані бути взірцем для суспільства щодо поваги та толерантного

ставлення до людей з різними особливостями; мають адаптуватись до їх потреб, а не навпаки «підганяти дітей під навчальні умови». Такі інклюзивні школи за твердженням означеної Декларації повинні забезпечити високоякісною освітою всіх дітей, сприяти усуненню дискримінаційних настроїв, створити сприятливу атмосферу у соціумі щодо розвитку інклюзивного суспільства.

Упродовж останніх років унаслідок економічного та політичного становища України, потреб індустрії та рівняння на розвинуті європейські країни сформувався новий підхід до навчання та виховання підростаючого покоління. Зокрема уряд країни послуговується не лише означеними нормативними документами міжнародного значення. Як відомо, основним документом, що передбачає безоплатну й доступну освіту усім без винятку громадянам України є Конституція, Національна доктрина розвитку освіти [5]. Зокрема у Законі «Про освіту» (1993 р.) зазначається, що «...метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу...» тощо [1]. Зокрема ст. 37 Закону визначає освітні можливості для громадян, що потребують соціальної допомоги та реабілітації.

Як відомо, у Законі України «Про загальну середню освіту» зазначається, що громадянам України незалежно від політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних та інших ознак забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти [2]. Відтак Закон України «Про охорону дитинства» (2001 р.) засвідчує, що «дискримінація прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів...» [3].

Дієвими й важливими нормативними документами в Україні щодо осіб з особливими потребами є Закони «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1993), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.), останній з яких відповідно до міжнародних конвенцій та угод визначає усунення будь-яких перешкод щодо створення правових, соціально-економічних, організаційних умов життєдіяльності осіб із особливими потребами. Загалом вище означені нормативно-правові документи передбачають підвищення ефективності функціонування системи підтримання в людей з інвалідністю фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної незалежності тощо. Так, даними документами визначається, що дитина з інвалідністю - особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою чи вродженими вадами розумового або фізичного розвитку, що своєю чергою призвело до обмеження нормальної життєдіяльності та викликало необхідність надання їй захисту, соціальної та медичної допомоги тощо.

Однак, сьогодення демонструє, що нормативно-правова база щодо освіти осіб з особливими потребами в Україні не є довершеною й цілком розробленою. Реалії життя спонукають уряд країни до ухвалення нових

документів, як-от Закон «Про спеціальну освіту», який своєю чергою наголошує на потребі розширення варіативності освітніх можливостей осіб із особливими потребами (дорослих у тому числі), створенні комфортних умов задля реалізації принципів інклюзивної освіти, ратифікованих міжнародними документами. Так, практика показує, що за останні роки в Україні було ухвалено низку нормативних документів щодо надання якісних освітніх, медичних, соціальних, корекційно-реабілітаційних та інших послуг людям із особливими потребами, основними з-поміж яких є Укази Президента України від 01.06.2005р. за № 900 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», від 19.12.2011р. за № 61215/0/1-11 «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні», від 09.12.2010р. за № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах»; Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р. за № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; Наказ Міністерства освіти і науки, МОЗ України від 06.02.2015р. за № 104/52 «Про затвердження порядку комплектування інклюзивних груп у ДНЗ» тощо.

Так, лише упродовж 2017р. було прийнято низку вагомих документів, а саме: Постанову Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2017р. за № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.07.2017р. за № 1081 «Про затвердження Типового навчального плану для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня (початкова школа)»; Листи Міністерства освіти і науки України від 03.07.2017р. за № 1/9-362 «Про перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у 2017/2018 навчальному році»; від 14.06.2017р. за № 1/0-325 «Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році»; від 06.02.2017р. за № 1/9-63 «Щодо навчальної літератури для дітей з особливими освітніми потребами» тощо. На особливу увагу заслуговує Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017р. за № 545 «Про створення інклюзивно-ресурсних центрів», основне завдання яких полягатиме у: 1) проведенні комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, у тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини;

2) наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

3) наданні консультацій та взаємодії з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;

4) наданні методичної допомоги педагогічним працівникам;

5) наданні консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з
батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

6) провадженні інформаційно-просвітницької діяльності тощо [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вищеозначене дозволяє зробити висновок про те, що Україна сьогодні знаходиться на першому етапі становлення та упровадження інклюзивної освіти; послуговується документами, ратифікованими європейськими державами та прийнятими на державному рівні. Відтак нормативно-правова база щодо надання якісних освітніх послуг особам з особливими потребами не є сталою, позаяк систематично поповнюється новими документами, що мають на меті підвищити ефективність даного процесу та досягти високих результатів. Однак це дозволяє лише частково вирішити проблему інклюзії, позаяк на часі залишаються недостатнє фінансування, обмежена кількість необхідних фахівців, погана навчально-матеріальна база шкіл та їх архітектурна неприлаштованість задля прийняття на навчання дітей з особливими потребами. Такі висновки свідчать про нагальну необхідність перегляду не лише нормативних документів, а й передовсім ознайомлення з реаліями практики інклюзивного навчання осіб з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.

Результати дослідження підтверджують необхідність звернення України до міжнародних стандартів освітньої галузі; упровадження загальноприйнятих європейськими державами документів, які пропагують основні концептуальні положення інклюзивної освіти як такої, що визнає людину найвищою цінністю на Землі; вивчення та упровадження передового досвіду розвинутих європейських країн щодо реалізації інклюзивної моделі освіти. Нормативно-правовий супровід інклюзії набуває значення керівного у процесі створення комфортних умов, надання реальних можливостей щодо навчання, виховання, розвитку, задоволення усіх потреб та запитів осіб з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту» // Голос України. - 1996. - 25 квітня.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник МОН України. - 1999. - № 25.
3. Закон України «Про охорону дитинства» / Відомості Верховної Ради України, 2011. - № ЗО. - с 142.
4. Мариновська О. Несіть усе в Банк професійний. Загальна характеристика освітніх інновацій /О.Мариновська // Управління освітою. - 2008. - № 31-32, 34-35.
5. Національна доктрина розвитку освіти//Освіта України. - 2002. - 23 квітня. - № 33. - С 4 - 6.
6. Пауло Фрейре. Педагогіка Свободи: етика, демократія і громадянська мужність/Перекл. з англ. СДем'янчука. - К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. - 124 с
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017р. за № 545 «Про створення інклюзивно-ресурсних центрів. - [Електронний ресурс]: zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-n.
8. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. - Саламанка. Испания, 7-10 июля 1994. - К., 2000.
9. Стоунквист Э. Маргинальный человек. Исследование личности и культурного конфликта/Э.Стоунквист//Современная зарубежная этнопсихология: Реферативный сборник. - М., 1979. - С. 90 - 112.

10. Фарж А. Маргиналы/А.Фарж//Опыт словаря нового мышления/Под ред. общ. ред. Ю.Афанасьева, М.Ферро. - М.: Прогресс, 1989. - 558 с.

11. UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) in 1999 / Statistical Yearbook 1999. Paris.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine "On Education"]. (1996, April 25). *Holos Ukrainy.*

2. Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» [The Law of Ukraine "On General Secondary Education"]. (1999). *Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy, Vol. 25.*

3. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [The Law of Ukraine "On the Protection of Childhood"]. (2011). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, Vol. 30.*

4. Marynovska, 0. (2008). Nesit use v Bank profesiinyi. Zahalna kharakterystyka osvitnikh [Take everything into the Bank professional. General characteristics of educational innovations]. *Upravlinnia Osvitoiu, 31-32,* 34-35.

5. *Natsionalna doktryna rozyytku osvity* [National Doctrine of Educational Development]. (2002, April 23). Osvita Ukrainy, 33,4-6.

6. Paulo Freire. (2004). *Pedahohika Svobody: etyka, demokratiia i hromadianska muzhnist* [Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy and civic courage]. Kyiv: Vyd. dim «KM Akademiia».

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017). *Pro stvorennia inkliuzyvno-resursnykh tsentriv* [On Creation of Inclusive-Resource Centers] *(Resolution No* 545, July 12). Retrieved from zakon3.rada.gov.ua/legis/show/545-2017-p.

8. Salamanskaia deklaratsiia. Ramki deistvii po obrazovaniiu lits s osobymi potrebnostiami, priniatye Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniiu lits s osobymi potrebnostiami: dostup i kachestvo [Salamanca Declaration. The framework for action on the education of people with special needs, adopted by the World Conference on the Education of people with special needs]. (2000).

9. Stounkvist, E. (1979). Marginalnyi chelovek. Issledovanie lichnosti i kulturnogo konflikta [Marginal human. Investigation of personality and cultural conflict]. *Sovremennaia zarubezhnaia etnopsikhologiia: Referativnyi sbornyk* (pp. 90-112). Moscow.

10. Farzh, A. (1989). Marginaly [Fringe groups]. In Yu. Afanasev & M. Ferro (Eds.), *Opyt slovaria novogo myshleniia*. Moscow: Progress.

11. *UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) in 1999. Statistical Yearbook 1999.* Paris.

Nataliia Matveieva. Normative-Legal Supply of Inclusive Teaching Children with Special Needs: Historical and Pedagogical Aspects

The article attempts to identify the underlying foundations ofinclusiveness and the main tasks of its implementation in Ukraine at the present stage. The results of the study of the historical and pedagogical aspect of the formation of the normative and legal basis of inclusive education are presented. The article emphasizes that in the focus of research of scholars, theoreticians and practitioners today there is a problem of another approach to a person, which involves eliminating any of its discrimination, alienation, isolation and respectful attitude regardless of age, sex, social status, nationality, or faith. The realities of today clearly demonstrate the need to choose the ways and directions of the development of the education system, the main among which are humanization; the unity of theory and practice of teaching; increase of informational content of education; development based on inclusive education trends. Thus, modern education changes into innovative, open, accessible, high-quality, covering all without restrictions of the population and serves the reorientation of values with the installation of the person.

The main normative documents of international importance adopted in the 20th century and documents, in particular the Declaration on the Rights of Persons with Disabilities, "Standard Rules for Ensuring Equal Opportunities for Persons with Disabilities", adopted by the 48th session

of the General Assembly of the United Nations, were analyzed; The Salamanca Declaration, "The Framework for Action on the Education of Persons with Special Needs" and adopted at the state level in Ukraine, such as: Laws "On Education", "On General Secondary Education", "On Special Education", "On the Protection of Childhood", the Resolution Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2017 No. S4S "On Creation of Inclusive Resource Centers", etc. Some of them are singled out, where emphasis is placed on the core conceptual provisions of inclusive education and its philosophical basis. Summing up the relevance of the mentioned problem, needs of in-depth study of the legal basis of inclusion.

Keywords: *normative-legal base, inclusive education, persons with special needs, experience of European countries.*

УДК 796:649+616.8

Олена Мусієнко
https://orcid.org/0000-0002-0153-8262
Наталія Кізло
https://orcid.org/0000-0003-3301-7311
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ БІОМЕХАНІЧНИХ ПРИНЦИПІВ КЕРУВАННЯ РУХАМИ У АДАПТИВНОМУ ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Адаптивне фізичне виховання дозволяє дітям з особливими потребами стати більш впевненими у собі, своїх рухах, сприяє їхньому фізичному, інтелектуальному і емоційному розвитку, їхній інтеграції у суспільство. У статті розглянуто вплив занять адаптивним фізичним вихованням на моторні можливості та розвиток рухової діяльності дітей з розладами спектру аутизму. Діти з РСА мають значні відхилення у моторному розвитку, довільності рухів, розумінні доцільності рухів, загальній моториці тіла. Заняття адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою дозволили дітям з РСА подолати більшість порушень у моторній сфері, що склало передумови для поліпшення вищої нервової діяльності і поведінки.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектру, загальна моторика, адаптивне фізичне виховання, рухова діяльність, рухові завдання.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В останні роки в дитячій популяції все частіше зустрічаються аутистичні розлади різної етіології [4; 6]. Тому проблема навчання і виховання дітей, які страждають розладами аутистичного спектру, сьогодні є дуже важливою і малорозв'язаною. Розлади спектру аутизму (РСА) у дітей і підлітків привертають в світі все більшу увагу не тільки вчених лікарів, педагогів і психологів, а й пересічних громадян. Про людей з аутизмом знімають кінофільми та телепрограми, публікації в ЗМІ заявляють про "епідемію аутизму", про причини якої щорічно з'являються різні теорії.

До останнього часу в Україні практично не було ані серйозних досліджень, ані ґрунтовних публікацій на дану тему. Головною ж проблемою

залишається відсутність конструктивної взаємодії фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю та системи практичної комплексної міждисциплінарної допомоги дітям з РСА та їхнім сім'ям. Сьогодні з'явилися тільки перші паростки такої допомоги у вигляді центрів, створених недержавними організаціями [4; 18; 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатьом дітям з аутизмом властиві порушення регуляції м'язової діяльності, в результаті цього своєчасно не формується контроль за руховими актами, виникають труднощі у формуванні довільних рухів, в становленні їх цілеспрямованості і координованості, страждає просторове орієнтування. У багатьох дітей виникають супутні рухи (синкінезії), а також труднощі зорово-моторних координацій [15-17]. При цьому сильно порушеними виявляються моторні компоненти мови, тісно пов'язані із загальним розвитком як великої, так і дрібної моторики [19]. Порушення рухової сфери поглиблюються характерними поведінковими особливостями аутичних дітей з недостатністю соціальної взаємодії, взаємної комунікації, недорозвиненням уяви [9; 14].

Широкий спектр порушень виникає навіть на тлі неглибоко порушених інтелектуальних функцій. Так дитина, яка страждає на аутизм і володіє високим тестованим інтелектом, може мати тяжкі порушення мотивації дій [1; 4; 5; 8]. Діти, які страждають розладами аутистичного спектру, потребують спеціально організованих занять, спрямованих на корекцію і розвиток рухової сфери [18; 19]. Труднощі аутичної дитини і проблеми її навчання багато в чому обумовлені дефіцитом або неправильним розподілом психофізичного тонусу. Тому аутичним дітям необхідні спеціальні заняття по корекції і розвитку рухової сфери або хоча б включення епізодів таких занять в гру [16]. На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання дітей з РСА. На часі - розробка методологічних, методичних та організаційних питань впровадження оптимального освітнього процесу для дітей цієї категорії.

Моторний розвиток дитини з аутизмом - це не стільки розвиток моторних навичок адаптації до навколишнього світу, скільки накопичення стереотипних засобів отримання приємних вестибул ярних, пропріоцептивних, тактильних відчуттів. Глибока затримка розвитку побутових навичок, незграбність при виконанні будь-яких дій з предметами поєднуються з винятковою спритністю рухів в стереотипі аутостимуляції. Дитина роками може бути не в змозі опанувати найпростішими навичками самообслуговування, але викладати складні візерунки з дрібних предметів, лазити по меблях, не падаючи і не забиваючись, вибірково напружувати і розслабляти окремі м'язи, зосереджуючись на своїх відчуттях [12].

Діти аутичного спектру, як правило, відчувають труднощі з наслідуванням, з імітацією рухів. Не тільки у дітей, але і у дорослих з аутизмом спостерігається порушення здатності відтворення рухів за зразком [1; 5; 8; 9]. Це більшою мірою пов'язано не з моторною недостатністю, а з порушенням сприйняття і комунікації. У дітей аутичного спектру часто порушена так звана "схема тіла" - тобто уявлення про побудову тіла, відчуття свого тіла і його рухів. Основні риси, властиві моторної сфері дітей з аутизмом, ускладнюють розвиток їх моторних навичок, наростають з віком і збільшуються залежно від ступеня вираженості аутичного порушення, а саме:

• розгальмування (загальмованість), хаотичність рухів;
• різноманітні моторні стереотипії;
• затримка розвитку імітації;
• затримка розвитку рухів, необхідних для оволодіння навичками
самообслуговування (самостійна їжа, одягання, туалет, умивання);
• затримка розвитку рухів, необхідних для гри.

Дітям з вираженими порушеннями аутичного спектру доступні складні дрібні моторні дії, особливо коли вони входять в коло їх інтересів, - вони годинами малюють складні малюнки, часто одні і ті ж багаторазово, складають пазли, збирають вироби конструктора. У той же час, інші діти з порушеннями аутистичного спектру взагалі намагаються відмовлятися від дій, що вимагають дрібної моторики; спроби запропонувати їм малювати, ліпити, різати ножицями викликають негативізм і проблемну поведінку. Є випадки, коли 7-річна дитина на початку шкільного навчання має графічні навички на рівні однорічної дитини, незважаючи на корекційні зусилля в цьому напрямку. Причина такого ставлення дитини до цієї діяльності - труднощі і неприємні відчуття не тільки через рухові, а й через сенсорні порушення (дитині не подобається брати в руки олівець і ножиці, торкатися пластиліну), труднощі зосередження уваги [8; 9].

У питаннях моторного розвитку дитині аутичного спектру важлива проблема нерівномірності розвитку - невідповідності моторної сфери хронологічному і розумовому вікові. Це особливо актуально для дітей з синдромом Аспергера, що мають кращий розумовий і мовленнєвий розвиток з усіх дітей аутистичного спектру. Діти з синдромом аутизму різного генезу (синдром Каннера, органічний аутизм і ін.), які мають інтелектуальну недостатність і затримку мовного розвитку, в молодшому шкільному віці (а деякі - ще раніше) часто демонструють моторні досягнення. Вони вправно лазять по парканах і деревах, вчаться їздити на велосипеді, роликових ковзанах, на лижах, вчаться плавати і ін. Однак навіть складні їхні рухи залишаються стереотипними і аспонтанними, ці моторні дії вони виконують завжди одним і тим же чином. Але в будь-якому випадку такі види діяльності є потужним засобом соціальної компетенції дитини, оскільки наближають її до однолітків. У той же час, діти з синдромом Аспергера, що навчаються за програмою масової школи, часто не можуть навіть грати в м'яч вже в підлітковому віці і всіляко намагаються уникнути ситуацій, що вимагають моторних навичок. Батьки в таких випадках, в свою чергу, намагаються не помічати цю проблему, пишаючись інтелектуальними досягненнями дитини, підтримують її особливим способом, не розуміючи небезпеку дисгармонійного розвитку [10-12].

Отже, специфічні ознаки аутизму стосовно рухової сфери:

• значні можливості в моторній сфері (нехарактерні для "звичайної" розумової відсталості), в тому числі - в дрібній моториці, при виконанні специфічних дій, що стосуються особливих інтересів і пристрастей дитини;
• стереотипність і аутостимуляция в руховій сфері;
• відсутність вродженої здатності до наслідування, до імітації рухів;
• значне відставання моторної сфери від інтелектуального і мовного розвитку (спостерігається у підлітків з синдромом Аспергера).

Ефективні підходи до корекції моторної сфери базуються на теорії рівнів побудови рухів Н. А. Бернштейна [3]. Така корекція може відбуватися як

на спеціальних заняттях (кінезотерапія), так і під час всього корекційно-педагогічного процесу, а головне - в повсякденному житті. Для цього сім'я повинна розуміти логіку і необхідність гармонійного розвитку дитини і (за підтримки фахівців) створювати для цього умови [7].

В даний час визнано, що допомога засобами освіти потрібна дитині з аутизмом не менше, а в багатьох випадках навіть більше, ніж медична. З іншого боку, аутичну дитину недостатньо просто вчити: навіть успішне накопичення нею знань і вироблення навичок самі по собі не вирішують її проблем. Відомо, що розвиток дитини з аутизмом не просто затриманий, він спотворений: порушена система, яка підтримує активність дитини, направляє і організує її відносини зі світом. Саме тому дитині з аутизмом важко застосовувати в реальному житті наявні у неї знання і вміння. Всім дітям з РСА, при значній неоднорідності цієї групи за складом, необхідне лікувальне виховання, завданням якого є, перш за все, розвиток осмисленої взаємодії з навколишнім світом [10].

Рухова сфера дітей з аутизмом характеризується наявністю стереотипних рухів, труднощами формування предметних дій і побутових навичок, порушеннями дрібної і великої моторики. Дітям властиві, зокрема, порушення в основних рухах: важка, рвучка хода, імпульсивний біг зі спотвореним ритмом, зайві рухи руками або безглуздо розчепірені руки, які не беруть участі в процесі рухової діяльності, одноопорне відштовхування при стрибку з двох ніг. Рухи дітей можуть бути мляві або, навпаки, напружено скуті і механістичні, з відсутністю пластичності. Для дітей є важкими вправи і дії з м'ячем, що пов'язано з порушеннями сенсомоторної координації та дрібної моторики рук [И; 12].

У багатьох дітей на уроці адаптивної фізкультури проявляються стереотипні рухи: розгойдування всім тілом, поплескування або почісування, одноманітні повороти голови, махові рухи кистями і пальцями рук, рухи руками, схожі на плескання крилами, ходьба навшпиньки, кружляння навколо своєї осі і інші рухи, які пов'язані з аутостимуляціями і відсутністю самоконтролю. В учнів з аутизмом відзначаються порушення регуляції м'язової діяльності, своєчасно не формується контроль за руховими діями, виникають труднощі в становленні цілеспрямованих рухів, страждає просторове орієнтування [4; 6].

Практика показує, що знижена довільність рухів у аутичних дітей призводить в першу чергу до порушення координації. Стійкість вертикальної пози, збереження рівноваги і впевненої ходи, здатність узгоджувати і регулювати свої дії в просторі, виконуючи їх вільно, без зайвої напруги і скутості, - все це необхідно людині для нормальної життєдіяльності, задоволення особистих, побутових та соціальних потреб. Найчастіше недостатність саме цих характеристик лімітує рухову діяльність [4; 10].

Фізична культура, адаптована до особливостей дітей з аутизмом, є не тільки необхідним засобом корекції рухових порушень, стимуляції фізичного та моторного розвитку, але і потужним «агентом соціалізації» особистості. Для розвитку рухової сфери аутичних дітей важливий усвідомлений характер моторного навчання. Аутичній дитині складно регулювати довільні рухові реакції відповідно до мовних інструкцій. Вона не може керувати рухом згідно з вказівками іншої особи і не в змозі повністю підпорядкувати рухи власним

мовним командам. Тому основними цілями навчання аутичних дітей на заняттях адаптивного фізичного виховання є:

• розвиток імітаційних здібностей (вміння наслідувати);

• стимулювання до виконання інструкцій;

• формування навичок довільної організації рухів (в просторі власного тіла і в зовнішньому просторі);

• виховання комунікаційних функцій і здатності взаємодіяти в колективі.

Для навчання дітей з аутизмом рухам і з метою корекції наявних у них порушень рухової сфери використовується програма, яка заснована на закономірностях формування рівнів побудови рухів, описаних Н. А. Бернштейном у 1947 р. [7], на методиці навчання рухам дітей дошкільного віку С В. Маланова [8] і на методах рухової корекції порушень розвитку Є. В. Максимової [7].

Дітей з аутизмом спочатку рекомендується навчати сприйняттю і відтворенню рухів в просторі власного тіла, починаючи з рухів головою, руками, кистями і пальцями рук, а потім переходити до рухів тулубом і ногами. При руховій і емоційній тонізації дитини після тілесно орієнтованих ігор або під час вправ на тонічну стимуляцію у дитини часто встановлюється прямий погляд, вона починає розглядати педагога і навколишній світ [7].

Навчати дітей з аутизмом виконання рухів в зовнішньому просторі слід, починаючи з вправ на переміщення і переходячи потім до вправ на подолання і обхід зовнішніх перешкод. Ці вправи розподіляються на 4 групи, по мірі наростання координаційної складності: вправи в повзанні, в ходьбі, в бігу і у стрибках [4; 8; 11].

Розвивати уміння виконувати точні дії в просторовому полі рекомендується за допомогою, по-перше, вправ на точність переміщень в зовнішньому просторовому полі і, по-друге, вправ на розвиток уміння виконувати точні дії в просторовому полі з предметами [4; 8; 12].

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою нашої роботи було встановити вплив занять адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою на рухові можливості дітей з розладами спектру аутизму. Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні **завдання:** 1. вивчити літературні джерела з проблематики дитячого аутизму і методи корекції моторної сфери дітей з РСА; 2. розробити методику занять адаптивним фізичним вихованням з дітьми РСА; 3. встановити вплив занять адаптивним фізичним вихованням на рухову сферу дітей з РСА.

Дослідженння проводили з лютого по червень 2017 р. Для проведення досліджень були створені контрольна (3 хлопчики) і експериментальна (3 хлопчики) групи дітей, які мають підтверджений діагноз - дитячий аутизм. Усі діти були соматично здорові і віком 5-7 років. Дітей у контрольну групу запросили з Львівського навчально-реабілітаційного центру «Джерело», у експериментальну - з Дрогобицького добровільного товариства захисту дітей-інвалідів «Надія». Діти з контрольної групи в лютому і червоні 2016 р. пройшли експертну оцінку виконання тестових вправ, з допомогою яких ми визначали функціонування їх моторної сфери. Діти з експериментальної групи займалися індивідуально адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою 2 рази в тиждень по 45 хв. і також пройшли експертну оцінку виконання тестових вправ у лютому і червні 2016 р.

Кожне заняття адаптивним фізичним вихованням містило вправи на розвиток загальної і дрібної моторики, імітації, координації рухів і розвиток фізичних якостей, таких як сила, спритність, гнучкість. Більшість вправ основної частини заняття були координаційно складними для виконання, щоб дати дитині можливість вловити пропріоцептивні відчуття, зосередитися на меті своїх рухів, процесі виконання вправи і правильності рухів.

Для досягнення поставленої мети ми використали наступні методи досліджень: педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, метод експертних оцінок, анкетування батьків, методи математичної статистики.

Перед початком експерименту, під час занять з дітьми і після проведення завершальної стадії експерименту проводили педагогічні спостереження для вияснення ступеня сформованості моторних навичок дітей з РСА, наявності у них проблемної поведінки, аутоагресії, стереотипних рухів для того, щоб під час індивудуальних занять можна було б ефективнівше з ними працювати і навчати їх необхідних навичок.

Педагогічний експеримент полягав у вивченні і порівнянні моторних навичок дітей з РСА, які займалися адаптивним фізичним вихованням, і дітей, які не займалися, і отриманні інформації про ефективність запропонованої нами методики занять адаптивним фізичним вихованням.

Контрольну групу склали діти з ЛНРЦ «Джерело»: Андрій (7 років), Леонід (6 років), Олег (5 років). Експериментальну групу сформовано з дітей ДДТЗДІ «Надія»: Володимир (7 років), Данило (6 років), Михайло (5 років). Обидві групи дітей рівноцінні за віком, статтю.

Заняття з адаптивного фізичного виховання ми проводили у ДДТЗДІ «Надія» індивудуально з кожною дитиною по 45 хв. 2 рази на тиждень.

Якість моторних навичок дітей оцінювали три експерти з вищою освітою в галузі фізичного виховання і спорту за виконанням тестових вправ у балах.

Було оцінено виконання таких вправ:

1 вправа - подолання низки з 5 перешкод різної висоти, ширини і глибини (гімнастична лава, тунель, циліндри діаметром 20, 40, 55 см). Дитина повинна була переступати через лаву і циліндри не беручись за них руками.

2 вправа - вправи на шведській стінці (лазіння і послідовне переступання ланками).

3 вправа - ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя.

4 вправа - прийом і передача м'яча в парі.

5 вправа - пересування вгору на похилій (кут 30°) гімнастичній лаві лежачи на животі перехватуючи руками.

Кожен експерт оцінював виконання вправи за п'ятибальною шкалою:

0 балів - дитина не виконує вправу;

1 бал - дитина виконує вправу зі значною допомогою, фізичною і словесною підказкою, проблемною поведінкою;

2 бали - дитина виконує вправу з фізичною і словесною підказкою і допомогою, але з незначними змінами у поведінці;

3 бали - дитина виконує вправу правильно, але з великою кількістю підказок, не дуже спритно, в основному спокійно.

4 бали - дитина виконує вправу лише зі словесною підказкою, правильно, спокійно, досить спритно.

5 балів - дитина виконує вправу самостійно, правильно, спокійно, спритно.

Бали, які виставляли експерти за виконання вправ, обробляли математично для визначення середнього арифметичного значення кількості балів за кожну вправу, яку виконувала дитина.

Було проведено анкетування батьків обстежених дітей для отримання даних про поведінку дитини вдома, під час занять, під час прогулянки і інших побутових діях, про наявність стереотипних рухів, про аутоагресію, загальне володіння своїм тіло, вправність у виконанні побутових дій.

Для встановлення достовірності отриманих даних в роботі використані методи математичної статистики, з допомогою яких були оцінені результати досліджень (M, *a,* t-критерій Стьюдента, P).

Проведений педагогічий експеримент дозволив нам отримати наступні дані по індивудуальній оцінці виконання тестових вправ кожним з обстежених хлопчиків.

Результати досліджень. За отриманими нами даними, наявний дуже низький рівень вмінь дітей обох груп по виконанню тестових вправ на початку педагогічного експерименту у лютому 2016 року.

Нижче наведені діаграми з даними дітей контрольної групи (рис. 1-3).

З рис. 1 видно, що Артем (7 років) на початку вимірювань отримав низькі бали експертної оцінки за виконання тестових вправ: подолання перешкод (1 вправа) - 1,33 бали; вправи на шведській стінці (2 вправа) - 1,667 бали; ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя (3 вправа) - 0 балів; прийом і передача м'яча в парі (4 вправа) - 1 бал; пересування лежачи на животі по похилій (кут 30°) лаві, перехватуючи руками (5 вправа) - 0,33 бали.

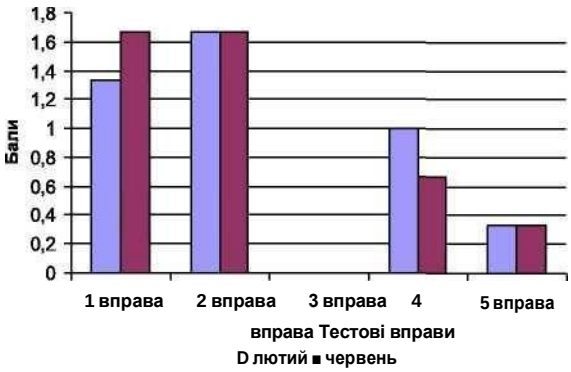


Рис. 1. Діаграма результатів виконання тестових вправ Андрієм

Наприкінці педагогічного експерименту показники виконання вправ Андрієм майже не змінилися: за виконання 1 вправи - 1,667 балів; 2 вправи - 1,667 балів; 3 вправи - 0 балів; 4 вправи - 0,667 балів; 5 вправи - 0,333 бали. Таким чином, показники виконання 2,3 та 5 вправ не змінилися. Андрій зовсім не міг виконати вправу ходіння на руках, дуже проблематично виконував вправу пересування по лаві та зі значними складнощами виконував вправи на

шведській стінці. Дещо кращі показники ми зафіксували за виконання 1 вправи (подолання перешкод), а саме зростання на 0,33 бали. Натомість за виконання 4 вправи Андрій отримав на 0,33 бали менше наприкінці експерименту, аніж на початку. Можна стверджувати, що значних достовірних змін ні у реакціях, ні у поведінці, ні у вміннях хлопчика за час експерименту не відбулося (P<0,9).

На рис. 2 наведено діаграми результатів виконання тестових вправ Леонідом (6 років).

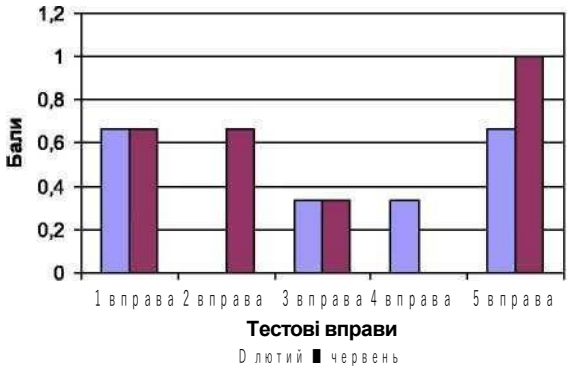


Рис. 2. Діаграма результатів виконання тестових вправ Леонідом З діаграми видно, що експертні оцінки за виконання усіх п'яти вправ не перевищують 1 бал. Так, за час експерименту не відбулося змін в оцінках за виконання 1 і 3 вправ, дещо зросла оцінка за виконання 5 вправи - на 0,33 бали; на стільки ж зросла оцінка за виконання 4 вправи; на 0,667 балів зросла оцінка за виконання 2 вправи. Як видно з результатів, усі зміни в оцінках незначні і недостовірні (P<0,9). Значних змін у вміннях Леоніда за час експерменту не відбулося.

На рис. З наведено діаграму результатів виконання тестових вправ Олегом (5 років).

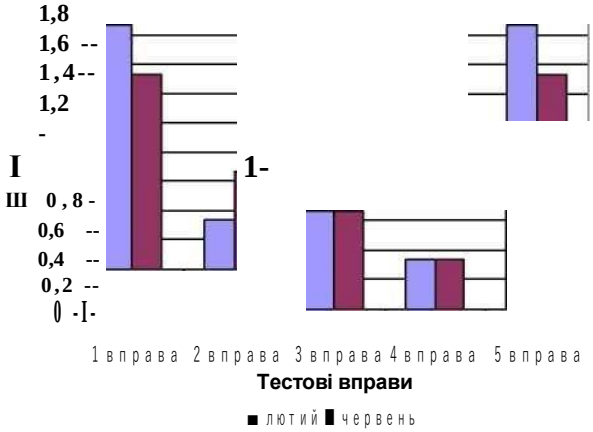


Рис. 3. Діаграма результатів виконання тестових вправ Олегом

Олег продемонстрував дещо кращі початкові (лютий 2017 року) результати, аніж Андрій і Леонід. По виконанню 1 і 5 вправ результати експертних оцінок наблизились до 2 балів. Виконання 2 та 4 вправ експерти оцінили у 0,333 бали, виконання 3 вправи - у 0,667 балів. Але наприкінці експерименту у червні 2017 року результати виконання 1 і 5 вправ знизились на 0,33 бали, результати виконання 3 і 4 вправ не змінились, а результат виконання 2 вправи дещо зріс, але не досяг до 1 бала. Тобто, можна стверджувати, що дещо вищий рівень умінь Олега, ніж у Андрія і Леоніда, на початку експерименту має тенденцію до зниження, тобто хлопчик може поступово втратити наявні вміння.

Оцінюючи виконання вправ дітьми експериментальної групи, ми отримали результати, які значно відрізнялися наприкінці експерименту від результатів контрольної групи (рис. 4-6).

На початку експерименту не було різниці в оцінках експертів виконання тестових вправ дітьми обох дослідних груп. Усі діти до початку експерименту мали оцінки за виконання вправ не вище 1 балу. Однак, наприкінці експерименту у червні 2017 року ми встановили, що діти експериментальної групи мали значні успіхи у виконанні вправ.

На рис. 4 наведено діаграму результатів виконання тестових вправ Володимиром (7 р.).

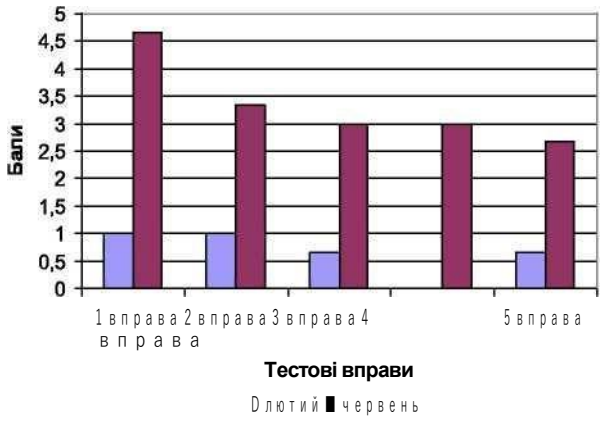


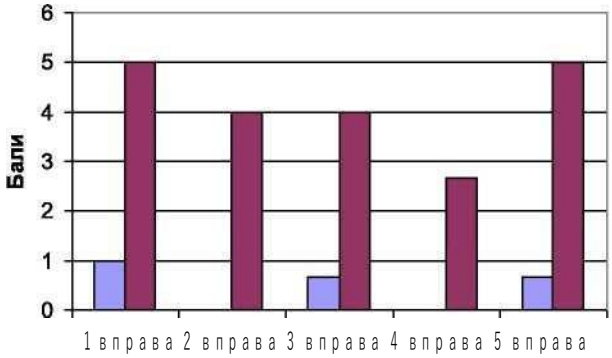
Рис. 4. Діаграма результатів виконання тестових вправ Володимиром

Згідно експертних оцінок, початковий рівень виконання 1 вправи відповідав 1 балу. Наприкінці експерименту Володимир подолав перешкоди на оцінку 4,667 бали, тобто виконав вправу № 1 самостійно правильно, досить спритно і не демонструючи проблемної поведінки. За виконання 2 вправи (вправи на шведській стінці) оцінка зросла від 1 балу на початку експерименту до 3,333 наприкінці, що свідчить про значний прогрес у виконанні вправи: вправу він виконав не дуже спритно, зі значною кількістю словесних підказок, але без фізичної допомоги. За виконання 3 тестової вправи (ходіння на руках в упорі лежачи, ноги в руках вчителя) на початку експерименту хлопчик отримав лише 0,667 балу, це означає, що один з трьох експертів вважав, що хлопчик вправу не виконав, а двоє все ж оцінили її

виконання в 1 бал (виконання не до кінця зі значною допомогою, фізичною підказкою, проблемною поведінкою). Наприкінці експерименту експерти оцінили її виконання у 3 бали, тобто у хлопчика відмічено значний прогрес у моториці і розумінні виконання вправи. Четверту вправу (прийом і передача м'яча в парі) на початку експерименту хлопчик не міг виконати зовсім, постійно уникаючи спільної роботи і допомоги з боку вчителя. А наприкінці експерименту усі експерти оцінили її виконання у 3 бали, тобто хлопчик міг перекидати м'яч в парі не дуже впевнено і спритно, з підказками, але не відмовлявся від виконання вправи і демонстрував позитивні емоції.

Хлопчик на 2 бали покращив виконання вправи №5 (пересування лежачи на лаві) з 0,667 у лютому до 2,667 у червні 2016 р., тобто він потребував допомоги і підказок, але й старанно виконував вправу без проблемної поведінки. Усі зміни результатів експертних оцінок виконання тестових вправ Василем виявилися достовірними (P>0,99).

На рис. 5 представлено результати експертних оцінок виконання вправ Данилом (6 р.). З діаграми видно, що хлопчик на початку дослідження не міг виконати вправ 2 і 4, натомість продемонстрував в червні 2016 р. добре виконання вправ: вправи на шведській стінці - 4 бали, прийом і передача м'яча - 2,667 бали.



Тестові вправи □ лютий ■ червень Рис. 5. Діаграма результатів виконання тестових вправ Данилом

Вправу 1 (подолання перешкод) на початку дослідження Данило виконував зі значними труднощами і проблемною поведінкою, а в кінці експерименту виконав її на 5 балів. Вправи 3 та 5 оцінили експерти менш, ніж одним балом, натомість наприкінці експерименту хлопчик виконав їх на 4 і 5 балів відповідно. Вірогідність зростання показників виявилася значною P>0,99. Дитина досягла значних успіхів у психомоторній діяльності за час експерименту, навчившись на доброму рівні виконувати майже усі вправи, за винятком прийому і передачі м'яча.

Третім хлопчиком, який був обстежений під час педагогічного експерименту, був Михайло (5 р.). Він продемонстрував значне зростання показників експертних оцінок виконання тестових вправ (P>0,99) (рис. 6).

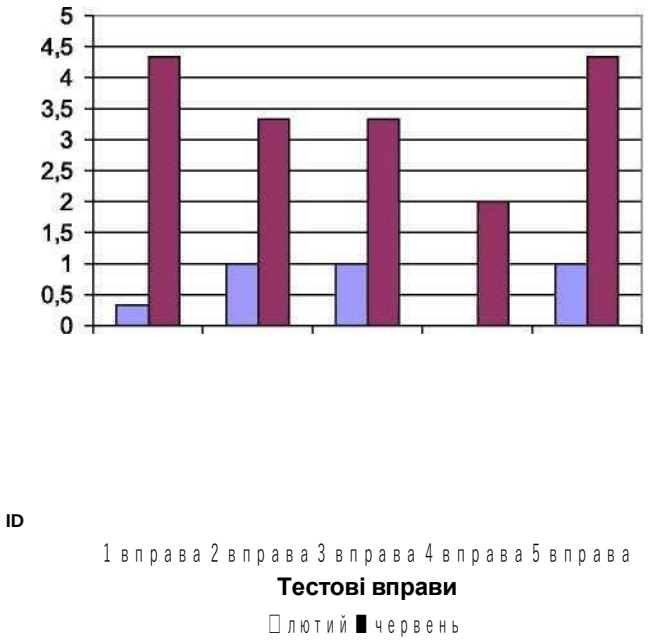


Рис. 6. Діаграма результатів виконання тестових вправ Михайлом

На початку педагогічного експерименту за виконання вправ 2,3 та 5 експерти поставили оцінку в 1 бал, за виконання вправи 4 - 0 балів, вправи 1 - 0,333 бала. Наприкінці експерименту відмічено достовірне (P>0,99) зростання якості виконання усіх вправ: вправи 2, 3 - 3,33 бали, вправи 1 та 5 - 4,33, вправа 4-2 бали. Тобто, якщо на початку експерименту хлопчик мав значні труднощі у виконанні усіх вправ: проблемну поведінку, потребував фізичної і словесної допомоги, усе виконував дуже повільно. Наприкінці експерименту Михайло більшість тестових вправ виконав самостійно, досить спритно і швидко, майже без підказок. Окремі труднощі виникли лише з вправою 4 (прийом і передача м'яча в парі): на початку дитина взагалі не могла її виконати, а наприкінці виконувала з допомогою, фізичною і словесною підказкою, але не демонструючи проблемної поведінки.

Окрім педагогічного експерменту ми проводили педагогічні спотереження та анкетування батьків хлопчиків, залучених до обстеження.

За нашими спостереженнями встановлено, що поведінка дітей контрольної групи не змінилася. У червні 2017 р., як і у лютому 2017 р., вони демонстрували значні труднощі в усвідомленні положення частин тіла та своїх дій у просторі, мали проблемну поведінку (крики, плач, аутоагресію), стереотипні рухи. Ніяких змін не помітили ні педагоги, ні їхні батьки за результатами анкетування.

Хлопчики з експериментальної групи, які займалися адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою, виявили значні покращення у загальній і дрібній моториці, в них значно зменшилися вияви аутоагресії, стереотипні рухи. Діти навчилися фокусувати увагу на завданні і усвідомлювати мету своїх рухів, зберігати робочу зосередженість протягом необхідного періоду часу, формувати здатність конструктивно долати труднощі і моделювати обставини, які сприяють пізнанню цінності досягнення мети. Хлопчики навчилися адаптуватися до невдачі і помилки, зберігаючи при цьому увагу для виконання завдання.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведені педагогічні спостереження та педагогічний експеримент дозволили нам зробити наступні висновки:

1. Діти з РСА мають значні відхилення у моторному розвитку, довільності рухів, розумінні доцільності рухів, загальній моториці тіла.

2. Одним із головних методів допомоги дітям з РСА у налагодженні психомоторної функції є адаптивне фізичне виховання.

3. Діти з РСА, які займалися адаптивним фізичним вихованням, виявили значні покращення загальної і дрібної моторики, навчилися фокусувати увагу на завданні і усвідомлювати мету своїх рухів, зберігати робочу зосередженість протягом необхідного періоду часу, формувати здатність конструктивно долати труднощі і моделювати обставини, які сприяють пізнанню цінності досягнення мети; в них значно зменшилися вияви аутоагресії, стереотипні рухи. Хлопчики навчилися адаптуватися до невдачі і помилки, зберігаючи при цьому увагу для виконання завдання.

4. Заняття адаптивним фізичним вихованням за запропонованою нами методикою дозволило дітям з РСА подолати більшість порушень у моторній сфері, що склало передумови для поліпшення вищої нервової діяльності і поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / 0. С. Аршатская // Дефектология. - 2005. - № 2. - С. 46-56.
2. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход : Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен ; пер. с англ. Д. Г. Сергеева. - Екатеринбург, 2014. - 304 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. - М. : Наука, 1990. - 495 с.
4. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. - К.: ІСП НАПН України, 2013. - 234 с
5. Красноперова М.Г. Предпосылки аутизма / М. Г. Красноперова // Психиатрия. - 2003. - № 5. - С.24-35.
6. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. - М.: Просвещение, 1991. - 234 с.
7. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна / Е. В. Максимова. - М. : Диалог-МИФИ, 2008. - 288 с.
8. Маланов С. В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы / С. В. Маланов. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2001. - 160 с.
9. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н. Г. Манелис// Школа здоров'я. -1999. - № 2. - С.6-21.
10. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
11. Плаксунова Э.В. Использование программы «Моторная азбука» в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми /Э. В. Плаксунова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2008. - № 2. - С. 2-5.
12. Плаксунова Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра /Э.В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. - 2009. - № 4. - С. 67-72.
13. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях і вдповідях / Олег Романчук. - Львів : Колесо, 2010. - 168 с.

14. Хаустов А.В. Исследования коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов // Дефектология. - 2004. - № 4. - С.69-74.

15. Aarons M. The Handbook of Autism: A Guide for Parents and Professionals / Maureen Aarons, Tessa Gittens. - NY: Routledge, 1999. - 325 p.

16. Huebner R. A. Autism: A Sensorimotor Approach to Management / R. A. Hebner. - Gaithersburgh : Aspen publishers, 2000. - 176 p.

17. Williams D. Autism and Sensing: The Unlost Instinct / Donna Williams. - London : Jessica Kingsley Pub., 1998. - 220 p.

18. Yack E. Building bridges through sensory integration: Occupational therapy for children with autism and pervasive developmental disorder / Yack E., Sutton S., Aquilla P. - Toronto, 2003. - 206 p.

19. Zysk V. 1001 Great ideas for teaching or raising children with ASD / Zysk V., Notbohm E. - Arlington, Tex.: Future Horizons, 2004. - 166 p.

REFERENCES:

1. Arshatskaia, O. S. (2005). Psikhologicheskaia pomoshch rebenku rannego vozrasta pri formiruiushchemsia detskom autizme [Psychological help to a child of early age with the formation of child autism]. *Defektologiia, 2* 46-56.

2. Barbera, M. L, & Rasmussen, T. (2014). *Detskii autizm i verbalno-povedencheskii podkhod: Obuchenie detei s autizmom i sviazannymi rasstroistvami* [Children's autism and the verbal-behavioral approach: Teaching children with autism and related disorders].
Ekaterinburg.

3. Bernshtein, N. A. (1990). *Fiziologiia dvizhenii i aktivnost* [Physiology of movements and activity]. Moscow: Nauka.

4. Skrypnyk, T. V. (Ed.). (2013). *Kompleksna prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z autyzmom «Rozkvit»* [Integrated program of development of preschool children with autism "Blossom"]. Kiyv: ISP NAPN.

5. Krasnoperova, M. G. (2003). Predposylki autizma [Prerequisites for autism].
Psikhiatriia, 5, 24-35.

6. Lebedinskaia, K. S., & Nikolskaia, 0. S. (1991). *Diagnostika rannego detskogo autizma: Nachalnye proiavleniia* [Diagnosis of early childhood autism: Initial manifestations]. Moscow: Prosveshchenie.

7. Maksimova, E. V. (2008). *Urovni obshcheniia. Prichiny vozniknoveniia rannego detskogo autizma i ego korrektsiia na osnove teorii N.A. Bernshteina* [Levels of communication. Reasons for the emergence of early childhood autism and its correction based on the N.A. Bernstein's theory]. Moscow: Dialog-MIFI.

8. Malanov, S. V. (2001). *Razvitie umenii i sposobnostei u detei doshkolnogo vozrasta. Teoreticheskie i metodicheskie materialy* [Development of abilities and abilities in children of preschool age. Theoretical and methodological materials]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut; Voronezh: MODEK.

9. Manelis N.G. (1999). *Rannii detskii autizm. Psihologicheskie i neiropsikhologicheskie mekhanizmy* [Early childhood autism. Psychological and neuropsychological mechanisms]. *Shkola Zdorovia, 2,* 6-21.

10. Nikolskaia, 0. S., Baenskaia, E. R., & Libling, M. M. (2000). *Autichnyi rebenok. Puti pomoschi* [Autistic child. Ways of help]. Moscow: Terevinf.

11. Plaksunova, E.V. (2008). Ispolzovanic programmy «Motornaia azbuka» v protsesse korrektsionno-razvivaiuschei raboty s autichnymi detmi [Use of the "Motor Alphabet» Program in the process of correction and development work with autistic children]. *Fizicheskaya Kultura: Vospitanie, Obrazovanie, Trenirovka, 2,* 2-5.

12. Plaksunova, E. V. (2009). Vliianie zaniatii po programme adaptivnogo fizicheskogo vospitaniia «Motornaya azbuka» na dvigatelnoe i psikhomotornoe razvitie detei s
rasstroistvami autisticheskogo spektra [The influence of classes on the program of adaptive

physical education «Motor Alphabet» on motor and psychomotor development of children with autistic spectrum disorders]. *Autizm i Narusheniya Razvitiya, 4*, 67-72.

13. Romanchuk, 0. [2010). *Rozladi spektru autizmu v zapitanniakh i vdpovidiakh* [Disorders of the autism spectrum in questions and answers]. Lviv: Koleso.

14. Haustov, A. V. (2004). Issledovaniia kommunikativnykh navykov u detei s sindromom rannego detskogo autizma [Studies of communicative skills in children with early childhood autism syndrome]. *Defektologiia, 4,* 69-74.

Olena Musiyenko, Natalia Kizlo. Experience ofBiomechanical Principles of Movements Application in Adaptive Physical Education of Children with Autism Spectrum Disorders

The problem of training and education of children with autism spectrum disorders (ASD), today is a very important and unresolved. Many children with autism are characterized by disorders of muscle regulation, as a result of which timely control of motor acts is not formed, difficulties arise in the formation of arbitrary movements, in the formation of their purposefulness and coordination, suffering from spatial orientation. Many children have associated movements (synkinesis), as well as the difficulties of visual-motor coordination.

Effective approaches to the correction of the motor sphere are based on the N. Bernshtein theory of levels of constructing the movements. Such correction can take place both on special classes (kinesitherapy), and during the entire correctional-pedagogical process, and most importantly - in everyday life.

The boys from the experimental group who were engaged in adaptive physical education on the basis of the technique proposed by us, showed significant improvements in general and small motor skills, they significantly reduced the appearance of autoaggression, stereotyped movements. Children have learned to focus on the task and realize the purpose of their movements, to maintain working concentration for the required period of time, to form the ability to constructively overcome difficulties and to simulate the circumstances that contribute to the knowledge of the value of achieving the goal. The boys learned to adapt to failure and error, while keeping the attention to the task.

Adaptive physical education allows children with disabilities to become more confident in themselves, their movements, promotes their physical, intellectual and emotional development, promotes their social integration. The paper studies the influence of adaptive physical education on motor abilities of children with ASD. Children with ASD have significant variations in motor development, arbitrary movements, sense of expediency movements, overall body motility. Adaptive physical education classes on the proposed methodology allowed us children with ASD overcome most of the irregularities in the motor sector, which amounted to improve conditions for higher nervous activity and behavior.

Keywords: *autism spectrum disorders, general motor skills, adaptive physical education, motor activity, motor tasks.*

УДК:37.011+373.1=37.04

Лариса Наконечна
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

ЕВОЛЮЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД КАНАДИ

У статті представлено аналіз впровадження інклюзивного навчання в Канаді. Канада має достатньо тривалу історію інклюзивного навчання. Здійснення аналізу дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій реалізації інклюзії в системі освіти України. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно використовувати позитивний досвід провідних країн світу в українських реаліях.

Ключові слова *:інклюзія, інклюзивне навчання в Канаді, компаративний аналіз,концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання*

Історія освіти в Канаді має давню історію, що розпочалася в 1640 р. в Євсапії в Квебеку спочатку вона була доступною лише для певної частини населення та орієнтована на дітей із заможних класів. Діти-інваліди здебільшого були за межею шкільної освіти [2]. Втім, упродовж двох століть, коли розбудовувалась країна, акцент змістився на користь організації суспільної освітньої системи, яка мала забезпечити дітей базовою освітою.

Наприкінці XIX ст. у канадців зросла довіра до шкільної освіти як засобу вдосконалення індивідів та суспільства загалом. Саме ці чинники зумовили достатньо широку підтримку шкільної освіти у всіх верствах суспільства. Відтак, педагогічна та прогресивна громадськість ініціювали розширення шкільних програм та різних видів позашкільної діяльності для дитячого населення країни [3,4].

Попри те, що освіта не була ще масовою, потреби індустріалізації утвердили суспільну думку про необхідність школи для подальшого вдосконалення людини, а освіту загалом стали розглядати як своєрідний трамплін до вищих прошарків суспільства Саме таке бачення домінувало у перші 50 років поширення загальнодоступного навчання.

Гуманістичні освітянські та філософські ідеї, що походили ще з французького Просвітництва, були надзвичайно актуальними в ті часи серед освітянської спільноти та прогресивної громадськості Канади. Так, в 1831 р. у Квебеку була відкрита перша школа для глухих, в інших канадських провінціях також були засновані спеціальні школи-інтернати. Втім, назагал діти з порушеннями психофізичного розвитку масово не отримували належне навчання та відповідну допомогу.

До початку XX ст. діти з порушеннями слуху, зору отримували допомогу в невеличких малокомплектних закладах, зазвичай під наглядом лікарів Основна увага в них була зосереджена на піклуванні та індивідуальному навчанні. Діти з іншими порушеннями розвитку, зокрема поведінковими, ментальними розладами та ін., перебували переважно на піклуванні родини (якщо вона могла собі це дозволити фінансово) чи ж під індивідуальним доглядом/опікою, оскільки того часу їх вважали непридатними до навчання. Варто зазначити, що активна громадськість, релігійні діячі, медики, представники педагогічної спільноти очолили потужний рух, спрямований на започаткування реформ в освіті, де ключовими ідеями були:

гуманніше ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, необхідність їхнього навчання та професійної підготовки. Втім, їхні зусилля, хоч і достатньо активні, вплинули лише на розширення мережі «виправних закладів» і ремісничих шкіл, однак, «неблагополучні» та діти з порушеннями психофізичного розвитку все ж отримали шанс опанувати певну професію для подальшого самостійного життя. Це певною мірою було співзвучним із завданнями загального освітнього реформування того періоду в Канаді.

Тенденції сегрегації, які утвердились у XIX ст., тривали й упродовж першої половини XX ст., що знаменувалась швидким зростанням кількості державних і приватних навчальних закладів (на виконання законів про обов'язкову освіту для всіх дітей). Дедалі більше в загальному контингенті учнів виявлялось тих, хто не міг опанувати заданий академічний рівень. Таких дітей залишали на повторне вивчення курсу (що збільшувало витрати на освіту в цілому по країні) або ж їх зовсім відраховували зі школи. Так само вилучали із системи загальної освіти дітей, які мали поведінкові розлади, затримки розвитку, ментальні та інші складні порушення. Чи не найскладнішою була ситуація з дітьми, які мали розумові розлади.

Водночас, в загальному контингенті школярів виразніше проявлялися проблеми учнів з розмаїтими порушеннями, а також обдарованих дітей. Це, відповідно, спонукало фахівців до розроблення специфічних підходів та впровадження у практику спеціальних методик і програм навчання. Окрім цього суттєвий позитивний вплав на формування системи спеціальної освіти в Канаді справляли й успіхи навчання та професійної підготовки різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку в європейських країнах. Канадські реформатори поступово долали суспільні упередження й оптимістично розглядали перспективи реабілітації, навчання та професійної підготовки осіб з особливими потребами, що могли полегшити їм подальше самостійне життя в суспільстві.

У 50-х роках батьки та асоціації адвокатів ініціювали рух, що популяризував освіту дітей у спеціальних школах або спеціальних класах звичайних шкіл. Громадські правозахисні організації, зокрема такі як Канадська асоціація для розумово відсталих справили значний вплив на подальший розвиток спеціальної освіти в країні. Завдяки їм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку було наближено до системи масової освіти, хоча такі учні отримували освітні послуги практично в повній ізоляції від своїх однолітків з типовим розвитком [2].

Варто відзначити, що освітні послуги, які до того часу отримували діти з порушеннями розвитку, були загалом неофіційними, і здебільшого ініціювалися батьками, небайдужими творчими педагогами, вузькопрофільними спеціалістами, які й віднаходили відповідне фінансування, розробляли спеціальні методики, навчальні програми тощо. Саме їхні напрацювання заклали підґрунтя навчальним підходам, що задовольняли потреби учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості. Це стало вирішальним чинником, що вплинув на створення в масових школах спеціальних класів для учнів з порушеннями психофізичного розвитку. Канадська система масової освіти упродовж тривалого часу функціонувала за визначеними загальноосвітніми стандартами. Відтак, передбачалося, що й діти з порушеннями психофізичного розвитку мають засвоїти щонайменше мінімальний обсяг такого стандарту (за винятком дітей зі складними порушеннями розвитку, які були виключені із системи освіти взагалі). Втім, практичний досвід наступних років довів, що стандарт освіти недоступний багатьом учням з порушеннями розвитку, котрі відвідували масові навчальні заклади. Тож, з 60-х років канадські загальноосвітні школи ухвалили

стратегічні заходи щодо підтримки спеціальної освіти таких учнів. Були розроблені відповідні спеціальні навчальні програми, методики викладання, спеціальні освітні послуги (корекційні, розвиткові та інші), педагогічні кадри пройшли спеціальний вишкіл.

Суттєві зміни у галузі освіти відбулися в Канаді у 60-ті роки минулого століття і втілились у законодавстві, що розроблялося в цей період. Соціальні реалії свідчили про суттєвий спад взаємодії родини та шкіл у спільній справі навчання та соціалізації дітей. Втім, для розвитку спеціальної освіти ці роки були визначальними. Напрацювання попередніх десятиліть (створення потужних батьківських і правозахисних організацій та руху за громадянські права; вагомі науково-теоретичні розвідки; розроблення діагностичних методик і методів навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних категорій) стали своєрідним проривом у розгалуженні спеціальної освіти. Окремі класи у загальноосвітніх школах, де навчалися діти з тяжкими порушеннями, почали поповнюватися учнями з іншими, менш складними розладами.

Законодавчо затверджена фінансова підтримка шкіл та окремих класів для дітей з порушеннями розвитку у загальноосвітніх закладах привела до формування окремої системи спеціальної освіти, що давало змогу ідентифікувати більшу кількість дітей з певними порушеннями розвитку та розширювати відповідний спектр послуг для них. Варто зазначити, що перші кроки в обстоюванні прав дітей з незначними та тяжкими порушеннями розвитку інтегруватися у звичайні класи місцевих шкіл здійснювали батьки та активісти із захисту громадянських прав, їх підтримували і прогресивні освітяни, що стало поштовхом для розбудови інклюзивної освіти у Канаді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Abbott, E. (Ed.). (1990). Chronicle of Canada. Montreal, Canada: Chronicle Publications. Alberta Education. In *About an inclusive education system.* Edmonton, Canada: Alberta Education.

2. Andrews, J., & Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children.* Ontario, Canada: Nelson Thomson Learning.

3. Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena.* New York: Teachers College Press.

4. Powell, A.B., Farrar, E., & Cohen, D.K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace.* Boston: Houghton Mifflin.

5. Stainback, W., Stainback, S., & Bunch, G. (1989). Introduction and historical background. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp 3-14). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

6. Winzer, M. A. (2008). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms.* (8* ed.). Toronto. Canada: Pearson Prentice Hall.

7. Scull, A. (1979). *Museums of madness: The social organization of insanity in nineteenth-century England* (2ті ed.). London, UK: Penguin Education.

Larisa Nakonechna. Evolutionary Education Strategies for Children with Special Needs: Canadian Experience

Nowadays in Ukraine there is a dynamic progress in the dissemination of inclusive education. It determines the need to study and adapt the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Of special interest are the countries ofNorih America, in particular Canada, which have a fairly long history of inclusive education. The comparative analysis will enable us to identify the possibility of applying the most effective strategies of inclusion in the educational system of Ukraine

Key words: *inclusion, inclusive education in Canada, conceptual approaches, analysis*

УДК: 373.2.091:376

Наталія Піканова,
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-1196-5820

СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ДОШКІЛЬНИХ ГРУПАХ

Для того щоб в групах інклюзивного дошкільного закладу успішно проходила соціалізація та інтеграція дітей з особливими потребами в середовище дітей з типовим розвитком, вихователю групи та асистенту вихователя необхідно чітко уявити сутність і структуру даного процесу. Під соціалізацією ми розуміємо входження дитини в соціум своїх однолітків, що здійснюється під педагогічним керівництвом асистента вихователя та направлена на засвоєння знань, вмінь, розвиток інтелектуальних та індивідуальних здібностей.

Ключові слова: *соціальне інтегрування, соціалізація, орагнізаційно-педагогічні умови, інклюзивна освіта, Індекс інклюзії.*

Інклюзія наразі набула значного поширення, що торкнулось не лише загальноосвітньої шкільної ланки, а й дошкільних закладів освіти.

В галузі освіти дітей дошкільного віку на сучасному етапі реформування та переходу до інклюзії передбачаються зміни в різних освітніх теоретичних та практичних аспектах. Це нелегке завдання як для науковців, так і для практичних педагогів. Проте, яким би складним не був шлях перебудови освітнього простору він відкриє для дітей, їхніх батьків та педагогів нові можливості виховного, навчального, корекційного процесів, дасть змогу дітям, що потребують особливих умов виховання та навчання, якнайшвидше адаптуватися в групах дітей з типовим розвитком та надалі соціалізуватися.

Освіта таких дітей в інклюзивному середовищі передбачає використання педагогами новітніх методів навчально-виховного процесу, застосування творчого ресурсу, залучення спеціалістів за потребою, та ін.. У своїй роботі педагоги інклюзивних закладів розробляють індивідуальні програми розвитку, яка має бути впорядкованою і структурованою та потребує програмно-методичного і матеріально-технічного забезпечення, особистісно-орієнтованих підходів, групові та індивідуальні форми роботи.

Саме у дошкільному віці діти потрапляють у нове соціальне середовище, проходять шлях адаптації та подальшої соціалізації у дошкільному закладі.

У статті ми мали на *меті* дослідити особливості соціалізації дошкільників з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивних груп.

Для того щоб в групах інклюзивного дошкільного закладу успішно відбувалось соціальне інтегрування дітей з особливими потребами вихователю групи та асистенту вихователя необхідно чітко уявити сутність процесу соціалізації. Під соціалізацією ми розуміємо входження дитини в соціум своїх однолітків, що здійснюється під педагогічним керівництвом вихователя (асистента вихователя) та спрямоване на засвоєння знань, вмінь, розвиток інтелектуальних та індивідуальних здібностей.

Соціалізації передує процес адаптації. Успішна адаптація дитини в середовищі однолітків являє собою процес педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю дитини. Це передбачає роботу педагогів спрямовану на:

- мотивацію дитини і формування в неї гарного відношення до цього процесу;
- актуалізація чуттєвого і практичного досвіду, відповідних знань;
- доведення до дитини необхідних знань та уявлень за допомогою різноманітних мовленнєвих і наочних засобів;
- забезпечення активної пізнавальної діяльності спрямованої на отримання (пошук) нових спілкувань, знань, чи осмислення готової інформації;
- забезпечення діяльнішої участі дитини в процесах розуміння, узагальнення отриманих навичок;
- організація засвоєння дитиною навичок і вмінь та їх творчого застосування на практиці та ін.;

Важливим елементом у процесі інтегрування дитини в соціумі, з особливими потребами, є опанування навчально-пізнавальною діяльністю, спрямованою на свідоме засвоєння знань, навичок та вмінь і перетворення їх в особисте надбання.

Міцне оволодіння навичками й вміннями, знаннями, які перетворюються для них в «своє», особисте досягнення. Не менш важливою є здатність до комунікації, взаємодії, опанування нових ролей, поведінкових норм усталених в суспільстві. Головним критерієм засвоєння поведінкових відносин є готовність дітей до їх успішного застосування на практиці, як у звичайних ситуаціях в дитячому колективі садочка, так і в ситуаціях, що виникають поза освітнім закладом. Це засвідчуватиме здібність дитини до творчого рішення проблем, які можуть виникнути в житті кожної дитини.

Для більш ефективного керівництва процесами адаптування дитини в групі інших дітей, який має прискорити надалі її процес соціального інтегрування важливе значення має педагогічний аналіз процесу поведінкових відносин, визначення і розкриття взаємозв'язків між дітьми, дитиною та дорослими, а також характеристики деяких факторів, що впливають на цей процес.

Педагоги інклюзивних дошкільних закладів, здебільшого, керуються загальними стандартами щодо засвоєння знань та вмінь які розраховані для дітей з типовим розвитком, це призводить до недооцінення здібностей малюків з особливими потребами. Саме педагог має визначити вікову, фізичну та розумову можливість для навчально-виховного процесу кожної дитини, ступінь її інтелектуального розвитку, її можливості в спілкуванні з однолітками, розуміння навколишньої ситуації і можливості дитини в подоланні складної ситуації, що склалася. Дошкільні етапи розвитку дитини свого роду підготовка до дорослого життя. Кожна стадія розвитку готує фундамент для наступної. Для кожного віку існують свої розвиваючі ігри та заняття в становленні розумового і фізичного розвитку, від того в великій мірі залежить і входження дитини в соціальне оточення.

Також велике значення мають етапи розвитку мовлення дитини як другої сигнальної системи вищої нервової діяльності. Головним показником нормального розвитку мовлення є не правильність вимови слів, а вміння вибудовувати з них речення. Швидке розширення словникового запасу часто не дає часу дитині з особливою потребою освоїти правильну вимову слів. До цього варто поставитися спокійно. Розвитку мовлення сприяє діалог, тому необхідно приділяти увагу спілкуванню з дитиною.

З входженням дитини у дошкільний дитячий заклад відбувається відділення дитини від батьківської опіки, що створює передумови для створення нової соціальної ситуації розвитку. Вона полягає в тому, що вперше дитина виходить за

межі свого сімейного світу і встановлює стосунки зі світом незнайомих для неї людей: дитячого колективу, педагогів. Дитину, насамперед, цікавить світ соціальних стосунків, які існують у іншому світі. Якщо дитина має якісь фізичні, або психічні вади, то їй може бути складніше увійти в соціум оточуючого світу і в цьому їй необхідна допомога як батьків, педагогів дитячої групи так і дітей, які складають цю групу. Асистент вихователя повинен прийти на допомогу дитині з особливими потребами, а вихователь повинен підготувати дітей групи для надання допомоги такій дитині.

Дитина дошкільного віку обертається навколо дорослої людини, як навколо центру, який притягує її, навколо її функцій, задач. Дорослий цікавить дошкільника в узагальненій формі, як носій суспільних функцій в системі суспільних стосунків (дорослий - батьки, вихователі, асистент вихователя, логопед, лікар та ін.).

Вчені з країн Європи, Америки, Канади вже давно вивели, що в соціальній ситуації розвитку дитина є членом суспільства, поза суспільством вона жити не може, основна її потреба - жити разом з оточуючими людьми, а для цього дитина повинна соціалізуватися в навколишнє середовище, в даному випадку в дошкільну групу дітей. Найбільш сприятливою діяльністю для цього, яка дозволяє змоделювати стосунки в світі дітей та дорослих людей, включитися в уже змодельовані взаємини і діяти із середини цієї моделі, - це сюжетно-рольова гра.

Елементи рольової гри виникають і починають розвиватися в ранньому дитинстві. У рольовій грі діти задовольняють своє прагнення до спільного життя з дорослими, вирішують ситуації що складаються між ними і в особливій, ігровій формі відтворюють взаємостосунки і трудову діяльність дорослих людей. У період дошкільного дитинства гра стає провідним видом діяльності, але не тому, що дитина, як правило, більшу частину часу проводить в іграх, - гра викликає якісні зміни в знаннях, вміннях та психіці дитини. У цей головний період життя у дитини відбувається оволодіння моторикою, яка тісно взаємодіє з розумовою і руховою функціями.

Соціалізація дитини в дошкільному закладі як і в подальшому житті не може проходити без адаптаційного періоду час якого залежить від підготовленості до спілкування як самої дитини так і дитячого колективу в який вона буде входити.

Адаптаційні процеси та соціалізація дітей дошкільного віку це завжди керовані процеси дорослою людиною: асистентами вихователей, вихователями, батьками. Найвагоміший вплив на неповносправну дитину у процесі її життєдіяльності мають соціальні інститути. Вони найбільше впливають на дитячий розвиток в дошкільному віці та мають величезний вплив у подальшому формуванні можливостей їхньої соціалізації. Різні аспекти соціалізації дитини з особливими потребами були в сфері досліджень зарубіжних та українських вчених (Д. Харві, Д. Лупарт, Т. Лорман, А. Маслоу, А. Колупаєва, 0. Таранченко, 0. Федоренко, І. Луценко та ін.).

Говорячи про процеси соціалізації ми маємо на увазі виховання таких дитячих здібностей які дозволятимуть швидко і адекватно долати проблемні ситуації у спілкуванні з іншими однолітками, що дасть дитині змогу установити дружні взаємовідносини з групою однолітків. Тому вихователь і його асистент повинні в процесі своєї роботи вчити дитину до відповідності її поведінки до етичних норм, дружелюбності до оточуючих, відповідальності за свої дії тощо. В

результаті роботи дорослих в дитячому колективі в розумінні соціалізації неповносправної дитини повинно стати те, що дитина набуватиме досвід який дозволить їй справлятися зі схожими проблемними ситуаціями, тобто дитина вже матиме відповідні знання та вміння і зможе здебільшого самостійно приймати адекватні рішення в процесах спілкування з групою інших дітей.

Працівникам інклюзивних груп необхідно тримати у фокусі те, що дитина долає складний шлях перебудови звичних міжособистісних та поведінкових стереотипів, входячи в нові для неї умови дошкільного закладу. Педагогам необхідно створити умови, які сприятимуть спрощенню процесу адаптації. Педагогічному колективу необхідно підготувати до цього не лише дитину яка прийшла в колектив, а й решту малюків готувати до позитивного ставлення до нового товариша.

Вчені (М. Мастро'пєрі, Т. Скраггз, В. Кобильченко) схиляються до того, що у дитини потрібно розвивати її потенціал вмінь та навичок, який допоможе їй з часом порівняно легко пристосовуватися до нових умов спілкування, і як наслідок вона навчиться органічно входити в соціум.

Особистісний потенціал дитини, тобто її вміння, навички і знання не є вродженою якістю, він здебільшого формується у виховному процесі та навчальній діяльності при наявності дитячої зацікавленості в процесах, що відбуваються навколо неї. Чим більша дитяча зацікавленість, тим якісніше і швидше проходять процеси адаптації і подальшої соціалізації.

Мотиви соціалізації можуть бути як внутрішні так і зовнішні. У дошкільному віці у дітей як правило переважають внутрішні мотиви, бо мають безпосередній зв'язок з діяльністю якою займається дитина. Це може бути і спілкування у процесі гри, виконання певного завдання, задоволення пізнавальної потреби, тощо.

Якщо вихователі та її батьки змогли націлити дитину на успіх вона проявлятиме активність, наполегливість, ініціативність та зацікавленість у своїй діяльності. При виникненні перешкоди шукатиме шляхи для її подолання. Проте необхідно враховувати, що при частому чергуванні успіхів і невдач, діти що мають особливі потреби схильні до переоцінювання своїх невдач і тому у виховному процесі дуже важливо налаштувати дитину на позитивне відношення до навчання, спілкування з однолітками, збереження вмінь і знань, які отримала дитина у своєму попередньому досвіді. Якщо дорослим не вдається націлити дитину на успіх при виконанні завдання, або при її участі у грі і вона націлена на невдачу в своїй діяльності, то вона стає мало ініціативною, кволою, втрачає зацікавленість і в неї виникає небажання до співпраці та спілкування. Виконуючи необхідні для діяльності, запропоновані завдання, дитина починає шукати причини щоб відмовитись від них, або просто відмовляється від виконання без пояснення будь яких причин. Такі діти віддають перевагу заниженим, легким завданням, а виконуючи завдання в обмеженому часі їхня результативність ще більше знижується. Вони менш наполегливі в досягнені мети, дратуються від того, що доводиться прикладати зусилля, швидко втомлюються, або зовсім відмовляються від виконання завдання.

Ситуативні моменти подолання кризових ситуацій входження дитини в колектив можна розрізняти за її відношенням до запропонованої їй роботи, бажанням або небажанням взаємоспілкування, вагомістю наслідків.

Необхідно зазначити, що розвиток дітей з особливими потребами безумовно проходить набагато складніше ніж у дітей з типовим розвитком. У них

суттєво ускладнено задоволення потреб, яке як правило призводить до дефіциту соціального особистого досвіду, що і може в подальшому формувати в неї різні навчальні та поведінкові відхилення, замкненість, несприймання до виконання завдань, агресію, апатію та ін.. Якщо дитина знаходиться в умовах, які заважають їй вирішувати кризові ситуації стає безініціативною, в неї знижується працездатність, виникає небажання наслідування дій інших, різко понижуються її навчально-виховні та корекційні можливості.

У зв'язку з цим перед асистентом вихователя постає першочергове завдання - вивчення особистих внутрішніх можливостей та ресурсів дитини, які можна використати для її соціалізації, для подолання утруднень які виникають перед нею. Виявлення особистих можливостей дитини, що допомагають їй у подоланні скрутних ситуацій або навпаки перешкоджають їй увійти в дитячий колектив, допоможе асистенту вихователя і вихователю знайти потрібні методики, види роботи, підходи до взаємодії з дитиною, її залучення до успішної роботи в групі однолітків, успішних взаємовідносин між дітьми. У дитини будуть вироблятися певні навички та вміння, що з часом перетворяться у життєстійкість яка буде виражатися насамперед у подоланні життєвих труднощів.

Обов'язок дорослих виховувати у дитини систему знань і вмінь яку в процесі її розвитку буде можливо змінювати, формувати і розвивати в залежності від ситуацій, що виникатимуть і які потребуватимуть вирішень, а відтак матимуть вплив на поведінку дитини у різних сприятливих і несприятливих обставинах.

Для навчання і виховання у дитини системи навичок і вмінь для її життєстійкості необхідно по перше залучити її до процесу життя, тобто вихователям необхідно переконати дитину у тому, що беручи участь в подіях які відбуваються в групі дитячого закладу вона обов'язково знайде щось цікаве для себе. Тому педагогам необхідно розвивати в дитині впевненість у собі, в своїх діях. Дитина має бути впевнена в тому, що її дії будуть успішні в ситуації яка склалася. Потрібно прививати їй навички контролю за своїми діями, розуміння того, що її наполеглива праця обов'язково призведе до суттєвих змін і дитячий колектив її буде сприймати, а відтак вона буде комфортно себе відчувати в ньому.

За визначенням Дж. Міда існує три стадії формування особистості: імітація, ігрова стадія та стадія колективних ігор. На першій стадії дитина копіює поведінку дорослих, не розуміючі її. На другій стадії дитина розуміє та програє певні ролі: мами, вихователя, лікаря. Діти грають у ляльки, машинки та програють певні життєві ситуації. На третій стадії дитина вчиться розуміти та сприймати не одну дитину, а цілу групу дітей з якою взаємодіє. Саме ця третя стадія і підводить дитину з особливими потребами до її адаптації в навколишньому соціумі, а потім і до соціалізації в дитячому колективі. [2; С.117]

Варто відзначити, що ігрова діяльність в дошкільному віці є провідною і саме в дошкіллі діти проходять всі три стадії формування особистості. Проте діти з особливостями психофізичного розвитку часто залишаються на першій або другій стадії через низку факторів: порушення організації навколишнього інклюзивного середовища; некомпетентність педагогів щодо роботи в інклюзивних групах; порушення комунікації; нерозуміння інакшості однолітками; цькування; неможливості участі в певних видах діяльності через фізичні вади і т. д.. Відтак роль роботи педагогічного колективу в інклюзивній групі виступає на перше місце. Саме від педагогів групи залежить успішне проходження дитиною третьої стадії (колективної гри) і успішність позитивного формування особистості.

Соціалізація тісно пов'язана зі станом здоров'я дитини, його швидкою втомою, небажанням витрачати сили на співпрацю з оточуючими. Це викликає у дитини невпевненість в собі, швидку втомлюваність, неможливість застосування своїх знань та вмінь, нерозуміння звернень до неї педагогів групи, що в подальшому неминуче призведе до проблем у стосунках в групі дітей. Дитина може замкнутися в собі, не матиме бажання приймати участь в груповій роботі, виконанні завдань, іграх тощо, це в свою чергу може привести до її відокремлення від колективу, відсутності зацікавленості у виконанні завдань, спілкуванні з дітьми. В таких випадках обов'язок педагогів дуже уважно слідкувати за станом такої дитини, давати їй помірні навантаження, не перевтомлювати, допомагати у виконанні завдань, схвально відноситись до кожної нехай і незначної її перемоги з виконання спільної діяльності у групі дітей, або самостійного виконання завдання.

Загальновідомо, що чим раніше дорослі почнуть працювати над адаптацією та соціалізацією дитини з особливими потребами, допомагатимуть їй у вирішенні проблем спілкування з оточуючими в подальшому це має обов'язково призвести до більш високих показників її розвитку, значно облегшить її спілкування з оточуючими, а відтак і дасть їй можливість швидше і без особливих перешкод увійти у дитячий соціум.

Виявляючи і впливаючи на ще незадіяні можливості дитини різними засобами використовуючи різні методики, передові технології навчання та виховання, асистент вихователя допомагає дитині набути певних вмінь та навичок, розуміння своєї поведінки та прилаштування до ситуації що склалася. Все це і буде визначатися в поведінці дитини, як засіб до існування, спосіб спілкування з оточуючими, як все те що дитина може використати для того щоб задовольнити вимоги середовища в якому вона знаходиться і подолати життєві труднощі.

Асистент вихователя мусить навчити дитину використовувати всі свої знання, вміння та навички. Маємо на увазі необхідність розвинення у дитини здатності контролювати ситуацію, її вмінь використовувати методи або способи досягнення бажаної мети, готовності до пристосування в складній ситуації, або активності при перетворенні ситуації взаємодії спілкування з іншими дітьми.

Висновок:

Соціалізація дитини - складний процес. Виходячи з аналізу його педагогічної і психічної природи, в ньому можна виділити наступні головні дидактичні компоненти:

1) сприйняття виховного та навчального матеріалу;
2) розуміння зв'язків між відносинами і виявлення їхньої сутності;
3) узагальнення життєвих ситуацій;
4) запам'ятовування й узагальнення необхідних норм поведінкових співвідносин і т. ін.

Соціалізація - цілісний процес. Всі його компоненти тісно між собою взаємозв'язані й взаємопроникають один в одного. Так вже під час сприймання перших стосунків відбувається одночасно і первинне його розуміння - усвідомлення фактів, подій, елементарних зв'язків міжособистісних відносин, а також запам'ятовування і найпростіші узагальнення. Завчасна якісна робота педагогів інклюзивних дошкільних груп допоможе успішніше реалізувати процеси адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами в середовище однолітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева 0. 0., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. — К.: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2011. — 100 с
2. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер — М.: Феникс, 1994. — 688 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: від основ до практики. / А.А. Колупаєва.О.М. Таранченко / / НАПН України Інститут спеціальної педагогіки: серія Інклюзивна освіта. - К. 2016 - 149 с
4. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з пошеннями зору: монографія / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. - Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017.-367 с
5. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі / Л.М. Гречко / / 36. наук, праць Кам'янець-Подільського державного університету: серія соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський, 2006. - Вип.б - С 247 - 250.
6. Федоренко О. Особливості впровадження технологій спільного викладання в процес навчання учнів з порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / 0. Федоренко //Особлива дитина: навчання та виховання. - № 4 (71). - 2014. - С 75 - 81.
7. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник /Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. - Суми : Університецька книга, 2012. - 302 с

REFERENCES :

1. Patrykeieva, O. O., Diatlenko. N. M., Sofli, N. Z., Naida, Yu. M. & Shynkarenko, V. I. (Ed.) (2011). *Indeks inkliuzii: doshkilnyi navchalnyi zaklad* [Index of inclusion: Preschool educational institution]. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim "Pleiady"».
2. Smelzer, N. (1994). *Sotsiologiia* [Sociology]. Moscow: Feniks.
3. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: From basics to practice]. Kyiv.
4. Kobylchenko, V. V. (2017). *Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z poshenniamy zoru* [Theoretical fundamentals of psychological and pedagogical accompaniment of junior pupils with visual sight]. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis»,
5. Hrechko, L.M. (2006). Psykholohichnyi suprovid ditei z vadamy psykhoflzychnoho rozvytku v zahalnoosvitnii shkoli [Psychological support for children with mental and physical defects in general education school]. In *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu: seriia sotsialno-pedahohichna: Vol. 6* (pp. 247-250). Kamianets-Podilskyi,
6. Fedorenko, O. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennia tekhnolohii spilnoho vykladannia v protses navchannia uchniv z porushenniamy slukhu v riznykh typakh osvitnikh [Features of introduction of technologies of joint teaching in the process of teaching students with hearing impairment in different types of educational institutions]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia ta Vykhovannia, 4 (71),* 75-81.
7. Dekhtiarenko, T. M. (2012). *Korektsiino-reabilitatsiina robota v spetsialnykh doshkilnykh zakladakh dlia ditei z osoblyvymy potrebamy* [Correctional and rehabilitation work in special preschool institutions for children with special needs]. Sumy: Universytetska knyha.

Nataliya Pikanova. Supplement of Children with Special Needs in Inclusive Primary Groups

In order for groups of inclusive preschool institutions to successfully socialize and integrate children with special needs into the environment of children with typical development, the group educator and teacher assistant must clearly present the essence and structure of the process. By socialization, we mean the child's entry into the society of his peers, carried out under the

pedagogical guidance of the assistant educator and aimed at learning the knowledge, skills, development of intellectual and individual abilities. In this article we aimed to investigate the features of the socialization of preschoolers with peculiarities of psychophysical development in the conditions of inclusive groups. Socialization is preceded by an adaptation process. Successful adaptation of the child among peers is a process of pedagogical guidance. Adaptation processes and the socialization of preschool children are always managed by an adult: assistant educators, educators, parents. Educators of inclusive preschool establishments, for the most part, are guided by the general standards for the acquisition of knowledge and skills that are designed for children with typical development, which leads to an underestimation of the abilities of children with special needs. Speaking about the processes of socialization we mean the upbringing of such children's abilities that will allow quickly and adequately to overcome the problem situations in communicating with other peers, which will allow the child to establish a friendly relationship with a group of peers. Our article is intended to reveal and explain the processes of adaptation and socialization, for the further successful social integration of preschool children in inclusive groups.

Keywords: *social integration, socialization, orgazational-pedagogical conditions, inclusive education, index of inclusion.*

УДК 37.018.262.376

Ірина Посохова
Харківська медична академія
післядипломної освіти,
Олена Казачінер
КВНЗ «Харківська академія неперервної
освіти»

РЕКОМЕНДАЦІЇ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЩОДО НАДАННЯ ЇМ ДОПОМОГИ У НАВЧАННІ

На основі аналізу наявних наукових праць та розроблених окремих загальних практичних порад родинам, які виховують дітей з особливими потребами, в статті розроблено систему практичних рекомендацій батькам дітей з особливими потребами щодо надання їм допомоги у навчанні в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Для зручності використання рекомендації розподілені по групах відповідно до логіки дій батьків з надання їх дітям допомоги в навчально-пізнавальній діяльності.

Ключові слова: *батьки дітей з особливими освітніми потребами; рекомендації; надання допомоги в навчанні*

Постановка проблеми. На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Україні серед завдань державної політики визначено реалізацію таких її основних принципів: пріоритет освіти, її демократизація, гуманізація, рівний доступ громадян до здобуття освіти, змінний і відкритий характер системи освіти. Для успішної реалізації цих принципів надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин учнів, що підтверджується Концепцією сімейного і родинного виховання, в якій наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку».

Особливо це стосується батьків дітей з особливими потребами, оскільки сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку, живуть під вантажем

багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на проблеми, що виникають постійно. Загальновідомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їхнє ставлення до дитини, а також на процес одержання освіти такою дитиною.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми свідчить про те, що різноманітні питання роботи з батьками дітей з особливими потребами були предметом наукових пошуків таких авторів, як В. Боднар (охарактеризовано п'ять рівнів залучення батьків до надання корекційної допомоги дітям, досліджено мотиваційну готовність батьків до участі в цій роботі; висвітлено напрями роботи вчителя-логопеда щодо залучення батьків до корекційного процесу), 0. Василенко [1] (розкрито суть, цілі та методи соціально-педагогічної та психологічної діяльності батьків, соціальних педагогів, медичних працівників, учителів та психологів з сім'ями різних категорій дітей з особливими потребами для оптимізації процесу соціалізації), І. Іванюк [3] (розкрито основні переживання батьків, які мають дітей з особливими потребами, та обґрунтовано важливість соціально-психологічної підтримки сім'ї у ході соціалізації дітей з особливими потребами), 0. Коваль (запропоновано методичні рекомендації щодо корекції поведінки дітей з особливими потребами), 0. Прокоф'єва [6] (досліджено показники інтегральних форм соціальної агресивності, рівень самооцінки та самопочуття в соціумі батьків, які виховують дітей з особливими потребами; розроблено корекційну програму оптимізації особистісної сфери таких батьків), Л. Савчук [7] (висвітлено особливості сімей, що негативно впливають на формування особистості дітей), Т.Соловйова [8] (удосконалено зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з батьками; виокремлено критерії та рівні адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини) та інших.

Окремі дослідження були присвячені роботі з родинами дітей дошкільного віку, які мають особливі освітні потреби (І. Макаренко [4; 5], С. Гецко [2]).

Таким чином, аналіз наукових джерел дає підставу дійти висновку про те, що вченими, на жаль, не було приділено достатньої уваги щодо розробки практичних рекомендацій для батьків дітей з особливими потребами щодо надання допомоги їм у навчанні. Певні рекомендації вже розроблено, їх надто значна кількість, проте вони мають надто узагальнений характер, в них немає чіткої системи. Але на сьогодні ця проблема обов'язково повинна мати шлях до її розв'язання.

Саме тому **мета** статті полягає у розробці системи практичних рекомендацій батькам дітей з особливими потребами щодо надання їм допомоги у навчанні в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В дослідженнях науковців проаналізовано підходи до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами та їх сім'ями у вітчизняній науці і практиці: 1) створення умов для реабілітації дитини за допомогою надання комплексу певних послуг сім'ї та безпосередньо дитині; 2) надання допомоги всім членам родини та соціально-педагогічна робота з сім'єю, як з цілісністю. Визначено три рівні адаптації батьків до умов життя, пов'язаних із вихованням дитини з особливими потребами: високий, середній, низький, а також критерії та їх показники для визначення рівня адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини: соціально-психологічний стан батьків (настрій і самопочуття батьків; рівень тривожності; стан психологічного клімату в сім'ї; рівень суб'єктивного відчуття самотності);

соціокультурна адаптованість (активність батьків; ознайомленість з методами реабілітації дитини та родини загалом; відповідність поведінки батьків суспільним нормам та участь у суспільному житті; коло спілкування); адекватність батьківсько-дитячих взаємовідносин (стиль батьківського відношення); реабілітаційний потенціал батьків (реабілітаційна культура та реабілітаційна активність) [8, с 10].

На сьогодні створено технологію соціально-педагогічної підтримки батьків дітей раннього віку з особливими потребами, яка передбачає використання різноманітних форм взаємодії батьків з фахівцями в медичному, психологічному та педагогічному напрямах, а також визначено стани *(розгубленість, активність, самостійність і творчість)* і позиції *(активна, пасивна, байдужа й негативна)* батьків дітей з особливими потребами [5, с 13-14].

На основі аналізу наявних наукових праць та розроблених окремих загальних практичних порад родинам, які виховують дітей з особливими потребами, нами було спочатку проаналізовано, а потім розроблено систему практичних рекомендацій батькам дітей з особливими потребами щодо надання їм допомоги у навчанні в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

I група. *Рекомендації, пов'язані з діагностикою та профілактикою потенційних ускладнень у навчанні дітей з особливими потребами:*

1) Спостереження за розвитком дитини, починаючи з раннього віку (якщо дитина почала пізніше гулити, тримати голівку, тягнутися до іграшок, хапати їх, захлинається при смоктанні, із запізненням навчилася сидіти, повзати і ходити; до трьох років у дитини не з'явилося мовлення, вона спілкується за допомогою жестів та окремих складів; з іграшками і до цього часу гратися не може, лише на короткий термін дитину може привабити чужа або нова іграшка; дитина неуважна, казки не слухає, не розуміє їхнього змісту, не виявляє цікавості до казок, мультфільмів, дитячих художніх фільмів, погано заучує вірші; в поведінці дитини є моменти, які хвилюють батьків: малюк дуже рухливий, неслухняний або, навпаки, млявий, повільний, у нього повсякчас змінюється настрій, тощо). Зазвичай ці ознаки можуть свідчити й про потенційні труднощі у навчанні. Чим раніше батьки помітять проблеми їхньої дитини, тим швидше вони зможуть їх уникнути, а якщо й не уникнути повністю, то максимально скоригувати і зменшити.

2) Своєчасне звернення до фахівців, якщо було помічено більше ніж дві з перелічених вище ознак, і вони не зникають, а закріплюються (до психолога, логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, олігофренопедагога, реабілітолога, у тому числі медичних працівників).

II група. *Рекомендації, пов'язані з взаємодією батьків з дитиною з особливими потребами:*

1) Забезпечення достатнього рівня освіченості дитини (своєчасно навчати дитину умінь та навичок, які відповідають віку дитини; стимулювати пізнавальну активність; контролювати засвоєння отриманих відомостей, щоб вони стали дійсно знаннями, якими дитина зможе скористатися; розширювати кругозір дитини не лише на дидактичному матеріалі (настільних іграх, книжках, фільмах), а й у різних життєвих ситуаціях; стимулювати дитину до розповіді про те, що прочитали, попросити переказати зміст твору, казки, мультфільму спочатку за питаннями, що орієнтують, а потім самостійно. Вчити виділяти головну думку сюжету, називати дійових осіб, події; навчати дитину читати, рахувати та писати тільки в ігровій формі; не допускати однобічного розвитку особистості дитини).

2) Обговорення з дитиною її особливих освітніх потреб (давайте окремі поради, які б допомогли вашій дитині зрозуміти, що їй допомагає вчитися краще, наприклад: «Мені здається, що ти краще запам'ятовуєш інформацію, коли бачиш предмети (слухаєш, промовляєш почуте тощо)»; якщо необхідно, пояснюйте своїй дитині результати оцінювання, щоб вона краще розуміла свої можливості та потреби, а також їх зв'язок з навчанням та життям; пояснюйте, що кожна людина навчається зі своєю швидкістю та особливим підходом; використовуйте слова, які ваша дитина розуміє; наголошуйте на тому, що ваша дитина не лишається на самоті зі своїми проблемами - їй зможуть допомогти члени родини, вчителі, медичні працівники та інші фахівці; допомогу, яку отримуватиме ваша дитина, описуйте конкретно, реалістично та позитивно; обговоріть, як потрібно реагувати на можливі образи від однолітків; шукайте можливої підтримки та інформаційного забезпечення; доцільно заохочувати дитину до активної участі в роботі навчальної команди з індивідуальної навчальної програми, визначення реалістичних цілей за результатами навчання; дайте почитати дитині книги, в яких описуються подібні до її проблеми); заохочення до впевненості та самостійності; навчання дитини навичок прийняття рішень; формування й розвиток комунікативних навичок дитини.

Тут доцільним буде навести приклади художніх творів, які батьки можуть читати разом із дитиною, залучати сина або доньку читати їх самостійно та обговорювати разом зміст цих творів.

Так, серед творів української літератури слід відзначити оповідання В.Нестайка «Злочин Жори Горобейка» (короткий зміст: хлопчик розважав ляльками дівчинку, яка багато часу хворіла й не могла підвестися з ліжка; це викликало різні думки його друзів: деякі вважають, що хлопчик нетрадиційної орієнтації, інші - у нього немає грошей на «нормальні» іграшки або ж він несповна розуму чи просто перебирає на себе звички дівчинки, з якою постійно грається). У даному разі реалізується катарсична, навіть терапевтична функція літератури для дітей та юнацтва.

Заслуговує на увагу оповідання В.Сухомлинського «Як Сергійко навчився жаліти», під час читання якого батькам можна обговорити з дитиною, що ще може зробити Сергійко для сліпої дівчинки, окрім пожаліти її, а також те, яка турбота необхідна дітям з особливими потребами.

Серед творів російської літератури нами було обрано казку В.Катаєва «Квітка-семиквітка», ідеєю якого є формування таких моральних якостей характеру, як доброта й милосердя, дбайливе ставлення до оточуючих, розкриття духовних цінностей, які роблять людину духовно багатою та добрішою.

Наведемо також приклади англійських творів про дітей із особливостями розвитку: Pat Thomas «Don't Call Me Special», Heather Whittaker «A Different Little Doggy», Anthony King «The Little Cupcakes», Amanda Doering Tourville «My Friend Has Autism», Nancy Tupper Ling «My Sister, Alicia May», Jeanne Gehret «Eagle Eyes», Patricia Polacco «Thank You Mr. Falker», Stephanie Stuve-Bodeen «We'll Paint the Octopus Red», Virginia Fleming «Be Good to Eddie Lee», Travis Breeding «I Am a Child Just like You».

Слід також до цього списку додати й роман Дж.Роулінг «Гаррі Поттер та філософський камінь», під час читання якого можна обговорити такі питання, як: 1) умови життя Гаррі Поттера в будинку Дурслі; 2) ставлення родичів до Гаррі; 3) у чому полягала надзвичайність хлопчика; 4) навчання Гаррі в школі Хогвардс,

порівняння умов життя в школі та вдома; 5) дружбу Гаррі, Рона та Герміони: що саме допомогло друзям виграти партію в шахи, здобути філософський камінь, які риси характеру заважали дітям під час життя в Хогвардсі.

III група. *Рекомендації, пов'язані з організацією співпраці з учителем/ учителями дитини, іншими спеціалістами, прийняття допомоги від інших батьків або осіб, які мають подібний досвід:*

1) Участь в оцінюванні ефективності індивідуального навчального плану дитини (чи підкріплює план сильні сторони дитини; чи зосереджується на індивідуальних потребах та на ключових цілях дитини; чи адаптовані зовнішні умови до сильних сторін, потреб та навчального стилю дитини; чи є належний баланс для дитини (кожен учень має вчитися за загальним розкладом, який адаптований до його потреб, урахування яких сприяло б успіху); якщо за освітню програму дитини відповідають кілька вчителів, чи є процедури доступу до індивідуального плану навчання кожного з них, щоб вони могли використовувати його для планування навчання, контролю успішності, оцінювання досягнень цілей чи їх змін; чи встановлюються нові цілі після досягнення поставлених; якщо дитина не демонструє успіхів, чи переглядає команда програму і вносить зміни).

2) Забезпечення належних адаптацій для дитини (обговорення переваг та обмежень застосування адаптацій зі своєю дитиною, її вчителями та іншими професіоналами; під час вибору адаптації - забезпечення врахування сильних сторін дитини; якщо можливо, залучення дитини до процесу вибору та оцінки адаптацій; обговорення з дитиною користі адаптацій після того, як вона їх спробує; порівняння результатів до і після використання адаптацій).

3) Вибір програмного забезпечення, яке дитина може використовувати вдома (чи адаптована програма до потреб дитини; яких здібностей чи понять вона навчає або які вдосконалює; чи прийнятна швидкість її роботи для дитини; чи дає вона змогу дитині приймати власні рішення з мінімальною допомогою від дорослих; чи цікава вона для дитини; чи мотивує вона дитину; чи достатньо вона гнучка, щоб давати змогу користувачам обрати або змінити рівень складності чи пропонований навчальний матеріал, щоб її можна було використовувати для розвитку навичок дитини; чи вона достатня для розвитку, навчання та соціалізації).

Висновки. Таким чином, з викладеного вище можна зробити висновок, що основну роль у вихованні дітей з особливими потребами відіграють саме батьки, що однією з найважливіших функцій сімейного виховання є пробудження та підтримка в дітях прагнення навчатися. Результат виховних зусиль залежить від того, наскільки батьки знають, розуміють і застосовують практичні рекомендації щодо надання їхнім дітям, які мають особливі потреби, допомоги у навчанні. Для зручності використання рекомендації розподілені по групах відповідно до логіки дій батьків з надання їх дітям допомоги в навчально-пізнавальної діяльності. І група являє собою рекомендації, пов'язані з діагностикою та профілактикою потенційних ускладнень у навчанні дітей з особливими потребами (спостереження за розвитком дитини, починаючи з раннього віку; своєчасне звернення до фахівців). Складовими II групи є рекомендації, пов'язані з взаємодією батьків з дитиною з особливими потребами: забезпечення достатнього рівня освіченості дитини; обговорення з дитиною її особливих освітніх потреб, заохочення до впевненості та самостійності; навчання дитини навичок прийняття рішень; формування й розвиток комунікативних навичок

дитини. До ІІІ групи належать рекомендації, пов'язані з організацією співпраці зі спеціалістами, прийняття допомоги від інших батьків або осіб, які мають подібний досвід: участь в оцінюванні ефективності індивідуального навчального плану; забезпечення належних адаптацій для дитини; вибір програмного забезпечення, яке дитина може використовувати вдома.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко О. М. Організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами / 0. М.Василенко // Наук. зап. Вінниц. дсрж. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. - 2008. - Вип. 22.-С 331-336.
2. Гецко С І. Взаємодія дошкільного навчального закладу з батьками дітей з особливими потребами / С І. Гецко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. - 2011. - Вип. 1 (44). - С. 71-74.
3. Іванюк І. Я. Сім'я з «особливою» дитиною та її емоційні установки /1. Я.Іванюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр. - 2008.-Вип.41.-С 58-61.
4. Макаренко І. В. Зміст соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами в умовах дитячої лікарні /1. В. Макаренко // Освіта на Луганщині. - 2010. - № 2. - С 184-187.
5. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 /1. В.Макаренко; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. - Луганськ, 2009. - 20 с
6. Прокоф'єва О. Адаптація до соціуму батьків, які виховують дітей з особливими потребами / О. Прокоф'єва // Наука і освіта. - 2012. - № 4. - С 158-163.
7. Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами / Л. Савчук // Нова пед. думка. - 2007. - № 3. - С 103-106.
8. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Т. Г.Соловйова; Ін-т пробл. виховання АПН України. - К., 2009. - 22 с

REFERENCES:

1. Vasylenko, O. M. (2008). Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi ta psykholohichnoi dopomohy sim'i, yaka vykhovuie dytynu z osoblyvymy potrebamy [Organization of social-pedagogical and psychological assistance to a family that cares for a child with special needs]. In *Nauk zap. Vinnyts. derzh. ped. un-tu im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia: zb. nauk pr.: VoL 22* (pp. 331-336).
2. Hetsko, S. I. (2011). Vzaiemodiia doshkilnoho navchalnoho zakladu z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy [Interaction of preschool educational institution with parents of children with special needs]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i yykhovannia v zakl. osvity: zb. nauk pr.: Vol. 1 (44)* (pp. 71-74).
3. Ivaniuk, I. Ya. (2008). Simia z «osoblyvoiu» dytynoiu ta ii emotsiini ustanovky [Family with a "special" child and her emotional settings]. In *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i yykhovannia v zakl. osvity: zb. nauk pr.: Vol. 41* (pp. 58-61).
4. Makarenko, I. V. (2010). Zmist sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky batkiv ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh dytiachoi likarni [Social-pedagogical support of parents of children of early age with special needs]. *Osvita na Luhanshchyni, 2,*184-187.
5. Makarenko, I. V. (2009). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv ditei rannoho viku z osoblyvymy potrebamy [(Dissertation Abstract, Luhansk).
6. Prokofieva, 0. (2012). Adaptatsiia do sotsiumu batkiv, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy potrebamy [Adaptation to parents of parents educating children with special needs]. *Nauka i Osvita, 4,*158-163.

7. Savchuk, L. (2007]. Problemy rodynnoho vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Problems of family education of children with special educational needs]. *Nova Pedahohichna Dumka, 3*,103-106.

8. Soloviova, T. H. (2009). *Sotsialno-pedahohichni zasady roboty z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy* [Social-pedagogical principles of work with parents of children with special needs]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Iryna Posohova, Olena Kazachiner. Recommendation for Parents of Children with Special Needs to Giving Them Help in Learning

On the basis of analysis of present scientific researches and separate general practical pieces of advice to parents who bring up children with special needs in the article the system of practical recommendations to parents who bring up children with special needs to giving them help in learning in conditions of secondary educational establishment For convenience of using the recommendations were divided into groups due to logics of parents' actions to help their children in educational activities. The first group consists of recommendations devoted to diagnostics and prophylactics of children with special needs' potential difficulties in learning (watching a child's development from the early age; visiting a specialist in time). The content of second group is recommendations connected with interaction of parents and a child with special educational needs: ensuring adequate education of the child, discussion with the child his / her educational needs, encouraging confidence and independence; formation and development communication skills of the child. The third group includes recommendations related to the organization of cooperation with specialists, decision support from parents or other persons having similar experience, participation in assessing the effectiveness of individual curriculum; ensuring appropriate adaptations for the child; selection of software that a child can use at home.

Keywords: *parents of children with special educational needs; recommendations; giving help in learning*

УДК:37.011+373.1=37.04

Ірина Родименко
Дніпропетровський обласний Інституту
післядипломної педагогічної освіти

ІНКЛЮЗИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТНЬОГО РЕФОРМУВАННЯ

У статті представлено аналіз інклюзивних тенденцій у сучасній освіті України. Визначається потреба в поширенні інклюзії, актуалізується необхідність аналізу педагогічних систем, використання яких є традиційно успішними. Виокремлення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно інклюзивне навчання в українських реаліях.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивне навчання, аналіз педагогічних систем, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.*

Діяльність сучасних навчальних закладів має ґрунтуватися на засадах: демократизму, дитиноцентризму, врахування вікових особливостей розумового, фізичного і психічного розвитку дитини, індивідуалізації, диференціації і варіативності. Саме ці означення притаманні інклюзивному навчанню, яке передбачає залучення дітей з різним рівнем здібностей до всіх сфер шкільного життя; надання учням підтримки у тому, щоб вони могли навчатися якомога успішніше, долучатися до всіх сфер шкільного життя та робити свій внесок у

методичних джерелах. Водночас, що інноваційний рух, який поступово розгортається у сфері освіти нашої держави, має свої особливості й вимагає організації подальших досліджень для аналізу й узагальнення набутого досвіду, а також зосередження особливої уваги на питаннях імплементації взаємодії фахівців загальної та спеціальної освіти. Народження вітчизняної моделі інклюзивного навчання, як результат повсякденної практики та наукових досліджень, стане надійним підґрунтям вдосконалення існуючих і створення оригінальних стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі, що й складає перспективу подальшого розвитку вітчизняної освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/за заг.ред Колупаєвої А.А. - К.: «А.С.К,», 2012. - 308 с
2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] - Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] - Retrieved from: http://www.unesco.org [12.08.2011).
3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - http77www.european-egency.org (12.08.20).
4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special NeedsEducation. [Electronic recourse]. Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011)
5. Колупаєва А.А. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. - № 3(79). - 2016. - С 7

б.Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О.М. Таранченко. - К. : О.Т. Ростунов, 2013. - 483 с

7. Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: praktposib. [Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. - K.: - SPD - FO Parash/n I.S., 2010. - 296 s.
8. Sailor W., Skrtic T.M. American education in the postmodern era. // Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214-236.

REFERENCES:

1. Kolupaieva, A.A. (Eds.). (2012). *Osnovy inkluzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv: "A.S.K."
2. *UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011)
3. *EADSNE. Special needs education in Europe.* Retrieved from http://www.european-egency.org (12.08.20).
4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education]. Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).
5. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, 0. M. (2016). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nczalczhnosti Ukrainy: etapnist u stratehichnomu vymiri. [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: Stage in a strategic dimension]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia, 3(79), 7*

6.Taranchenko, O.M. (2013). *Rozyytok systemy osvity osib z porushenniamy slukhu v konteksti postupu vitchyznianoi nauky ta praktyky* [Development of the education system for people with hearing impairments in the context of the progress of national science and practice]. Kyiv: O.T. Rostunov.

7. Lorman, T., Deppeler, Dzh., & Xarvi, D. [2010). *lnkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education. Diversity Support in the Classroom]. Kyiv: - SPD - FO Parashy'n I.S.,- 296 s.

8. Sailor, W, & Skrtic T.M. (1995). American education in the postmodern era. In *Integrating school restructuring and special education reform* (pp. 214-236). Orlando

Iryna Rodymenko. Inclusive Tendencies in Education.

The article presents an analysis of the conceptual provisions for the introduction of inclusive education. Given the fact that in Ukraine there is a certain dynamic progress in the inclination of distribution, the need for analysis of pedagogical systems, the use of which has traditionally been successful, is updated. Understanding the philosophical basis of inclusion, the peculiarity of its development in Ukraine, awareness of the role in a unified education system provide the basis for constructing the educational process of children with disorders of psychophysical development in the context of the common educational space. The search for the ways of the most efficient organization of pedagogical interaction in the inclusive environment enables the optimal choice, based on world-tested pedagogical systems, as well as their elements used in different combinations. Innovative movement, which is gradually expanding in the sphere of education of our country, has its own characteristics and requires organization of further researches for analysis and generalization of the acquired experience, as well as the focus of attention on the issues of implementation of cooperation between specialists of general and special education. Defining the general components and specific features of the implementation of inclusive education on the basis of ideological interpretations will allow to determine the general characterological basis of inclusive form of education and effectively inclusive education in Ukrainian realities.

Key words: *inclusion, inclusive education, analysis of pedagogical systems, conceptual approaches, pedagogical paradigm of inclusive education.*

УДК: 376-056.34.016:81

Анна Руденко,
https://orcid.org/0000-0001-7500-5541
Микола Супрун,
https://orcid.org/0000-0002-4198-9527
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,

ПИТАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 2 - 4-Х КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ її РЕФОРМУВАННЯ

У статті розглядається питання мовної освіти у розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів спеціальної школи в умовах її реформування. Представлено огляд наявної спеціальної літератури, яка висвітлює питання формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів 2 -4-х класів.

Нами було проаналізовано чисельну кількість спеціальної літератури, але, дане питання залишається ще досить актуальним і повністю не розкритим навчання розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів спеціальної школи в умовах її реформування.

У статті розглянуто результати пошуку прийомів, методів навчання та формування початкових мовних узагальнень, що безпосередньо, сприяють формуванню граматичних понять, зокрема, таких як «слова, що означають назву предмета» - іменник «слова, що означають дію предмета» - дієслово, «слова, що означають ознаки предмета» - прикметник.

Ключові слова: початкові мовні узагальнення;розумово відсталі учні; слова, що означають назву предмета, дію предмета, ознаку предмета.

На сучасному етапі розвитку України «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави»[7]. Також, особлива увага приділяється зокрема дітям із особливими освітніми потребами, зокрема їх швидкій та легкій соціалізації, адаптації у соціумі та загальноосвітньому просторі [8].

На сьогодні найбільшого поширення мають спеціальні навчальні заклади, які можуть забезпечити кожному учневі із розумовою відсталістю комплексний психолого-педагогічний вплив на його психофізичний розвиток [5].

Розвиток і корекція пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів тісно пов'язані з вивченням української мови. Процесу засвоєння мовних знань та мовленнєвих умінь протягом багатьох років приділялась увага в дослідженнях проблеми навчання та виховання розумово відсталих учнів [А. К. Аксьонова, Л. С Вавіна, В. В. Воронкова, С. І. Геращенко, М. Ф. Гнєзділов, Т. М. Головіна, Н. П. Кравець, Г. С Піонтківська, В. Г. Петрова, Т. К. Ульянова та ін.). Формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів,була і залишається однією із найактуальніших питань у спеціальній педагогіці (А. К. Аксьонова, Л. С Вавіна, В. В. Воронкова, С І. Геращенко, М. Ф. Гнєзділов, Т. М. Головіна, Н. П. Кравець, Г. С Піонтківська, В. Г. Петрова, Т. К. Ульянова та ін.).

У розумово відсталих учнів спостерігається недорозвинення пізнавальної діяльності, а пізніше і самого мовлення та його якісної своєрідності. Саме тяжкі порушення усного мовлення, різноманітні психофізичні особливості значно ускладнюють оволодіння у них формування початкових мовних узагальнень, що безпосередньо, сприяють формуванню граматичних понять, зокрема, таких як «слова, що означають назву предмета» - іменник, «слова, що означають дію предмета» - дієслово, «слова, що означають ознаки предмета» - прикметник.

За дослідженнями Л. С Виготського, І. Г. Єременко, Ж. І. Шиф під розумовою відсталістю можна розуміти стійке порушення певної якісної структури. Розумово відстала дитина - така дитина, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність та інші вищі психічні функції внаслідок органічного ушкодження головного мозку. При розумовій відсталості спостерігається недостатність пізнавальної діяльності та недорозвинення абстрактного мислення, процесів узагальнення та відволікання в сумісництві з малою рухомістю та інертністю психічних процесів.

Слабкість логічного мислення проявляється в низькому рівні розвитку узагальнення, порівнянні предметів і явищ оточуючої дійсності за суттєвими ознаками, у неможливості розуміння переносного змісту прислів'їв та метафор.

Темп мислення уповільнений, характерна інертність психічних процесів, відсутня можливість переносу засвоєного в процесі навчання способу діяльності в нових умовах. Недорозвинення мислення впливає на проходження всіх психічних процесів. В сприйнятті, пам'яті, увазі, страждають, насамперед, функції узагальнення та відволікання, тобто завжди порушуються компоненти психічної активності, пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мозку [2; 9; 18].

Спираючись на положення Л. С Виготського, Ж. І. Шиф, можна вважати, що формування складних видів психічної діяльності у розумово відсталих дітей, при всій своєрідності, проходить ті ж основні закономірності, що і в нормі [2; 18].

На думку Г. Є. Сухареве!, Г. Я. Трошина, при розумовій відсталості страждає і довільна і мимовільна увага. Слабкість довільної уваги пов'язана зі слабкістю волі і виражається в прагненні дитини обійти труднощі, не намагаючись їх перебороти. Довільна увага при розумовій відсталості погано фіксується і легко розсіюється. Мимовільна увага більш збережена, але і вона відрізняється своєрідним розвитком.

У розумово відсталих учнів запам'ятовування знаходиться на дуже низькому рівні. Характер мимовільного запам'ятовування значною мірою визначається змістом матеріалу. Як довела В. А. Сумарокова, що в процесі навчання короткочасна вербальна пам'ять поліпшується, і відбувається це за рахунок просування вперед мовної і розумової діяльності. При запам'ятовуванні нескладного короткого тексту розумово відсталим молодшим школярам потрібно 3-5 повторень. При заучуванні віршів число необхідних повторень доростає до 8. При цьому, якщо при заучуванні допущена помилка, виправити її значно важче, ніж у нормі.

Відтворення текстів характеризується рядом недоліків, що стосується повноти, точності, послідовності. Допускається велика кількість замін, перенесень. Кількість помилок при відтворенні значно зростає після читання «про себе», і чим доступніше для дитини текст, тим більше точно він відтворюється [19].

В. Г. Петрова, Н. В. Тарасенко, С А. Гончаренко й інші виділили такі особливості мовлення розумово відсталих учнів: запізнення формування всіх етапів мовленнєвої діяльності, і як наслідок більш пізній розвиток фонематичного слуху; спостерігається неузгодженість між усіма видами діяльності і мовленням; затримка активного мовлення; порушення фонематичних засобів мови, звуковимови; слабко представлені засоби виразності, спостерігаються непотрібні паузи, повтори слів-паразитів, монотонність; часто зустрічається неправильний розвиток мовних органів, іноді навіть потрібна хірургічна допомога [12; 13].

Як показали дослідження М. Ф. Гнєзділова, Р. І. Лалаєвої, В. Г. Петрової, Є. Ф. Соботович, М. Ф. Феофанова, що у розумово відсталих школярів спостерігається несформованість граматичної будови мовлення, що проявляються в аграматизмах, у труднощах виконання багатьох завдань, що вимагають сформованості граматичних узагальнень. Недостатньо сформованими виявляються і морфологічні форми, словозміни і словотворення, синтаксичні структури речення [6; 10; 12; 13; 19].

А. К. Аксьонова відзначила, що формування початкових мовних узагальнень потрібно проводитися з опорою на наочно-практичну діяльність дітей. Це ще одне із дуже важливих вимог в системі практичних граматичних вправ. Недоліки мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів, їх бідний словниковий запас, невміння використовувати правильні синтаксичні конструкції, будувати повні речення, пов'язані, в першу чергу, із неправильним сприйманням оточуючого світу, явищ і їх взаємозв'язків [1].

Ось чому вивчення мовних факторів на рівні початкових мовних узагальнень повинно базуватися на спостереженнях за навколишньою дійсністю.

А. К. Аксьонова пропонує, для формування початкових мовних узагальнень використовувати практичні граматичні вправи, які в подальшому сприятимуть розвитку граматичних понять і граматичних категорій.Учні молодших класів не

вивчають визначення мовних узагальнень, а лише в процесі практичних вправ закріплюються і запам'ятовуються предмети, дії та ознаки, які характерні для даного явища мови. Що стосується організації спостереження за певним мовним матеріалом, виділення ознак вивченого явища і його термінологічного позначення, ця діяльність школярів слугує основою для усвідомлення початкових мовних узагальнень [1].

Т. К. Ульянова акцентує увагу на тому, що учні з інтелектуальною недостатністю неспроможні узагальнювати поняття без спеціально створених умов. Вона вважає, що граматичні поняття і орфографічні правила повинні бути елементарними; ці навички повинні вироблятися в учнів поступово і розвиватися при переході з класу в клас; граматичні поняття передбачають сформованого попереднього мовленнєвого досвіду в учнів шляхом спостережень, аналізу конкретних прикладів і використовуються при розв'язанні практичних мовленнєвих завдань; вивченняграматики повинно бути пов'язаним з розвитком різних видів мовленнєвої практики учнів (як усної, так і писемної)[16; 17].

Т. К. Ульянова зазначає, що загальний зміст навчання граматики розумово відсталих учнів, спрямоване на практичне засвоєння деяких елементарних норм літературного мовлення і правопису. Таке спрямування характеризується двома ознаками: опорою на мовленнєвий досвід учнів, практичне використання здобутих знань у власному мовленні учнів [16; 17].

Все, що вивчається розумово відсталими учнями в школі, повинно вживатися ними в їхній мовленнєвій практиці як в усній, так і в письмовій формі. Однією з важливих вимог, які ставляться до уроків граматики, це урізноманітнення використаних вправ (звуко-буквений аналіз, робота над словом, його значенням, над реченням, письмо на слух, правильна вимова, акуратне письмо при виконанні граматико-орфографічних завдань), використання наочності, цікавих ігрових вправ.

Як показали результати проведеного дослідження Г. С Піонківською, що учням з інтелектуальною недостатністю притаманні слабкі можливості звуковому аналізі слів, їх слухове сприймання відрізняється нечіткістю, слабкою диференціацією, помилковістю у вимові, більшість учнів не в змозі визначати звуковий склад слів, тим більш визначати послідовність звуків у слові. Отримані результати підтверджують вже отримані у спеціальній літературі дані про характер помилок, які допускають учні у процесі письма. Автором також встановлено, що оволодіння правописом викликає значні труднощі в учнів так, як в них не сформований первинний самоконтроль. Процес оволодіння правописом і граматичними поняттями ускладнюється ще і слабкими можливостями в зв'язних міркуваннях, якими учні не володіють із-за бідності словникового запасу, недорозвитку усного мовлення в цілому [11].

Сучасна навчальна програма з української мови для підготовчого, 1 -4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей побудована з урахуванням вікових і пізнавальних можливостей цієї категорії учнів і передбачає ті труднощі, які виникають в них при засвоєнні граматичних понять. Метою навчання української мови є «формування у школярів елементарних знань з мови і правопису та відповідних їм умінь, забезпечення початкового рівня комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкових класів, корекція недоліків психофізичного розвитку.

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

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими потребами у програмі з української мови реалізовано такі основні змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Ці змістові лінії відображено в програмі для кожного класу в таких розділах: «Мовленнєвий розвиток», «Знання про мову. Мовні вміння», «Правопис», «Графічні навички письма. Техніка письма».

Навчання української мови у 2 - 4-х класах передбачає пропедевтичні періоди, протягом яких учні практичним шляхом засвоюють необхідні відомості про звуки і букви мови - голосні /наголошені і ненаголошені/ і приголосні /тверді і м'які, дзвінкі і глухі/, про поєднання їх у складах і словах. Одночасно вони ознайомлюються з поняттями «слова - назви предметів» - іменник, «слова - назви дій» - дієслово, «слова - назви ознак» -прикметник і поняття про речення. Цих знань учні набувають на конкретному матеріалі, аналізують слова і речення [4].

Особливого значення при забезпеченні ефективного засвоєння знань з граматики набуває зв'язок навчання рідної мови з іншими шкільними предметами, зокрема з уроками праці, на яких передбачено називання предметів, з якими учні працюють на цих уроках, їх характеристик, побудова простих непоширених речень при відповідях на запитання, доповнення відповіді товариша, зв'язні висловлювання, послідовна розповідь про закінчений трудовий процес.самостійний опис предметів, використання в своїй мові нових слів і словосполучень тощо.

Доцільною формою зв'язку уроків мови з уроками трудового навчання є введення у вправи назв інструментів, дій з ними тощо. Встановлення між предметних зв'язків у викладанні української мови сприятиме підвищенню ефективності і якості мовної практики учнів [4].

На думку відомих методистів А. К. Аксьонової, М. Ф. Гнєзділова, В. В. Воронкової, В. Г. Петрової, серйозні недоліки спостерігаються в розвитку лексичного боку мовлення: бідний словниковий запас, недостатнє оволодіння значенням слів, невміння їх використовувати в своєму мовленні. Таким чином, порушення мовлення в учнів з інтелектуальною недостатністю характеризується як системне, що негативно впливає на розвиток всіх функцій мовлення [1; 3; 6; 12].

Враховуючи вищезазначене, одним з основних завдань навчання української мови в спеціальній школі є розвиток та корекція мовлення та мислення цих учнів.

Як звертає увагу І. Г. Єременко, що розумово відсталі діти в більшості випадків починають говорити значно пізніше, період їхньої дошкільної мовленнєвої практики більш короткий, до того ж сам процес оволодіння мовленням у дітей з інтелектуальною недостатністю занадто ускладнений внаслідок неповноцінності їх психічного розвитку. В результаті таким дітям до початку їх шкільного навчання не вистачає такого рівня мовленнєвого розвитку, який забезпечував би успішне засвоєння знань та навичок в галузі мови [9].

Своєрідність мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей обумовлює специфіку системи навчання рідної мови в спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей.

Граматичні знання, уміння і навички мають формуватись з максимальною активізацією мисленнєвих дій, які мають їх не тільки на номінальний, термінологічний, а й теоретичний рівень. Тільки за такої умови граматичні знання будуть відігравати провідну роль в оволодінні учнями мовлення. Розвиток мовлення у молодших школярів багато залежить від розвитку у першокласників мовленнєвого слуху. Фонетичний і звуко-буквенний аналіз повинен виступати не як самоціль, а бути для учнів важливим засобом оволодіння початковими вміннями з читання та письма [15].

У навчальній практиці початкових класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей розумовою відсталістю використовують різні форми і способи активізації їх мисленнєвої і мовленнєвої діяльності. Однією із основних форм закріплення формування початкових мовних узагальнень є ігрові вправи.

Отже, особливості засвоєння початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів зумовлюють логіку побудови уроків української мови, використання спеціальних методичних прийомів. При цьому, недостатньо досліджені шляхи формування у розумово відсталих учнів 2 - 4-х класів початкових мовних узагальнень. На даному етапі очевидним стало те, що традиційна методика навчання мови у школі багато в чому вичерпала свої можливості. Необхідна глобальна реконструкція підходів щодо вивчення української мови та розробки шляхів до принципово іншого, циклічного розгортання навчального курсу в межах теми, розділу. Методичний апарат у переважній більшості вимагає удосконалення вміння аналізувати та користуватися прийомами аналізу та синтезу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб.для студ.дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.

2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.

3. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 - 4 классах вспомогательной школы: пособ. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 110 с.

4. Висоцька А. М. Навчальна програма з української мови для підготовчого, 1 - 4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. - К.: 2014. - 40 с

5. Висоцька А. М., Гладченко І. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: Навчально-методичний посібник. - К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. □ 214 с

6. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1965. - 272с.

7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурсі. - Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214S-19.

8. Залізняк А. М. Інклюзивна освіта дітей з особливими потребами / А. М. Залізняк // Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» [22 березня 2017 р.] / [гол. ред. Демченко І.І.І. ~ Умань: ФОП Жовтий 0.0., 2017 р. - Вип. III. - С 20 - 21.

9. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. - К.: Рад.шк., 1972. -130 с.

10. Лалаєва Р. И. Нарушение устной речи и система их коррекции умственно отсталых школьников:учеб.пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1988.-70 с.

11. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи: дис. канд. пед.. наук: 13.00.03 / Г. С Піонтківська; КДПУ ім.. О. М. Горького. - К.: 1991. - 166 с.

12. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977. -180 с.

13. Тарасенко Н. В. Обогащение русской речи уч[аш].ихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: автореф. дисс. канд. пед. наук.: 13.00.03. М., 1973, - 22 с.

14. Руденко А. О. Формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів як педагогічна проблема / А. О. Руденко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 26. - С. 199-202.

15. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми/ Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб./ Ін-тут спец, педагогіки АПН України. - К., 2004. - Вип. 5. - С 304 - 308.

16. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. - К.: КДШ, 1990. - 96с.

17. Ульянова Т. К. Методика викладання української мови в допоміжній школі. - К.: КДШ, 1984. - 124с.

18. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы/ Под ред. Шиф Ж. И. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-182с.

19. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. -132с.

REFERENCES:

1. Aksenova, A. K. (2004]. *Metodika obucheniia russkomu yazyku v spetsialnoi (korrektsionnoi) shkole* [The method of teaching Russian in a special (correctional) school]. Moscow: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS.

2. Vygotskii, L. S. (1956}. *izbrannye psikhologicheskie issledovaniia* [Selected psychological researches]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR.

3. Voronkova, V. V. (1988). *Obuchenie gramote i pravopisaniju v 1-4 klassakh vspomogatelnoi shkoly* [Teaching grammar and spelling in grades 1-4 in an additional school]. Moscow: Prosveshchenie.

4. Vysotska A. M. (2014). *Navchalna prohrama z ukrainskoi moyy dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei*

[Educational program in the Ukrainian language for preparatory, 1-4 grades of special general educational institutions for mentally retarded children]. Kyiv

5. Vysotska A. M., Hladchenko I. V., & Suprun M. 0. (2014). *Sotsializatsiia dytyny z obmezhenymy rozumoyymy mozhfyvostiamy v suchasnomu osvitnomu yymiri* [Socialization of a child with limited mental capabilities in the modern educational dimension]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky.

6. Gnezdilov M. F. 1965. *Metodika msskogo yazyka vo vspomogatel'noj shkole*
[Methodology of the Russian language in an additional school]. Moscow: Prosveshchenie.

7. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine "On Education"]. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ualaws/show/2145-19.

8. Zalizniak, A. M. [2017]. Inkliuzyvna osvita ditei z osoblyvymy potrebamy [Inclusive education of children with special needs]. In 1.1. Demchenko (Ed). *Visnyk Naukovo-doslidnoi laboratorii inkliuzyvnoi pedahohiky za materialamy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii: «Inkliuzyvna osvita: teoriia, metodyka, praktyka»: Vol. III.* (pp. 20-21). Uman: FOP Zhovtyi 0. 0.

9. Eremenko, I. G. (1972). *Poznavatelnye vozmozhnosti uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly* [Educational abilities of pupils of an additional school]. Kyiv: Rad.shk.

10. Lalaeva, R. I. (1988). *Narushenie ustnoi rechi i sistema ikh korrektsii umstvenno otstalykh shkolnikov* [Violation of oral speech and the system of their correction of mentally retarded schoolchildren]. Leningrad: LGPI.

11. Piontkivska, H. S. (1991). *Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti navchannia pravopysu uchniv molodshykh klasiv dopomizhnoi shkoly* [Ways of increasing the efficiency of teaching spelling of junior pupils of auxiliary school] (Doctoral dissertation, Kyiv).

12. Petrova, V. G. (1977). *Razvitie rechi uchashhihsia vspomogatelnoi shkoly*
[Development of speech of pupils of an additional school]. Moscow: Pedagogika.

13. Tarasenko, N. V. (1973). *Obogashchenie russkoi rechi uchashchikhsia mladshikh klassov vspomogatelnoi shkoly imenami prilagatelnymi* [Enrichment of the Russian speech of pupils of the junior grades of the secondary school by the names of adjectives]. (Dissertation Abstract, Moscow.

14. Rudenko A. 0. (2014). Formuvannia pochatkovykh movnykh uzahalnen u rozumovo vidstalykh uchniv yak pedahohichna problema [Formation of initial language generalizations in mentally retarded students as a pedagogical problem]. In *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: Vol. 26 (pp.199-202).* Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova.

15. Sobotovych, Ye. F. (2004). Osoblyvosti zasvoiennia leksyky rozumovo vidstalymy ditmy [Features of the assimilation of vocabulary by mentally retarded children]. In *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli: Vol. S* (pp. 304-308). Kyiv.

16. Ulianova, T. K. (1990). *Metodyka vykladannia hramatyky i rozvytku movlennia uchniv dopomizhnoi shkoly* [Method of teaching grammar and speech development of students of auxiliary school]. Kyiv: KDPI.

17. Ulianova, T. K. (1984). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v dopomizhnii shkoli* [Methodology of teaching Ukrainian language in an additional school]. Kyiv: KDPI.

18. Shif, Zh. I. (Ed.). (1961). *Umstvennoe razvitie uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly* /Intellectual development of pupils of additional school]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 182s.

19. Feofanov, M. P. (1955). *Ocherki psikhologii usvoeniia russkogoyazyka uchashchimisia vspomogatelnoi shkoly* [Essays on the psychology of assimilation of the Russian language by students of an additional school]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR.

In this article the issue of language education in the mentally retarded pupils of 2 - 4 classes of a special school in the conditions of its reform is considered. A review of available special literature, which covers the formation of initial language generalizations in mentally retarded students, is presented.

We have a large number of special literatures, which have been fleshed out, but this question remains very relevant and not completely open to the beginning of the mentally retarded pupils of 2 - 4 classes of a special school in the conditions of its reformation.

The article examines the results of the search for methods, teaching methods and the formation of initial language generalizations that directly contribute to the formation of grammatical concepts, in particular, such as «words that denote the name of an object»- the noun, «words that signify the action of an object»- the verb, «words that mean signs of an object» - the adjective.

Keywords: *initial language generalizations; mentally retarded students; words that mean the name of an object, the action of an object, a sign of an object*

УДК 376.112.

Наталія Савінова, Марія Берегова
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського,

ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ІНВАРІАНТНА СКЛАДОВА

У статті ми експериментально перевірили ефективність підготовки майбутніх корекційних педагогів у ВНЗ до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, використавши метод анкетування та аналізу. Авторами проаналізовано проект Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем та за другим (магістерським) рівнем, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. У статті визначено компетенції, які найбільше виявляють особливості роботи корекційного педагога в умовах закладів освіти з інклюзивною формою навчання. Ми визначили, що загальні компетентності, необхідні для роботи у інклюзованому навчальному закладі, засвоюються під час вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки та циклу природничої та наукової підготовки.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, навчальний заклад з інклюзивною формою навчання, інклюзована освітня установа, інклюзивне середовище, компетенції, фахові компетенції, загальні компетенції.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти інтеграційні процеси все повніше охоплюють різні категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Оновлюється категоріальний апарат відповідно до міжнародної практики та тенденцій гуманізації і толерантності, змінюються концептуальні й правові основи спеціальної освіти. З'являється й активно розвивається, поряд з інтеграцією, інклюзивна освіта, спрямована на забезпечення корекції порушень розвитку різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я, надання їм кваліфікованої допомоги при засвоєнні програм дошкільного освітнього закладу та загальноосвітньої школи.

Одна з основних цілей модернізації освітніх програм та інфраструктури сучасних освітніх закладів є забезпечення прав всіх громадян України на

здобуття якісної освіти. У процесі модернізації вирішується завдання щодо створення безбар'єрного середовища, що дозволяє дітям з порушеннями психофізичного розвитку отримати сучасну освіту, розвиток співпраці освітніх установ з установами соціальної сфери тощо.

Для успішного введення в практику різних інновацій, реалізації в нових умовах поставлених завдань, педагог повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності: достатніми голосо-мовленнєвими навичками, ґрунтовним культурно-моральним потенціалом та емоційно-особистісною лабільністю, працювати за новою освітньою моделлю.

Упровадження ідей інклюзії в освітні установи вимагає серйозної роботи з підготовки компетентних педагогічних кадрів. На часі актуальними є психолого-педагогічна агрегація професійно значущих якостей, умінь і навичок педагога, їх удосконалення, психопрофілактичний процесінг і сплайсинг, що включає роботу із запобігання та зняття емоційної напруги педагогів в інклюзованому середовищі. Психологічна підготовка співробітників інклюзованої освітньої установи має включати розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості, підвищення професійної самооцінки; ознайомлення з техніками саморегуляції емоційних станів, підтримки їх оптимального рівня, психологічному асистуванні й супервізії, спільному аналізу професійного досвіду, конкретного випадку, відпрацюванню негативних емоційтощо.

Для того, щоб інклюзивна освіта була ефективною, необхідно змінювати ментальність всього суспільства, і в першу чергу - викладачів, педагогів, майбутніх спеціальних педагогів, які впроваджують у життя політику інклюзії - органічну складову сучасного педагогічного професійного мислення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії набувають надзвичайної актуальності.

У роботах науковців представлено концептуальні засади інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.), головні принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, В. Засенко,
А. Колупаєва, І. Кузава, А. Коробейнікова, Г. Кукуруза, Ю. Найда, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник,
В. Синьов, Н. Шматко та ін.), дидактико-технологічні проблеми інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями (С. Альохіна, В. Бондар,
В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Тимошенко, С. Федоренко та ін.).

Українські вчені (Л. Будяк, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва,
С. Литовченко, С. Миронова, 0. Таранченко, 0. Федоренко та ін.) наголошують на тому, що підготовка корекційних педагогів до роботи в умовах
інклюзованого середовища повинна здійснюватися з акцентуацією на
консультування в інклюзивних ресурсних центрах.

Мета статті: представити результати пошуково-розвідувального експерименту щодо змістової підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Методи дослідження: анкетування, аналіз проектів стандарту, навчальних планів, наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Методологія спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку обґрунтована у «Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу» (1996), «Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Концепції державного стандарту спеціальної освіти» (1999), «Проекті державного стандарту спеціальної освіти» (2004).

Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі має здійснюватися у напрямку формування загальних та професійних компетентностей, оскільки вони визначають і конкретизують зміст та методику корекційної навчально-виховної роботи з дітьми з особливими потребами й узгоджують дії всіх спеціалістів психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному навчальному закладі.

У 2016 році був розроблений проект стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальнаосвіта.

У проекті стандарту визначено мінімальні державні вимоги до мети, принципів, змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) і наукових установ (НУ), спрямованої на підготовку фахівців за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», що відповідає першому кваліфікаційному рівню освіти Національної рамки кваліфікацій (НРК) та передбачає набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних діагностичних, реабілітаційних, консультативно-просвітницьких і корекційних проблем у галузі спеціальної освіти, оволодіння методологією наукової та корекційно-педагогічної діяльності [3].

У Проекті стандарту визначено дві групи компетентностей: професійні (спеціальні фахові) компетентності та загальні (ключові, базові) компетентності, які у найближчі роки спрямують роботу вищих навчальних закладів на змістову складову підготовки фахівців, які працюватимуть в інклюзованому освітньому просторі, що має сприяти розвиткові суб'єктності і суб'єктивності, стратегії вибору індивідуального життєвого шляху, а відтепер - вибору освітніх програм, курсів, їх глибокої змістовності, а також сформованого професіоналізму викладача й педагога.

Найважливішими положеннями становлення суб'єктності в інклюзивну освітньому процесі можуть бути наступні: центр навчально-виховного процесу - особистість того, хто навчається і особистість того, хто навчає; учні- суб'єкти освіти, у навчально-виховному процесі займають активно-творчу позицію; свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення учня в житті; актуалізація принципів активності, діалогічність, самостійність, ініціативність, творчість; діти - відкриті, саморегульовані системи, які прагнуть до розвитку суб'єктності та суб'єктивності.

Сутність педагогічної підтримки в умовах інклюзивної освіти полягає в тому, щоб показати особистості все багатство життя, щастя власної найбільш повної самореалізації навіть у важких умовах. Педагогічна підтримка - це боротьба за вищий рівень людського існування, за вершину людського буття. Завдання педагога полягає в створенні сприятливих умов для становлення суб'єктної позиції дитини.

Соціально-педагогічне забезпечення процесу розвитку суб'єктності учня характеризується в кожному конкретному випадку унікальністю організації використання особистісних, інституційних, середовищних ресурсів, при домінуванні перших, передбачає диференціацію (внутрішню і зовнішню) змісту процесу розвитку суб'єктності та побудова індивідуальних маршрутів особистісного становлення.

Підсумком упровадження інклюзивної освіти є гармонійно розвинена особистість, яка не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві. Досвід розвитку інклюзивної освіти в світі переконливо довів, що звичайні школи з інклюзивною формою навчання є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційним ставленням, формування позитивно налаштованих спільнот, створення інклюзивного суспільства і досягнення мети освіти для всіх; крім того, вони забезпечують оптимальну освіту більшості дітей і підвищують ефективність і, в кінцевому підсумку, рентабельність всієї системи освіти.

У Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського дисципліни циклу професійної і практичної підготовки «Основи інклюзивної освіти», «Спеціальна педагогіка з історією», «Корекційно-реабілібаційні служби та соціально-правове забезпечення», «Корекційна андрагогіка», «Методика виховної роботи в освітніх закладах для дітей порушеннями психофізичного розвитку» тощо викладаються протягом навчання і включають в себе основні теоретичні та практичні положення про організацію інклюзивної освіти на сучасному етапі, погляди науковців на розвиток інклюзивної освіти, історичні довідки, характеристику нормативно-правових документів тощо. Під час вивчення цих дисциплін у студентів формуються професійні компетенції для роботи в інклюзивному середовищі.

Загальні (ключові, базові) компетентності у студентів спеціальності «Спеціальна освіта» формуються під час вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки та циклу природничої та наукової підготовки.

На основі анкетування, проведеного серед студентів IV-VI курсів спеціальності 016 Спеціальна освіта та педагогів, які працюють в школах (112 людей), ми виявили ті, які є необхідними для роботи в інклюзивному середовищі.

Більшість студентів (89,7 %), яким викладалися дисципліни, пов'язані із роботою в інклюзивних закладах освіти, визначили, що на першому місці є компетентність ЗК-1.5. Міжособистісна взаємодія. Здатність до ефективної міжособистісної взаємодії; зокрема, здатність успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, дітьми без та з порушеннями психофізичного розвитку та їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного вирішення корекційно-педагогічних і навчально-реабілітаційних ситуацій і конфліктів.

79,5 % визначили важливою морально-етичну компетентність (ЗК-1.2.). Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі; дотримуватися принципів педагогічної етики (професійної етики вчителя початкової школи).

Таким чином, у всіх студентів сформована морально-етична компетентність. Дослідницько-праксеологічна та здоров'язбережувальна компетентності сформовані у 75 % студентів.

Відповідно до проекту Стандарту вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта, студенти мають набути таких компетентностей:

ЗК 1.3. Функціонально-поведінкова компетентність (знання власних функціональних обов'язків; уміння дотримуватись норм загальнолюдського і професійного корекційно-педагогічного етикету; здатність виявляти чесність, порядність, принциповість, толерантність, гуманність під час освітньої та професійно-корекційної діяльності; досвід відповідального і сумлінного ставлення до виконання своїх професійних обов'язків).

ЗК 2.1. Громадянська компетентність (знання правових основ спеціальності «Спеціальна освіта), корекційно-педагогічної діяльності і професійних обов'язків; уміння налагоджувати міжособистісні відносини; досвід соціальної, корекційно-педагогічної взаємодії у процесі навчальної і професійної діяльності).

ЗК 3.1. Комунікативна компетентність (знання основних способів і засобів міжособистісної комунікації, стилів мовлення, практичний досвід комунікації різними мовами в галузі спеціальної освіти; вміння постійно збагачувати власне мовлення, налагоджувати професійну і корекційно-педагогічну комунікацію, застосовувати інформаційно-комунікативні технології в професійній і науковій діяльності).

ЗК 3.3. Дослідницька компетентність (знання основних методів наукового пошуку; вміння планувати й організовувати дослідження за прикладною тематикою (окремих практичних питань), узагальнювати отримані результати, оформлювати і презентувати власні наукові здобутки відповідно до чинних вимог) [2].

Засвоюючи ці компетенції корекційні педагоги вчаться створювати сприятливий клімат для дітей з особливими потребами, включення їх в цікаву для них діяльність. В умовах інклюзивного освітнього простору потрібні виявлення і відстеження специфіки міжособистісних взаємин в групі (класі), формування поведінки, включення учнів у діяльність, яка приносить користь іншим людям.

В умовах інклюзивної освіти важлива наявність грамотної системи психолого-педагогічного супроводу, оскільки крім індивідуальних програм навчання важливою складовою супроводу є робота з соціальним оточенням дитини з особливостями розвитку. Регулювання відносин зі спільнотою однолітків - це дуже важливий аспект психолого-педагогічного супроводу. Психофізичні порушення перешкоджають спонтанного формування позитивних відносин і взаємодій з однолітками.

Ми запропонували магістрантам визначити, які компетенції з проекту Стандарту вищої освіти за другим (магістерським) рівнем потрібно сформувати для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Результати відображено у схемі 1.3.

необхідними для роботи в інклюзивному середовищі. Ми визначили, що загальні компетентності засвоюються під час вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки та циклу природничої та наукової підготовки: Філософія, Етика і естетика (морально-етична компетентність); Іноземна мова, Українська мова (за професійним спрямуванням), Теорія комунікації (міжособистісна взаємодія, комунікативну компетентність); Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання (дослідницько-праксеологічна компетентність); Основи медичних знань, Невропатологія, Анатомія, фізіологія та патологія, Психопатологія та психокорекція (здоров'язбережувальна компетентність).

На рівні магістратури загальні компетентності засвоюються під час вивчення таких дисциплін: Теорія і практика управління навчальним закладом, Філософія освіти (функціонально-поведінкова компетентність); Іноземна мова (комунікативна компетентність). Педагогіка вищої школи, Психодидактика застосування сучасних технологій навчання у закладах освіти різних рівнів (громадянська компетентність, комунікативна компетентність).

Таким чином, навчальні плани спеціальності «Спеціальна освіта» відповідають компетенція, визначеним у стандартах вищої освіти. Наше дослідження дозволило зробити висновок, що на спеціальності «Спеціальна освіта» забезпечується підготовка спеціальних педагогів, які зможуть продуктивно працювати в інклюзивному освітньому середовищі. Потребує додаткового аналізу якість засвоєння студентами фахових компетенцій під час вивчення дисциплін циклу професійної і практичної підготовки

ЛІТЕРАТУРА:

1. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти / С. П. Миронова, М. Г. Буйняк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова,В. І. Співака. - Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський : Медобори - 2006, 2013. - С 16-23.

2. Шеремет М.К. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта // М.К. Шеремет, Н.Г. Пахомова, СП. Миронова, СВ. Федоренко. - Київ, 2017

3. Шеремет М.К. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта // М.К. Шеремет, Н.Г. Пахомова, СП. Миронова, СВ. Федоренко. - Київ, 2017

REFERENCES:

1. Myronova, S. P., & Buiniak, M. H. (2013). Pohliady pedahohiv spetsialnykh zakladiv na problemy inkliuzyvnoi osvity [The views of teachers of specialist institutions on the problems of inclusive education]. In 0. V. Havrylov & V. I. Spivak (Eds.), *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka: Vol. XXIII v trokh chastynakh, chastyna 2. Seriia : sotsialno-pedahohichna* (pp. 16-23). Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006.

2. Sheremet, M. K., Pakhomova, N. H., Myronova, S. P., & Fedorenko, S. V. (2017). *Standart yyshchoi osvity Ukrainy za druhym (mahisterskym) rivnem, stupenem mahistra, z haluzi znan 01 Osvita, spetsialnosti 016 Spetsialna osvita* [The standard of higher education of Ukraine for the second (master's) level, master's degree, in the field of knowledge 01 Education, specialization 016 Special education)]. Kyiv,

3. Sheremet, M. K., Pakhomova, N. H., Myronova, S. P., & Fedorenko, S. V. (2017). *Standart yyshchoi osvity Ukrainy za pershym (bakalavrskym) rivnem, stupenem bakalavra, z*

haluzi znan 01 Osvita, spetsialnosti 016 Spetsialna osvita [The standard of higher education of Ukraine for the first (bachelor's) level, the bachelor's degree, the field of knowledge 01 Education, specialties 016 Special education]. Kyiv.

Nataliia Savinova, Mariia Berehova. The Study of Future Correctional Teachers in Higher Educational Institutions for Work in an Inclusive Educational School

The article is devoted to the experimental verification of the effectiveness of the study of future correctional teachers in higher educational institutions for work in an inclusive educational school

The authors analyzed the project of the standard of higher education of Ukraine for the second (master's) level, master's degree, in the field of knowledge 01 Education, specialization 016 Special education and the standard of higher education of Ukraine for the first (bachelor's) level, the bachelor's degree, the field of knowledge 01 Education, specialties 016 Special education.

The draft Standard defines two groups of competencies: professional (special) competencies and general (key, basic) competencies that in the coming years will direct the work of higher educational institutions to the content of the training of specialists who will work in the inclusive educational space.

Studies show that the training of correctional teachers for work in the inclusive environment of higher educational institutions should be directed towards the formation of general and professional competences of special educators.

The article defines the competences that most reveal the peculiarities of the work of the correctional teacher in the conditions of educational institutions with the inclusive form of education. We have determined that the general competencies required for work in an inclusive institution are assimilated during the study of the disciplines of the humanitarian and socioeconomic training cycle and the cycle of natural and scientific training.

The psycho-emotional atmosphere in the inclusive environment depends on the personal qualities of the teacher and his flexible leadership style, the available foundation of learning, the principles of good communication, partnership and cooperation are realized. Correctional teacher, introducing inclusive education, should be guided by high moral principles, humanity, tolerance, charity, kindness, decency, patience and respect

Students of the 1V-VI years of specialty "Special Education" of the Mykolaiv national university named after Sukhomlinsky high level possesses the basic competencies necessary for work in an inclusive environment

Keywords: *inclusion, inclusive education, educational institution with inclusive form of education, inclusive environment, competences, professional competences, general competencies.*

УДК 376-056.3..37.013.42..373.2

Віра Сичевська
логопед спеціального дошкільного закладу № 569, м. Києва https://orcid.org/0000-0002-9088-6559

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

У статті розкриваються науково-практичні підходи до соціального виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Узагальнюється досвід роботи щодо реалізації означеної лінії розвитку в умовах дошкільного закладу освіти компенсуючого типу, зокрема в аспекті використання елементів казкотерапії. Передбачається, що надбаний досвід слугуватиме орієнтиром на шляху ранньої

соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивних закладів освіти.

Ключові слова: *дошкільники з інтелектуальними порушеннями; соціальний розвиток; багаторічна практика; заклад освіти компенсуючого типу; принципи роботи; напрями соціального розвитку; прийоми корекційної роботи; казкотерапія.*

Постановка проблеми. Проблема соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями переосмислюється під впливом нових ціннісних орієнтацій суспільства та держави, а також у зв'язку з переходом вітчизняної системи спеціальної освіти на якісно новий етап розвитку. Концепція нової української школи вимагає зміни підходів до соціального виховання таких дітей як потужного механізму адаптації/входження у суспільне життя. Одним з головних чинників, які визначають характер інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями в суспільство виступає не рівень їх психічного розвитку, а формування рис особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні уявлення про соціальне становлення/соціалізацію дитини вперше були найбільш повно розкриті Л. Виготським. Дослідник трактував соціальну ситуацію розвитку як висхідний момент усіх змін, які відбуваються у розвитку дитини в певному віковому періоді. Саме соціальна ситуація розвитку, на думку вченого, визначає форми та шляхи, які дозволяють дитині набувати нових якостей особистості. Як основне джерело розвитку, оточуюча дитину дійсність, є тим шляхом, на якому соціальний розвиток стає індивідуальним. Власне ці погляди лягли в основу подальших теоретичних розвідок з цієї проблеми у вітчизняній науці [2-6].

Традиційно до показників соціального розвитку дітей дошкільного віку як в онтогенезі, так і в дизонтогенезі, відносять: адекватні способи спілкування з близькими та дорослими; соціальну компетентність/соціальну зрілість у єдності її мотиваційного (хочу), когнітивного (знаю) і поведінкового (вчиняю) компонентів; орієнтування дитини в навколишньому предметному світі, уявлення про себе, навколишнє життя, власну діяльність, суспільне життя тощо (І. Бех, М. Лисіна, 0. Стрєбєлєва, А. Висоцька, Л. Ханзерук та інші).

Для дітей з інтелектуальними порушеннями соціалізація набуває особливого значення, оскільки створює реальні можливості для корекції та компенсації порушених функцій, забезпечує долучення до усього, що доступно дітям з нормативним розвитком.

Разом з тим, як показують численні спостереження та спеціальні дослідження, а також наша власна практика, діти з інтелектуальними порушеннями відчувають суттєві труднощі входження у суспільство. Вони малорухливі, схильні до стереотипій. Для них характерне значне зниження потреби у взаємодії з дорослим та однолітками. Ситуативно-ділова форма спілкування залишається домінуючою до кінця дошкільного віку. Особистісні контакти надзвичайно обмежені, що зумовлює суттєве відставання у розвитку вербальних і невербальних засобів комунікації. Труднощі налагодження форм взаємодії з навколишніми людьми, у свою чергу, перешкоджають своєчасній появі усвідомленого ставлення до навколишнього світу і становленню особистісних якостей. Ціннісні уявлення формуються у зовнішній площині та часто має викривлений характер. Перша поява самосвідомості, виділення

власного «Я», яке здебільшого виявляється у негативних реакціях на зауваження, дорікання, невдачу, виникає лише після 4-х років. Такі діти відчувають труднощі у розумінні та осмисленні свого щоденного досвіду, а також життя людей і подій, що їх оточують. Для них характерні недиференційованість емоційних реакцій, несформованість способів вираження адекватних емоцій у повсякденному житті. У поведінці дошкільників з інтелектуальними порушеннями переважають імпульсивні дії та негайні бажання. Всі ці особливості негативно відображаються на поведінці та становленні особистості дитини (0. Гарілушкіна, Н. Соколова, Н. Морозова, В. Синьов, Д. Шульженко, М. Матвеева, А. Висоцька, І. Гладченко, М. Кот та інші).

Отже, соціальний розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями характеризується значною своєрідністю, яка не тільки негативно впливає на становлення їх взаємин з дорослими та однолітками, усвідомлення себе у світі інших людей, а й засвідчує їх психосоціальну дезадаптацію. Без адекватної психокорекційної роботи, вчинки дітей з інтелектуальними порушеннями, навіть після досягнення ними зрілості, не розцінюються як вчинки розвиненої особистості (Царидзе М., Северов 0., Синьов В., Матвеева М. та інші).

Мета статті. Враховуючи фактичну несформованість у дітей з інтелектуальними порушеннями з раннього віку основних механізмів соціалізації, ми мали на меті узагальнити практичні підходи до корекційного виховання, спрямованого на засвоєння соціального досвіду та розвиток системи соціальних зв'язків у таких дітей в дошкільному закладі освіти компенсуючого типу.

Виклад основного матеріалу. Керуючись обґрунтованим у наукових дослідженнях (Е. Сегена, Л. Виготського, І. Єременка, В. Синьова, М. Матвєєвої, 0. Гаврилова, В. Скворцової, А. Висоцької, І. Гладченко та інших) потенціалом дітей з інтелектуальними порушеннями, резервом здорових якостей, науковці та практики продовжують пошук інноваційних технологій, ефективних прийомів, які активізують корекційно-виховну роботу в напрямку формування соціальних компетентностей і сприяють соціалізації дошкільників цієї категорії.

Наша багаторічна практика виховної роботи у напрямку соціального виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями засвідчує, що така робота є одним із збережених механізмів їх соціальної адаптації, навіть у складних випадках виражених інтелектуальних порушень. Методологічне підґрунтя підходу, який ми практикуємо, складають наукові положення Е. Сегена, І. Беха, І. Єременка, 0. Катаєвої, 0. Стрєбєлєвої, 0. Гаврилова, А. Висоцької та інших.

До основних принципів корекційно-виховної роботи в напрямку соціального розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями належать:

1. Надання першочергового значення організації поведінки дитини (забезпечення особистих потреб; побудова взаємин з іншими людьми та організація спільної діяльності) в контексті чіткого регламентування життя дитини в умовах дошкільного закладу освіти компенсуючого типу. Режим дня має непересічне коригуюче значення, зумовлене створенням зовнішнього динамічного стереотипу, який і полегшує пристосування дитини з інтелектуальним порушенням до нових умов життя.

2. Дотримання педагогами закладу поступовості, систематичності, обережності та терплячості у взаємодії з дитиною з інтелектуальним порушенням. Враховуючи значущість адаптації такої дитини до життя в закладі, яка пов'язана зі змінами та перебудовою звичної поведінки, педагоги у взаємодії з

нею надають переважного значення не тому, що вона може засвоїти, інтенсивно тренуючись, а тому, яких духовних сил це від неї вимагає. Тому, в організації режимних моментів неприпустимі: надмірна заорганізованість, розумове перенавантаження та недостатність рухових навантажень/гіподинамія.

3. Ретельне врахування впливу особливостей пізнавальних процесів на волю та цілеспрямовану діяльність дітей, оскільки недооцінка такого впливу зумовлює зниження спрямовуючої сили розуму на поведінку, викликає імпульсивність, а надалі - недостатнє обмірковування дітьми власних вчинків. У цьому зв'язку, в основі виховання адекватної поведінки і первинних уявлень про моральні норми покладена наступна послідовність: формування звички до правильної поведінки і на цій основі - формування моральних уявлень та почуттів.

4. Створення «педагогічно мудрих ситуацій» (І. Бех), які б відповідали певним віковим та типологічним потребам дітей з інтелектуальними порушеннями. Сутність таких ситуацій полягає у тому, що вони висувають перед вихованцями зрозумілі та посильні для них вимоги. Як підкреслює І. Бех, якщо що не створити дітям адекватних форм реалізації їхніх потреб, то самі ці потреби не зникнуть, а шукатимуть інших форм реалізації, в тому числі й асоціальних/неадекватних [1].

5. Цілеспрямоване створення «емоційно-збагачених виховних ситуацій» (0. Гаврилов, І. Бех) та їх психотерапевтична спрямованість. Оскільки, будь-яка виховна технологія пронизана емоціями завдання вихователя полягає у необхідності викликати у дитини з інтелектуальним порушенням емоційне переживання, з якого можна, образно кажучи, надалі «ліпити» вчинок. З одного боку, вчинок може триматись на зовнішньому заохоченні (так треба), з іншого - на засадах емоційно-ціннісних (внутрішніх). Традиційні методи (спонукання, покарання тощо) - це переважно методи зовнішнього підкріплення, тому важливо надавати перевагу методам внутрішнього заохочення.

Як засвідчує наша практика, підтверджена досвідом прогресивних педагогів, замість покарань в сучасних умовах ефективно використовуються: встановлення для дітей чітких дисциплінарних меж; виявлення свого незадоволення у випадку їх порушення; помірковане надання дітям можливостей зіткнення з наслідками своїх вчинків, а також їх відшкодування.

До основних напрямків соціального розвитку старших розумово відсталих дошкільників, передбачених програмовим змістом, який ми реалізуємо у практиці, належать: формування адекватних уявлень про себе (власне тіло, власні почуття і переживання); формування адекватної взаємодії та продуктивного спілкування дитини з дорослим та однолітками; формування потреби і навичок спілкування з однолітками, формування і розвиток міжособистісних взаємин; робота над усвідомленням власних емоцій, почуттів інших людей, розвиток емпатії; формування вміння адекватно виражати власні почуття у соціально прийнятній формі; розвивати вміння конструктивно вирішувати різні конфліктні ситуації взаємодії; розвиток самоконтролю, передумов довільної поведінки.

Постійно розширювати в дітей репертуар соціальних умінь у нашій практиці дозволяють методи:

1. Моделювання, що передбачає демонстрацію прикладів адекватної поведінки.

2. Рольові ігри, коли вихованці потрапляють у ситуації, які вимагають реалізації комунікативних умінь. Це дозволяє перевірити на практиці зразки, яким діти вже навчились.

3. Налагодження зворотного зв'язку - вихованці заохочуються або нагороджуються за бажану і адекватну соціальну поведінку. Навпаки, позитивне підкріплення відсутнє, якщо діти вдаються до неприйнятних моделей поведінки. Вихователь також виявляє незадоволення у випадку порушень поведінки дітьми, надає їм можливість зіткнутися з наслідками своїх вчинків (у прийнятних і доступних дітям межах).

4. Перенесення навичок, отриманих в грі, у реальні життєві ситуації. Ігрові ситуації для таких дітей створюються переважно з елементів, характерних для реального життя. Забезпечується їх різноманітність, оскільки у випадках інтелектуальних порушень це сприяє зростанню ймовірності узагальнення. У випадках сварок між дітьми, конфлікт вирішується методом бесіди.

5. Використання можливостей сучасних візуальних видів мистецтва (перегляд ілюстрацій до казок, мультфільмів, комп'ютерних ігор, прослуховування аудіо записів тощо), розглядання та слухання яких полегшує труднощі сприймання розумово відсталих дітей та полегшує корекційну роботу щодо розвитку їх моральних уявлень.

Наш досвід соціального виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями включає різні прийоми корекційної роботи, серед яких найбільш ефективними виявляються наступні: створення ситуацій, в яких діти звертають увагу один на одного у повсякденному житті, допомагають іншому (у доступних межах), беруть участь у груповій діяльності, результати якої викликають спільне почуття радості; формування соціально-пізнавальні вмінь у процесі індивідуальної корекційної роботи з дітьми; проведення спеціальних ігор та вправ, спрямованих на розвиток уявлень про себе, оточуючих дорослих та однолітків, систему соціальних відносин, оволодіння засобами взаємодії. Відповідно з педагогічним задумом, такі ігри проводяться як самостійне заняття, або включаються у структуру інших занять як їх фрагмент; відпрацювання необхідних навичок у процесі навчання сюжетно-рольовим і театралізованим іграм, де виділення, усвідомлення і відтворення соціальних відношень - мета і засіб діяльності; посилення соціальної спрямованості змісту продуктивної діяльності (малювання, ліпки, конструювання тощо), а також різних видів праці (полити квіточку, щоб не засохла; допомогти няні; виготовити подарунок на день народження тощо); навчання словесному звіту про виконані дії, розповіданню з «власного досвіду», виконання ролі в театралізованих іграх тощо у процесі роботи з розвитку мовлення; забезпечення психотерапевтичного ефекту прослуховування спеціально підібраних творів дитячої художньої літератури, зокрема казок (елементи казкотерапії); створення «золотої полиці» такої літератури («Гидке каченя», «Біда навчить», «Ти-особливий», «Чому їжачка ніхто не гладить» та інших).

Зупинимось детальніше на узагальненні досвіду роботи з використання елементів казкотерапії в аспекті соціального виховання старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Як відомо, в казці добро і зло чітко розмежовані. Все, що є добрим, перемагає, викликає позитивні емоції, а все, що є зло, стає переможеним, викликає емоції протилежного ґатунку. Сприймаючи казку, діти

ідентифікують себе з позитивним героєм, наділяють себе якостями персонажу, прагнуть бути на нього схожими.

Терапевтичне використання казки зумовлене, з одного боку, глибокою своєрідністю уявлень, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі її сприймання; недостатнім розумінням переносного значення метафор і образних фраз; труднощами актуалізації знань та уявлень; бідністю активного і пасивного словника; слабкістю емоційного відгуку на прослухане тощо.

З іншого боку, великий корекційний потенціал казкотерапії дозволяє дитині усвідомлювати власні емоційні, комунікативні та поведінкові труднощі, а також з допомогою педагогів/батьків вчитися їх вирішувати. Практикуючи казкотерапію, ми маємо на увазі, що на усвідомленому, вербальному рівні дитина може і не сприймати казку, в таких випадках позитивний ефект від корекційної роботи зумовлюється змінами, які відбуваються на підсвідомому рівні.

Наш досвід використання казкотерапії у виховній роботі засвідчує, що завдяки емоційному забарвленню казка розкриває перед дитиною соціальну сутність оточуючої дійсності, спонукає її до співчуття як активного процесу, в основі якого лежать: рух, емоції, уява, мислення тощо.

Композиційні та змістові особливості казки сприяють розвитку у дітей співпереживання. Це досягається за рахунок повторів дії (через них відбувається відпрацювання і закріплення почуттів); протиставлень (порівнюються вчинки позитивних і негативних героїв); називання вчинків і роз'яснення їхнього змісту. Важливе значення має характер прочитання казки (інтонація, паузи, виділення голосом найсуттєвіших моментів змісту) та емоційне ставлення дорослого до розповіді.

Враховуючи особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями, необхідність посилення доступності казки для сприймання така робота потребує специфічного методичного підходу, а саме: урахування змістовно-художньої значущості та корекційної цінності тексту казки у процесі її добирання; орієнтація не лише на рекомендований зміст програми, а творчий пошук нестандартних казкових сюжетів; адаптація тексту казки (скорочення викладу за рахунок уникнення надмірної деталізації; максимальне перенесення метафоричності змісту у реалістичну площину); емоційне читання і розповідання педагогом, яке супроводжується активною мімікою та жестикуляцією; повторюваність або вибірковість читання/розповідання; перегляд картин, ілюстрацій, мультфільмів за містом казки; натуралізація/унаочнення та самостійне виготовлення казкової атрибутики; театралізація сюжету (обігрування/драматизація)); бесіда за змістом казки з підведенням морального підсумку.

У казкотерапії використовуються готові/відомі казки (народні, авторські), а також спеціально написані для конкретних дітей. У першому випадку, після прослуховування казки проводиться бесіда з дитиною, в якій казкові події пов'язуються з особистим досвідом дитини. Другий варіант казки пов'язаний з життям та труднощами дитини безпосередньо за структурою і змістом. Особливе значення надається добиранню персонажів для казки та налагодженню взаємин між ними.

Організація виховного заняття з використанням казкотерапії передбачає певну структурованість, яка може варіюватись. Так, здебільшого, заняття розпочинається з ритуальної пісні або гри з наступним обговоренням того, що

трапилось з дітьми за час, після останньої зустрічі з ними. У другій частині заняття діти слухають казку, беруть участь у рольових психотерапевтичних іграх, пов'язаних з сюжетом казки. Потім малюють та обговорюють свої малюнки. Наприкінці заняття підводяться підсумки та виконується ритуальна, заключна пісня.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як засвідчує наш досвід, соціальний розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями забезпечується виключно спільною працею та активністю всіх учасників виховного процесу (дошкільний заклад, сім'я, зовнішнє середовище). Нам імпонує думка українського дослідника 0. Романчука, що виховні зусилля залежать від того, яким ми бачимо майбутнє кожної дитини. А воно, як відомо, залежить не тільки від інтелектуальних можливостей, а й від того, якою особистістю росте дитина, як її сприймають у сім'ї, які можливості вона має у суспільстві, наскільки воно відкрите до неї. Інакше кажучи, наше завдання полягає не тільки в тому, щоб «привести» дитину з інтелектуальним порушенням у суспільство, а й створити умови для зустрічного руху суспільства до дитини.

І тут ми впритул підходимо до особистості вихователя/педагога. Концентруючи свою увагу на розвитку особистості дитини, ми часто забуваємо про технології розвитку педагога, сподіваючись на його самооцінку, самосвідомість, закликаючи до самоосвіти, ніби все це цілком зрозумілі речі.

У теорії та практиці виховання особистості дитини з інтелектуальним порушенням з часів Е. Сегена надається непересічне значення особистості вихователя, який має стати «волею» такої дитини. Але і до сьогодні одним з важливих, невирішених питань залишається питання, поставлене свого часу І. Єременком: як допомогти дитині з інтелектуальним порушенням вийти із стану соціальної пасивності та сформувати у неї активність і самостійність? «Той фахівець, який зробив усе, що міг, - зробив все» - іншої відповіді поки не знайдено. Тому, ми перебуваємо у постійному творчому пошуку, не боїмось сміливих експериментів та інновацій.

Сподіваємось, що надбаний нами досвід слугуватиме певним орієнтиром на непростому шляху ранньої соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. - К.: Либідь, 2003. - С 196-205.

2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О. В. Гаврилов // Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. - 308 с

3.Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю Гриф МОН України від 12.04.2013 № 1/11-6940. - Київ, 2013. - Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku.html.

4. Романчук 0. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / 0. Романчук // Практичний посібник. - Львів: «Літопис», 2008. - С 9-10.

5. Скворцова В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. О. Скворцова. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. - 160 с.

6. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]/І. В.

Гладченко, М. О. Супрун, А. В. Висоцька, — К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. П 214 с. - Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/

REFERENCES :

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti Kn.l Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of personality Book 1: Personal-oriented approach: Theoretical and technological principles:]. Kyiv: Lybid. (pp. 196-205).

2. Havrylov, O. V. (2009). *Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshchi* [Special children in the institution and social environment]. Kamianets-Podilskyi: Aksioma.

3. *Prohrama rozyytku ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiu* [Program of development of children of preschool age with mental retardation]. (2013). Retrieved from http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednva/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku.html.

4. Romanchuk, 0. (2008). *Nepovnospravna dytyna v simi ta v suspilstvi* [Disabled child in the family and in society]. Lviv: Litopys.

5. Skvortsova, V. 0. (2006). *Sotsialnoe vospitanie detei s otkloneniiami v razvitii* [Social education of children with deviations in development]. Moscow: Izd-vo VLADOS-PRESS.

6. Hladchenko, I. V., Suprun, M. 0., & Vysotska, A. V. (2014). *Socializatsiia dytyny z obmezhenymy rozumoyymy mozhlyvostiamy v suchasnomu osvitnomu yymiri* [Socialization of a child with limited mental capabilities in the modern educational dimension]. Kyiv: Instytut specialnoi pedahohiky. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/

Vira Sychevska. Social upbringing of preschoolers with intellectual disabilities in an institution of compensatory type education.

The article describes the scientific and practical approaches to the social upbringing preschool children with intellectual disabilities. The experience of working on the implementation of this line of development in the conditions of a preschool institution of education of compensating type is generalized. Positioning approach, according to which social education of children with intellectual disabilities, even in cases of pronounced degrees of intellectual underdevelopment, is one of the preserved mechanisms for their social adaptation, which is confirmed by the many years of practice in the educational institution.

The article reveals the principles, methods and special methods of work, which are used by modern specialists in the direction of social education of children with intellectual disabilities. Both conventional and classical, and effective, innovative. In particular, the experience of working with the use of elements of fairy-tale therapy in the aspect of social upbringing of senior preschool children with intellectual disorders has been analyzed. Taking into account the peculiarities of the mental development of preschool children with intellectual disabilities, the author draws attention to the need for a specific methodical approach to the use of fairy tale therapy. Practicing courier therapy, keep in mind, that on a conscious, verbal level the child may not take the fairy tale, in such cases, the positive effect of corrective work is determined by changes occurring at the subconscious level.

The author expresses the hope that the creative search for the institution's specialists will be properly evaluated, and the experience gained will serve as a benchmark for the early socialization of pre-schoolchildren with intellectual disabilities in the context of inclusive educational institutions.

Keywords: *preschool children with intellectual disabilities; social development; many years of practice; educational institution of compensating type; principles of work; directions of social development; tricks of correctional work; fairy-tale therapy.*

УДК 364.62-053.3

Ольга Склянська
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України,

ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАННЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ТА ЇХ РОДИНАМ

В статі висвітлені моделі психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та їх родинам. Розкрито методологічні основи, принципи побудови та підходи до діагностики програм ранньої допомоги та раннього втручання В результаті аналізу представлених моделей визначено спільні риси та відмінності в підходах до організації допомоги дітям з порушеннями розвитку а їх родинам.

Ключові слова: діти раннього віку із порушеннями розвитку, рання допомога, раннє втручання, корекційна допомога, пихолого-педагогічний супровід.

Постановка проблеми В умовах реформування системи спеціальної освіти в Україні актуальними є пошук нових форм допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам. Відбувається трансформація спеціальних закладів освіти та соціального захисту населення, запровадження нових послуг, яких потребує громада.

Рання психолого-педагогічна допомога, рання реабілітація та раннє втручання активно запроваджуються в Україні в останнє десятиліття [4, 5, 8, 9,10]. Однак варто зазначити, що традиційно дітьми з порушеннями психофізичного розвитку від 0 до 3 років опікувалися заклади охорони здоров'я та соціального захисту населення. Можна констатувати переважання медичного вивчення та реабілітації цієї категорії дітей [2]. Система освіти наразі потребує запровадження саме психолого-педагогічних підходів та моделей допомоги дітям раннього віку та їхнім родинам.

Важливість раннього виявлення та допомоги у випадку труднощів в розвитку дитини наразі не викликає сумнівів. Досвід перших років життя надзвичайно важливий для формування пізнавальної, емоційно-вольової сфер та особистості дитини (Л.І. Божович, Л.М. Галігузова, Т.В. Ермолова, М.І.Лісіна, СЮ. Мєщєрякова, ЮА Разєнкова, 0.0. Смірнова, С.А. Сорокіна). У цьому віці підґрунтям для формування мовлення є довербальні форми спілкування немовляти з дорослим (М.І.Лісіна, ЮА Разєнкова, АГ. Рузская, 0.0. Смірнова). Розвиток рухів та елементарних дій із предметами стає базою для формування більш складних мисленнєвих операцій (ОА Стрєбєлєва, СЮ. Мєщєрякова, ЮА Разєнкова, 0.0. Смірнова). Особливості формування прихильності в ранньому віці пов'язуються із формуванням пізнавальної активності та здатності до співпраці в дошкільному віці (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт). Численні нейрофізіологічні дослідження виявили високу пластичність нервової системи дитини в ранньому віці, що стає підґрунтям для значних компенсаторних можливостей (С Джуан, Н. Дойдж, Є. Гусєв, П. Камчатнов).

Положенням про навчально-реабілітаційний центр, затвердженим Наказом МОН №920 від 16.08.2012 р. (п 4.3), передбачено, що до змінного контингенту реабілітаційного відділення НРЦ відносяться також вихованці раннього віку [7]. З метою надання ранньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами у НРЦ можуть створюватись консультативний пункт або центр ранньої допомоги. Для цього необхідно вивчити різні концепції ранньої допомоги дітям з особливими потребами та їх родинам.

Завдання статті: розглянути описані в науковій літературі та запроваджувані в практиці моделі психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу.

Психолого-педагогічна модель ранньої допомоги дітям з проблемами в розвитку, запропонована М. М. Малофссвим, Ю. А. Разєнковою, Н. А. Урядницькою (2007), базується на медичній моделі інвалідності та педагогічній концепції корекції порушень [4, **с** 169]. *Методологічною основою,* що визначає концептуальні підходи до організації психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку, є: положення культурно-історичної теорії Л.С. Виготського та положення про провідну роль соціального оточення в онтогенезі та дизонтогенезі (Л. Виготський, Л. Божович, В. Лубовський), діяльнісний підхід (О. Леонтьев, Д. Ельконін), положення про загальні та специфічні особливості нормального та аномального розвитку (Л. Виготський, В. Лубовський), положення про необхідність ранньої корекційно-педагогічної допомоги дітям із порушеннями розвитку (Ю. Разєнкова, О. Мастюкова).

Програми педагогічної допомоги немовлятам а також дітям молодшого дошкільного віку до 3-х років позначають поняттям *«рання допомога»* (О. Баєнська, О. Мастюкова, О. Нікольська, Ю. Разєнкова, О. Стребєлєва, В. Ткачова). Вони спрямовані на допомогу дітям перших трьох років життя з відхиленням або загрозою відставання у психомоторному та соціально-емоційному розвитку дитини [4-6].

Головною метою ранньої допомоги є ефективне подолання, корекція та компенсація відхилень у дитини з перших місяців життя [4, 5]. Виділяють наступні *принципи надання ранньої допомоги:*

- урахування сензитивних періодів розвитку - передбачає спрямованість на формування новоутворень з урахуванням проблем і можливостей дитини відповідно до її психологічного віку;
- залучення сім'ї — передбачає рівний розподіл відповідальності за хід та ефективність корекційного процесу між батьками та фахівцями, безпосередню участь батьків в реалізації завдань психолого-педагогічної корекції, навчання батьків прийомам та методам роботи з дитиною;
- загальний характер психолого-педагогічного супроводу - передбачає заходи, спрямовані на оптимізацію функціонування родини в цілому, включаючи сиблінгів, бабусь, дідусів та інших родичів;
- реалізація ранньої корекційної допомоги в ігровій діяльності - реалізує положення про провідну діяльність дитини та визначає, що гра є найбільш ефективним методом навчання дітей раннього дошкільного віку;
- міждисциплінарна взаємодія - передбачає спільне планування, періодичне обговорення та узгодження роботи з дитиною спеціалістами різного фаху: лікарями, педагогами, психологами, соціальними педагогами;
- соціальна інтеграція та інклюзія - базується на положенні про засвоєння соціального досвіду безпосередньо в звичайному соціальному середовищі, та передбачає включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку у різні види суспільної діяльності згідно психологічного віку. С. Миронова зауважує: «...реалізація цього принципу сприяє не лише нормальній соціальній адаптації дитини, а й подоланню соціальної ізоляції як дитини, так і її родини у цілому» [5, **с** 67]. Також додамо, що соціальна інтеграція дитини з порушеннями психофізичного розвитку в ранньому віці стає передумовою її подальшої інклюзії в загальноосвітнє середовище.

Головною умовою ранньої корекційної допомоги є єдність психолого-медико-педагогічної діагностики та комплексної допомоги. *Комплексна діагностика* рівня розвитку дитини від народження до 3-х років [1] представляє собою систематизоване діагностичне обстеження із впорядкованою фіксацією результатів. Вона дозволяє виявити латентні відхилення від нормативних показників, простежити взаємозв'язок між формуванням окремих функціональних областей розвитку та служить основою для командної роботи фахівців. Комплексне обстеження індивідуальної структури порушень розвитку передбачає визначення ступеню первинного дефекту, характеристик патологічних синдромів, супутніх захворювань соматичного стану дитини, характеру впливів соціальних факторів на рівень її розвитку. Одним із завдань комплексної діагностики є розрізнити в структурі дефекту симптоми захворювання та прояви дизонтогенезу для того, щоб визначити спрямованість методів медичної корекції та психолого-педагогічних заходів, спрямованих на профілактику вторинного дефекту [1, с 80].

Структура Програми ранньої комплексної діагностики рівня розвитку дитини від народження до 3-х років містить соціальний блок (соціальний паспорт сім'ї), медичний блок, психолого-педагогічний блок та дозволяє скласти «Профіль розвитку дитини» за функціональними областями та побудувати індивідуальну програму навчання та виховання.

Етапи здійснення ранньої допомоги [5]: знайомство з сім'єю; комплексна діагностика рівня розвитку дитини; розроблення і реалізація індивідуальної програми навчання і виховання; неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім'ї; постійне внесення коректив у програму; переведення дитини у відповідний навчальний заклад (загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний - залежно від можливостей дитини).

Програми Раннього Втручання вперше з'явилися в середині 20 століття на теренах розвинених західних країн. До їх появи спричинилося два фактори. З одного боку - реформа та розвиток у суспільстві мережі послуг для людей з особливими потребами, яка мала би охоплювати увесь життєвий цикл від народження до старості. А з другого - цілий ряд наукових досліджень, які показали велику пластичність головного мозку дитини протягом перших років життя, багатство психосоціального життя немовляти та важливість перших років життя у формуванні особистості дитини, її соціальному розвитку.

Програми раннього втручання в різних країнах мають відмінності, але усі ці програми побудовані на наступних характеристиках:

Сучасна практика раннього втручання базується на біопсихосоціальній моделі інвалідності, завдяки чому програми вирішують не тільки окремі проблеми дитини, але й питання якості життя родини і питання соціалізації дитини та родини. *Методологічною основою* раннього втручання є системний підхід, культурно-історична теорія Л. С Виготського, концепція онтогенетичного розвитку психіки в спілкуванні (М. І. Лісіна), положення про немовля, як активного індивіда, що шукає насамперед соціальної стимуляції та розвивається в соціальній взаємодії (Д. Стерн, Дж. Боулбі, Д. Віннікот, М. Лісіна, О. Смірнова та ін.), теорія нейропластичності (Н. Дойдж).

Психологічна модель раннього втручання як системи надання допомоги сім'ям, які виховують дітей раннього віку із порушеннями розвитку описана в монографії Г. В. Кукурузи [4]. В основу цієї моделі покладено концепцію розвитку,

яка передбачає, що розвиток дитини раннього віку значною мірою залежить від її відносин з оточуючим середовищем, і передусім від якості дитячо-батьківських відносин.

Головними принципами раннього втручання є:

- Сімейно-центрований підхід, що передбачає насамперед спрямованість всіх заходів на посилення здатності батьків розвивати та виховувати свою дитину, знаходити та реалізовувати власні ресурси задля подолання проблем та задоволення потреб дитини в їхній динаміці [4, с 169; 6];
- Системність - передбачає цілісний погляд на розвиток дитини з порушеннями, розгляд можливостей та потенціалу розвитку дитини в контексті сімейних та ширших соціальних відносин [2,4].
- Функціональний підхід - полягає у використанні підходу, втіленого у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП ВООЗ, 2007). Це означає, що форми та зміст допомоги дитині незалежно від порушення структур та функцій організму мають відповідати контексту її повсякденного життя, сприяти соціалізації дитини та її можливості приймати участь в діяльності відповідно до віку [4].
- Командна співпраця - передбачає, що оцінку дитини та особливостей родини, розробку цілей втручання здійснюють не окремі фахівці, а міждисциплінарна команда у співпраці. Відповідно до індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини та потреб конкретної родини реалізовувати програму втручання можуть робочі команди різного складу (психолог та логопед, фізичний терапевт та психолог і т. ін.) [4, 6].
- Нормалізація життя родини - полягає в ідеях про те, що родина, яка виховує дитину із порушеннями розвиту, має проживати ті самі події та виконувати ті самі функції, що будь яка інша родина. Цей принцип реалізується через включення контексту звичайного родинного життя до розробки цілей та форм допомоги [4].
- Доступність - полягає як у фізичній доступності послуг для родини, що має маленьку дитину, так і в максимальній відкритості для батьків результатів командної оцінки стану дитини, постановки цілей та планування програми втручання.

Раннє втручання як технологія передбачає наступні *етапи* [4]:

- звернення батьків;
- первинна оцінка розвитку дитини та потреб родини, визначення первинного запиту;
- обговорення первинної оцінки командою фахівців та вибір команди для роботи з родиною;
- обговорення первинної оцінки з батьками, формулювання і узгодження функціонального запиту;
- поглиблена оцінка, відповідно до функціонального запиту;
- створення та виконання індивідуальної програми раннього втручання;
- моніторинг та оцінка результатів виконання програми;
- вихід із програми раннього втручання.

В Україні за програми раннього втручання реалізуються в БФ «Інститут Раннього Втручання» в м. Харкові [9] та навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» в м. Львові [10]. Наразі технології раннього втручання запроваджуються у 8 областях України в межах пілотних проектів: Харківська, Одеська, Львівська,

Закарпатська області [3, с 150], Дніпропетровська, Запорізька, підконтрольні уряду України території Донецької та Луганської областей [11].

Висновки. Запровадження психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку із порушеннями розвитку та їх родинам є актуальним в Україні та має бути одним з перспективних шляхів модернізації закладів спеціальної освіти. Існуюча нормативно-правова база надає підґрунтя для створення консультативних центрів або центрів ранньої допомоги в структурі НРЦ. Але варто зауважити, ранній вік дитини є найбільш значущим періодом онтогенезу, найбільш сенситивним і, водночас, вразливим. Так само важливий цей період і в житті родини, вразливість якої значно загострюється наявністю стресу від зустрічі з неповносправністю дитини. Тож побудова професійної взаємодії з маленькою дитиною та її родиною в рамках психолого-педагогічної допомоги потребує виваженості та великої міри усвідомленості всіх кроків.

Викладений вище огляд пропонує дві моделі реалізації такої допомоги: рання допомога та раннє втручання. Обидві моделі спираються на положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, принцип міждисциплінарності та принцип соціалізації та інклюзії. Однак методологічні основи цих двох моделей мають також суттєві відмінності, які відображаються у визначенні головної мети та принципах організації допомоги. Запроваджуючи будь яку з існуючих моделей, варто свідомо обирати цілісний комплекс теоретичних положень, принципів організації, технологій та методик, які забезпечують певну стратегію допомоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксенова Л.И. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет / Л.И. Аксенова, АА Лисеев, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Шкадаревич // Дефектология. - 2002. - №5. - С. 3 - 27.
2. Гудим І. Концептуальні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з глибокими порушеннями зору / І. Гудим // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. - №2. - 2013. - С. 22-26.
3. План заходів з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року. Додаток до розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.11.2015 №1393-р [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248740679
4. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія / Г. В. Кукуруза. - Харків: Планета-прінт, 2013. - 244 с
5. Миронова С. Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку / С. Миронова. // Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2011.-№5.-С 65-73.
6. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. - Санкт-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета, 2003. - 288 с.
7. Наказ МОН № 920 від 16.08.2012 "Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр" [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html.
8. О центре раннего вмешательства [Електронний ресурс] - Режим доступу до ресурсу http://ei.kharkov.ua/o-tsentre/o-tsentre-rannego-vmeshatelstva/.
9. Ранне втручання [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.dzherelocentre.org.ua.

10. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / Олег Романчук. - Львів, 2008. - 334 с.
11. UNICEF Україна. Медіа-центр [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_30977.html

REFERENCES:

1. Aksenova, LI, Liseev, AA, Tiurina, N. Sh., & Shkadarevich, E.V. (2002]. Programma rannei komplcksnoi diagnostiki urovnia razviffia rebenka ot rozhdeniia do 3 -kh let [Program of early complex diagnostic of developmental level of a child from birth to age of 3]. *Defektologiia, 5,3-27.*
2. Hudym, I. (2013). Kontseptualni pidkhody do orhanizatsii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei rannoho viku z hlybokymy porushenniamy zoru [Conceptual approaches to the organization early intervention for infant with visual impairments]. *Osobfyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia, 2*,22-26.
3. *Plan zakhodiv z realizatsii Natsionalnoi stratehii u sferi prav liudyny na period do 2020 roku* [Plans of action on National strategy for human rights till 2020]. (2015]. Retrieved from: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248740679.
4. Kukuruza, H. V. (2013). *Psykholohichna model rannoho vtruchannia: dopomoha simiam, shcho yykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozyytku* [Psychological model of early intervention: Assistance to families who are raising children with developmental disabilities]. KharMv: Planeta-print
5. Myronova, S. (2011). Pedahohichna dopomoha dytyni rannoho viku z osoblyvostiamy psykhoflzychnoho rozvytku [Pedagogical assistance to early age children with dysfunction of psychophysical development]. *Vykhovatel-MetodystDoshkilnohoZakladu, S,* 67-72.
6. Mukhamedrakhimov, R. Zh. (2003). *Maty mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie* [Mother and infant Psychological interaction]. St Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta.
7. Ministry of Education and Science. (2012). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr* [On approving of the Education and Rehabilitation Center] *{Decree No* 920, August 16). Retrieved from http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.htnil.
8. *O tsentre ranneho vmeshatelstva* [Early intervention centre]. (2017). Retrieved from http://ei.kharkov.ua/o-tsentre/o-tsentre-rannego-vmeshatelstva/
9. *Rannie vtruchannia* [Early intervention]. (2015). Retrieved from http://www.dzherelocentre.org.ua.
10. Romanchuk, 0. (2008). *Nepovnospravna dytyna v simi ta v suspilstvi* [An disable child in family and in society]. Lviv.
11. *UNICEF Ukraina. Media-tsentr* [UNICEF Ukraine. Media centre]. (2017). Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/media 3O974.html.

Oma Sklianska. Programs of Psychological and Pedagogical Assistance for Early Age Children with Developmental Disorders and Their Families

Actuality of research is based on processes of reformation of state system of special needs education in Ukraine and providing psychological and pedagogical assistance for some early age children with disabilities. The main goal of this article is to define and describe two models of assistance for early age children with developmental disorders and for their families: early assistance and early intervention. Both types of these programs apply to theory by L Vygotsky and in the same time has differences in frame of principles of organizing an assistance program. Early assistance is based on medical conception of disabilities and concentrated on a child mostly. In this model parents included in program as person who can help to specialist or hinder. Early intervention is based on bio-psyche-social model of disability and uses the principles of International Classification of Functioning, Disability and Health for children and teenagers. Early intervention programs are centered on family functioning and realize the idea of normalization of family life.

Keywords: *early age child, developmental disorders, early assistance, early intervention, psychological support*

УДК: 376.378.098:8.159

Оксана Таранченко
Інститут спеціальної
педагогіки НАПН України
https://orcid.org//0000-0002-5908-3475

НЕТИПОВІСТЬ ЯК ПРИРОДНЕ РОЗМАЇТТЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття покликана розширити розуміння нетиповості як природного розмаїття людської популяції, а також інклюзії, як світоглядної моделі демократичного прогресивного устрою співіснування розмаїтої спільноти. Зокрема, в ній представлено окремі концептуальні підходи до розуміння нетиповості в інклюзивному середовищі. В наукових потрактуваннях нетиповості простежується концептуальна багатовекторність, що деталізує і конкретизує педагогічні, психологічні, соціологічні, філософські та ін. позиції в розумінні цього явища. Окреслено спільні аспекти в характеристиці цього поняття, що виявляються у тлумаченні її через соціальну недостатність, зумовлену біосоціальними чинниками. В освітньому середовищі нетиповість розуміється як знижена чи підвищена здатність особливої дитини нормативно засвоювати академічні та соціальні нормативи. Бачення західних та українських науковців у розумінні винятковості загалом збігається і полягає в оцінці її як навчального, культурного, соціального, психологічного та ін. відхилення. Втім, у західній рефлексії спостерігається більша спрямованість на соціальні очікування, водночас в українських реаліях досі зустрічаються потрактування нетиповості як індивідуальної характеристики особистості. Обґрунтовується необхідність узагальнення науковцями концептуальної візії стосовно нетиповості, що дасть змогу виважено розробляти стратегії впровадження інклюзивного навчання в Україні, удосконалювати його законодавчо-нормативне поле, створювати ефективні технології навчання та соціалізації поліморфного контингенту освітніх закладів.

Ключові слова: *нетиповість, винятковість, інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивне середовище, соціалізація, діти з особливими потребами.*

У світі, що бурхливо глобалізується, засади суспільного облаштування змінюються так само стрімко й логічно тяжіють до усталення нових концептуальних постулатів, що здатні протистояти соціодинамічним викликам розвитку людства. Вони, на думку А.Колупаєвої [1], полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, протидії дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей тощо. Визначивши головною метою соціального розвитку людства на сучасному етапі «створення суспільства для всіх», Генеральна асамблея 00Н поклала в її основу саме ці підходи, які мають забезпечити цілковите залучення в соціум усіх без винятку людей. Концепція цілісного підходу, на переконання прогресивних суспільних діячів та науковців [1], що складає підґрунтя такої інтеграції, забезпечує реалізацію прав і можливостей для кожної людини і, зокрема, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Одним з інструментів реалізації такої надскладної мети є інклюзія, яка стала пріоритетним освітнім напрямом в багатьох країнах світу. Водночас, стратегічний курс на інтегрування учнів з особливими потребами в систему загальної освіти, в більшості з них змінився з бачення інклюзії як інновації, що стосується винятково спеціальної освіти, на її сприйняття в ширшому контексті перебудови освітньої системи загалом.

Активне розгортання інклюзії в Україні є ознакою демократичного розвитку нашої країни і вітається прогресивними державами світу. Ці ініціативи спрямовані насамперед на забезпечення всіх прав найвразливішої частини дитячої популяції - дітей з особливостями психофізичного розвитку, а також деінституалізацію системи спеціальної освіти як сегрегаційного рудименту пострадянського минулого. Втім, попри очевидні успіхи у впроваджені інклюзії на теренах України, глибинне усвідомлення її сутності - створення відкритого суспільства для ВСІХ без винятку людей і забезпечення рівних можливостей для ВСІХ, хто має будь які відмінності, - ще не стало органічною нормою української спільноти. У складні часи, що переживає наша країна, надзвичайно непросто сформувати толерантність до відмінностей (зокрема мовних, культурних, релігійних та інших), які почасти сприймаються як своєрідна загроза консолідації нашого суспільства. Саме тому на часі розширення розуміння нетиповості/винятковості як природного розмаїття людської популяції та інклюзії як світоглядної моделі демократичного та прогресивного устрою співіснування розмаїтої спільноти.

Світоглядна модель соціального устрою, еволюційно трансформуючись, щораз підіймається на вищу і ширшу сходинку, про що свідчить і гуманістичний поступ у ставленні до осіб з особливостями психофізичного розвитку (від цілковитого відсторонення до визнання рівності), й у розумінні феномена обдарованості, і в усвідомленні винятковості загалом. Цьому передувала тисячолітня історія людської цивілізації - численні етапи й періоди поділу та розмежування індивідів за певними ознаками, інакше кажучи - еволюція соціальної стратифікації. «Соціальна стратифікація вказує на нерівність в суспільстві, його поділ за певним критерієм чи їх сукупністю на стійкі групи, які мають неоднаковий вплив на суспільне життя» [2]. Численні дослідження вчених у різних галузях доводять, що індивіди, які належать до одного страту, здебільшого почуваються ізольовано, потрапляючи в рамки іншого страту, оскільки є для нього «особливими», «нетиповими», «винятковими». «Особливість», «нетиповість/атиповість», «винятковість» окремої людини, як певна сукупність різних варіантів відхилень від усталеної в конкретному соціумі «норми», можна в цілому розглядати як нестандартну життєву ситуацію, що характеризується різною мірою вираженості соціальної депривації, зумовленої біосоціальними детермінантами. Втім, звузимо це поле до розгляду його в освітній сфері.

З педагогічних позицій під нетиповістю/винятковістю розуміється відхилення (зі знаком + чи -) здатності дитини нормативно засвоювати академічний та/або соціальний компоненти навчальної діяльності, що суттєво скорочує/розширює зону найближчого розвитку такого учня, а також знижує/підвищує можливості нормативно навчатися (розвиватися, соціалізуватися). Наявність певних відхилень від усталеної норми (зі знаком + чи -) в дитячому віці не дає змоги винятковій дитині повноцінно інтегруватися в соціум, оскільки на заваді постає подвійна перепона - безпосередні прояви нетиповості (приналежність до мовної, культурної, етнічної, релігійної меншини, порушення здоров'я, інвалідність тощо) та власне вікові обмеження.

Освітнє середовище (навчальний заклад) упродовж тривалого періоду є осередком життєдіяльності для виняткової дитини, де формуються і розвиваються її базові вміння та навички, низка ключових компетенцій, життєво

необхідних для оптимального залучення у сьогоденні соціальні реалії. З огляду на це інклюзивна парадигма надає невичерпні можливості для кожної дитини сформувати власний набір академічних і соціальних компетенцій, які в подальшому гарантуватимуть їй практичну самореалізацію.

Різні аспекти нетиповості вже тривалий час є предметом численних досліджень західних та українських науковців (Ч.Вебер, У.Волфенсбергер, Б.Геррі, Дж.Деппелер, М.Каліанпура, В.Кобильченко, А.Колупаєва, С.Кульбіда, Н.Кунс, МЛейкестер, Т.Лавелл, Т.Лорман, Дж.Лупарт, Дж.Пієрпойнт, Т.Сак, Т.Скрипник, Н.Софій, Дж.Спратт, О.Таранченко, М. Форест, Д.Харві, У.Л.Хеворт, У.Хідзінг та багато інших). Втім, західна педагогіка виразніше окреслює феномен винятковості, чіткіше та деталізованіше інтерпретує розмаїтість видів відхилень. В українській науці винятковість розглядається більш узагальнено та моноцентровано (порушення психофізичного розвитку/обдарованість) і серед розмаїття форм нетиповості людини увага переважно зосереджується на дітях з інвалідністю / порушеннями психофізичного розвитку чи обдарованістю, а конкретні відхилення від усталених академічних, соціальних, поведінкових, психологічних норм акумулюються в загальне поняття «нетиповість/атиповість». Українські науковці та практики мають тривалий і позитивний досвід навчання як дітей з порушеннями психофізичного розвитку, так і обдарованих учнів. Втім, педагогічні підходи й умови навчання таких дітей (однієї й другої категорії] донедавна мали яскраво виражені ознаки сегрегованості (відокремленості від решти «нормальних» учнів). Що ж до решти виняткових дітей (з різних мовних, культурних, етнічних, релігійних меншини та інших), то чітких педагогічних підходів до їх інтеграції в навчальне, а тим паче соціальне середовище не спостерігалося. Втім, на нашу думку, в період глобального реформування освітньої системи та поширення інклюзивного навчання необхідно розширити знання педагогів стосовно сутності нетиповості та окреслити педагогічні інструментальні стратегії щодо оптимальної взаємодії з усіма категоріями виняткових дітей в умовах інклюзивного класу.

Західна наукова спільнота (С.Бернелл, Г.Гарднер, Дж.Деппелер, С.Йогренс, Т.Лорман, Дж.Лупарт, Д.Кеннор, Р.Стернберг, Б.Феррі, П.Форман, Д.Харві та інші) та когорта українських вчених (А.Душка, В.Кобильченко, А.Колупаєва, Т.Сак, Т.Скрипник, Н.Софій, О.Таранченко та інші) розглядають феномен винятковості в контексті наявності у людини/дитини відмінних особистісних рис, які не дають їй змоги повною мірою відповідати усталеним нормам соціального середовища [3, 4]. Нетиповій людині/дитині притаманна відсутність єдності зі своєю соціальною групою, класом, колективом і невідповідність усталеним соціальним очікуванням. В цьому контексті винятковість можна трактувати як дезінтеграцію, коли дитина виявляється неспроможною «вписатися» в заданий соціумом стандарт. А відтак відбувається її ізолювання від більшості соціальних звязків, нормативні соціальні рольові функції значною мірою деформуються або ж взагалі зникають. Як наслідок - нетипова дитина нездатна належно інтеріоризувати знання, вміння і навички у процесі навчання.

Визнаючи характерною для нетипових дітей сукупність педагогічних, психологічних, поведінкових та соціальних особливостей, що відрізняють їх від більшості ровесників, дослідники одностайні у необхідності дотримання індивідуального підходу до кожного такого учня для максимального задоволення особливих освітніх потреб в навчальному процесі.

Притаманні кожній дитині певні види несхожості на більшість однолітків тією чи іншою мірою позначаються на змісті взаємодії з дитячим колективом і здатність засвоювати стандарти визначеного навчального матеріалу. З огляду на це, нетиповість в інклюзивному навчальному процесі можна вважати конструктом біосередовищного (біосоціального) впливу, в межах якого відбувається тенденція до відхилення від стандартних навчальних стилів, викладацьких (педагогічних, виховних) тактик і прийомів. За тривалого впливу такого середовища в інклюзивному класі формується якісно нова культура реагування на нетиповість і взаємодії з нею, коли несхожість дитини на своїх ровесників не вбачається як підстава для соціальної ізоляції. Натомість, вона стає елементом збагачення дитячого досвіду, культури, формування толерантного ставлення до відмінного мислення, зовнішності та інших форм винятковості.

Бачення західних та українських науковців у розумінні нетиповості загалом збігається і полягає в оцінці її як навчального, культурного, соціального, психологічного та ін. відхилення. Втім, можна помітити й незначні особливості розуміння цього феномена. Так, в західній рефлексії спостерігається більша спрямованість на соціальні очікування, водночас в українських реаліях досі простежується тенденція трактувати нетиповість як індивідуальну характеристику особистості.

Загальновідомо, що у випадку нетиповості діють ізоляційні механізми, тож людина або пристосовується до заданих умов і норм, або ж автоматично дистанціюється від соціуму. У подоланні надмірно вираженої соціальної стратифікації особливу роль відіграє інклюзивне навчання, що є своєрідним інструментальним механізмом для створення соціальної консолідації та визнання цінності кожної людини незалежно від того чи є в неї певні особливості.

Досліджуючи різні аспекти соціалізації нетипових дітей, науковці (Б. Геррі, Т.Лорман, М. Каліанпура, УЛ.Хеворд та ін.) зосереджуються переважно на їхній здатності до комунікації, взаємодії, налагодження контактів [4, 5]. Усталеним є бачення, що соціалізація загалом спрямована на взаємодію людей один з одним і має виражений комунікативний ефект, який полягає в оптимальному сприйнятті інформації, ідей, почуттів, потреб та бажань партнера. Позаяк нетипова дитина має порушені комунікативні зв'язки та стосунки, таке відхилення від умовної норми можна розглядати як інтерактивно-перцептивну та соціально-комунікативну недостатність.

Подолати нездатність нетипової дитини до повноцінної взаємодії неможливо без спеціально організованого навчального середовища, відповідної підтримки та супроводу. Таку здатність до взаємодії доцільно формувати та розвивати у спеціально створеному педагогами інклюзивному середовищі, де виняткова дитина усвідомить і прийме усталені в ньому ціннісно-нормативні установки колективу (класу, школи, малої громади, а згодом ширшого соціуму). Саме тому, розбудовуючи інклюзивний навчальний простір необхідно особливу увагу зосередити на створенні деексклюзивних механізмів (психолого-педагогічних, соціальних, адаптаційно-реабілітаційних тощо) для забезпечення дієвої соціалізації виняткової/нетипової дитини в інклюзивному класі. Діти з різноманітними формами соціальної чи психофізичної нетиповості можуть бути повною мірою залученими у навчальний процес лише коли буде сприйнята унікальність кожного з них. Саме тому і для нормотипових дітей, і для нетипових учнів загальна канва курикулуму має бути однаковою, втім специфіка

особливостей школярів визначатиме варіації в його адаптаціях. Водночас, педагоги мають практикувати комплексний підхід у тлумаченні особливостей різних видів соціальної ізоляції, реагуючи на це продуктивною реалізацією інклюзивних тактик навчання із застосуванням відповідних адаптацій соціального, психологічного, педагогічного, особистісно-комунікативного планів.

Беручи до уваги сутність соціалізації, як один з ключових аспектів варто виокремити навчання. У більшості випадків здатність нетипових дітей до соціального та академічного навчання достатньо ускладнена, а швидкість і характер сприйняття нового матеріалу видозмінені. З огляду на це доцільно розглядати винятковість дитини як соціально-педагогічну проблему, зумовлену середовищною ізоляцією та специфікою життєдіяльності таких дітей. Так, маючи інвалідність, порушення психофізичного розвитку чи приналежність до етнічної, культурної, релігійної меншини, дитина не завжди спроможна якісно інтеріоризувати навчальний матеріал, а також сформувати необхідні соціальні вміння та навички взаємодії з колективом у навчальному закладі (як ровесників, так і педагогів).

Продуктивність функціонування інклюзивного навчального середовища можна визначити за можливістю нетипової дитини виконувати широкий набір позитивно спрямованих ролей. Залежно від рівня опанування конкретного рольового набору така дитина посідатиме певну статусну сходинку в дитячому колективі. Чим краще це вдається, тим більше зростає ймовірність оптимального засвоєння академічний стандартів та соціальних норм поведінки, а відтак і ефективного залучення в соціум (класу, школи, а надалі й ширший).

Дитячу нетиповість/винятковість можна трактувати і як соціально сконстуйоване явище, детерміноване оточуючим середовищем дитини. Низький рівень пристосування середовища до особливих потреб таких дітей не дає їм змоги активно функціонувати в соціумі та конструктивно використовувати повний спектр взаємодії з найближчим життєвим простором.

У цьому контексті, винятковість можливо описати як стійке звуження особистісних уявлень про оточуючу дійсність, що зумовлено низькою частотою контактів із соціумом, нестабільністю дитини до засвоєння знань внаслідок соціальних причин та/або психофізичного індивідуального рівня розвитку, поверховості або відсутності справжнього інтересу до різних сфер життя, свідомої фіксації на власній недостатності. Інклюзивне навчальне середовище, зважаючи на вищезазначене, можна розглядати як поле для соціалізації, поступове входження в цей мікросоціум, що супроводжується виробленням норм поведінки та опануванням різнопланових соціальних ролей, усталених у ньому, засвоєнням інноваційних для такого учня поведінкових стратегій і тактик діяльності та взаємодії.

В наукових потрактуваннях нетиповості/винятковості простежується концептуальна багатовекторність, що деталізує і конкретизує педагогічні, психологічні, соціологічні, філософські та ін. позиції в розумінні цього явища. Так, наприклад, у психосоціальному підході (Дж. Спратт, Дж. Счаксміф, К. Філіпп, К. Ватсон та ін.) у культурних, етнічних, мовних, релігійних меншинах, у дітей з особливими потребами виокремлюють сукупність певних соціально-педагогічних прогалин, що є характерними ознаками нетиповості та які стосуються соціокультурних умінь та навичок [6]. Серед них: здатність адекватно розвиватися (психологічно, емоційно, духовно, креативно); вміння вибудовувати

оптимальну комунікацію із соціумом; вміння конструктивно гратися та навчатися; вміння адекватно, із соціальної точки зору, сприймати інформацію, яка надходить, та відповідним чином співвідносити з нею свої дії; вміння розуміти очевидний та прихований контекст певної соціальної ситуації; здатність звертатися по допомогу до дорослих у випадку виникнення проблем у навчанні та соціальній діяльності; вміння самостійно спрямовувати свої дії для вирішення проблем соціально-академічного розвитку (співвідносних вікові).

Ця деталізація, хоч і не повною мірою вичерпна, втім надзвичайно корисна для педагогів і психологів інклюзивних закладів, оскільки може бути орієнтиром у доборі відповідного інструментарію для оцінювання учнів, розроблення ІПР та вибору стратегій психолого-педагогічної підтримки, корекційно-розвиткових засобів впливу та ін. Вищезазначені соціально-педагогічні прогалини націлюють педагогів і команди супроводу на своєчасне залучення нетипової дитини до всього розмаїтого спектру соціальних звязків та стосунків.

Цікавою і перспективною для українських реалій є трактування всіх форм нетиповості/винятковості як своєрідного лінгвокультурного стану (Д.Фукс, У.Хітзінг, М.Фішер та ін.), що потребує відповідних технологій та способів взаємодії [7]. З позицій цієї концепції нетипові люди характеризуються як особистості, які потребують певної культурної відповідності, що передбачає використання стратегій оптимальної лінгвокультурної взаємодії з ними. Реалізація відповідних тактик взаємодії має вибудовуватися на основі залучення всіх нетипових людей до життя соціуму і структурних змін у суспільстві загалом. Практична реалізація безпосередньої взаємодії з лінгвокультурною меншиною має відбуватися за цілісним принципом, що передбачає загальне бачення впроваджуваних соціальних модифікацій у різних сферах діяльності, зокрема в навчанні, а також потреб самих індивідів. Соціальну ексклюзію таких людей можна охарактеризувати як сукупність специфічних потреб, що не задовольняються внаслідок неадекватного культурно-лінгвістичного реагування соціуму на життєві та інші за ієрархією потреби цих нетипових індивідів. Так, нетипові/виняткові діти (як представники лінквокультурної меншини) можуть демонструвати специфічні культурно-поведінкові реакції, що не знаходять належного відгуку в оточуючій їх соціальній системі.

В інклюзивному навчальному процесі лінгвокультурна специфіка виявляється у створенні особливої системи комунікації на академічному та соціальному рівнях, коли всі учні інклюзивного класу мають змогу розуміти та адекватно й коректно використовувати відповідний стиль комунікації. Урахування культурних і лінгвістичних особливостей нетипових дітей має відбуватися як безпосередньо у дитячому середовищі, так і у процесі взаємодії дитини з педагогами та іншим персоналом інклюзивного закладу, які на методичному рівні мають вибудувати відповідну номінативну мовну систему і згідно з нею визначати тактику впливів і підтримки. Лінгвокультурна концепція на нашу думку, не є достатньо вичерпною, втім ґрунтовною основою для розроблення стратегій психолого-педагогічної підтримки полікультурного контингенту інклюзивних навчальних закладів.

Достатньо комплексним можна вважати соціокультурний підхід до розуміння нетиповості/винятковості. Всі форми людського розмаїття передбачають віднайдення особливого культурного коду, що відображається в соціальному вимірі дійсності. Тому будь-яка нетиповість/винятковість - це

результат невідповідності особливої дитини і реальних умов соціального середовища, де протікає її життєдіяльність. Соціокультурне усвідомлення нетиповості в цьому контексті відбувається через розуміння соціальної ідентифікації і тотожності.

Короткий огляд лише кількох підходів до трактування нетиповості звісно не вичерпує багатогранність цієї проблеми, зокрема і в контексті інклюзії. Втім, все вищезазначене дає підстави узагальнено охарактеризувати нетиповість/винятковість як певне соціальне відхилення, зумовлене кореляцією біосоціальних чинників, що веде до поведінкових, емоційних, статусно-рольових та ін. змін. В інклюзивних умовах нетиповість дитини може проявлятись як знижена/підвищена здатність адекватно інтеріоризувати академічний та соціальний компоненти внаслідок наявності певних середовищних бар'єрів, невідповідного педагогічного стилю роботи з інклюзивним класом, різнопланових проблем соціально-педагогічного та психологічного планів.

Загальними для всіх концепцій нетиповості є розуміння відхилення від норми як своєрідного соціального антагонізму, зумовленого проблемними ситуаціями, які виникають у процесі навчання та виховання особливої дитини. Загалом, усі ці теоретичні концепції мають спільну мету - пояснення будь-яких форм дитячої винятковості, нетиповості, особливості як проявів природного людського розмаїття, що не є перешкодою для активного залучення такої дитини в інклюзивний навчальний процес.

На сучасному етапі поширення інклюзії на теренах України доцільним вбачається наукове обґрунтування цілісної концептуальної візії нетиповості/винятковості, що дасть змогу виважено розробляти стратегії впровадження інклюзивного навчання в нашій країні, удосконалювати його законодавчо-нормативне поле, створювати ефективні технології навчання та соціалізації поліморфного контингенту освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.Ua/166230/l/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf
2. Соціологія. Дворецька Г. В. Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2001. Режим доступу: http://buklib.net/books/23959/
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Навчально-методичний посібник /А.А. Колупаєва, О.М.Таранченко/ - К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2015. - 136 с [Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Heward W. L. Exceptional children: An introduction to special education (7th edj. Upper Saddle, NJ, 2003. P.326-328.
5. Kalyanpur M., Harry B. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore, 1999.
6. Spratt J., etc. "Part of who we are as a school should include responsibility for well-being": Links between the school environment, mental health and behaviour // Equality, participation and inclusion 1: Diverse contexts (2nd ed.). London and New York, 2010. P. 284-296.
7. Fuchs D. Nonresponders: How to find them? How to help them? What do they mean for special education? // Teaching Exceptional Children, 2004. № 37. P. 72-77.

REFERENSES:

Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.Ua/166230/l/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf

2. Sotsiolohiia. Dvoretska H. V. Navch. posibnyk. — K.: KNEU, 2001. Rezhym dostupu: http://buklib.net/books/23959/
3. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. Pedahohichni tekhnolohii inkliuzyvnoho navchannia. Navchalno-metodychnyi posibnyk /A.A. Kolupaieva, O.M.Taranchenko/ - K.: TOV «ATOPOL», 2015. - 136 s. (Seriia «Inkliuzyvna osvita»).
4. Heward W. L. Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.). Upper Saddle, NJ, 2003. P.326-328.
5. Kalyanpur M., Harry V. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore, 1999.
6. Spratt}., etc. "Part of who we are as a school should include responsibility for well-being": Links between the school environment, mental health and behaviour // Equality, participation and inclusion 1: Diverse contexts (2nd ed.]. London and New York, 2010. P. 284-296.
8. 7. Fuchs D. Nonresponders: How to find them? How to help them? What do they mean for special education? // Teaching Exceptional Children, 2004. № 37. P. 72-77.

Oksana Taranchenko. Non-Type as Natural Reliability in the Inclusive Environment

The article is intended to broaden the understanding of the atypical nature of both the natural diversity of the human population and inclusiveness as a world-view model of a democratic, progressive system of coexistence of a diverse community. In particular, it presents some conceptual approaches to understanding atypicalness / exclusivity in an inclusive environment In scientific studies of non-typology, a conceptual multi-vectority is traced that details and specifies pedagogical, psychological, sociological, philosophical, and others, position in the understanding of this phenomenon. The common aspects in the characterization of this concept, which are manifested in its interpretation due to social insufficiency caused by biosocial factors, are outlined. In the educational environment, an atypical meaning is understood as the reduced or increased ability of a particular child to standardize academic and social standards. The vision of Western and Ukrainian scholars in the sense of exclusivity in general coincides and is to evaluate it as educational, cultural, social, psychological, etc. deviation. However, in the western reflection there is a greater focus on social expectations, while Ukrainian realities still experience the atypicalness as an individual personality trait The necessity of generalizing the conceptual vision of the atypical / exceptional nature of the scientists is substantiated, which will allow us to carefully develop strategies for the introduction of inclusive education in Ukraine, improve its legislative and regulatory framework, and create effective technologies for training and socialization of the polymorphic contingent of educational institutions.

Key words: *antisociality, exclusivity, inclusiveness, inclusive education, inclusive environment, socialization, children with special needs.*

УДК 376 - 056.36:376.016:502] - 053.4

Оксана Хайдарова
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито актуальність питання формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з помірною розумовою відсталістю. Проведено аналіз спеціальної літератури та розглянуто підходи вчених до даного питання. Для дітей з помірною розумовою відсталістю головним залишається соціальна адаптація, тому актуальною є проблема створення оптимальних умов для формування життєвої

компетентності та адекватного відношення до природи, людини. Правильно сформовані уявлення про навколишній світ сприяють кращій соціальній адаптації та розвитку життєвих компетентностей.

Ключові слова: *формування уявлень про навколишній світ, молодші школярі, помірна розумова відсталість.*

Пріоритетним напрямом реформування спеціальної освіти є удосконалення корекційно-розвививальної роботи у процесі навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку. Особливої актуальності набуває забезпечення оптимальних умов для максимальної психофізичної корекції учнів з помірною розумовою відсталістю, чисельність яких у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах має тенденцію до зростання.

Одним з важливих компонентів всебічного розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є формування у них уявлень про навколишній світ. Актуальність цього питання обумовлюється тим, що для дітей даної категорії важливим є соціальна адаптація та життєва компетентність, але в них обмежені можливості чуттєвого сприймання предметів і явищ природи і, таким чином, ускладнюється процес формування уявлень про навколишній світ. Саме з'ясуванню суті цієї проблеми та стану її розробленості присвячена стаття.

Оскільки для дітей з помірною розумовою відсталістю головним є соціальна адаптація, актуальною є проблема створення оптимальних умов для формування життєвої компетентності та адекватного відношення до природи, людини, навколишнього середовища тощо. Отже, реалізація напряму формування уявлень про навколишній світ набуває досить важливого значення у процесі корекційної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку.

Дослідження вчених показали, що діти з порушеннями розумового розвитку внаслідок недостатності розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, низької соціальної активності не завжди адекватно сприймають оточуючий світ та усвідомлюють залежність свого життя й здоров'я від навколишнього середовища, що призводить до проблем у навчанні, спілкуванні та сприйманні навколишньої дійсності. Ці фактори руйнують систему взаємин дитини з навколишнім світом і викликають серйозні вторинні порушення фізичного, психічного і соціального розвитку [2,3,5,6].

Зазначимо, що проблему ознайомлення дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого віку з природою вивчали та досліджували у своїх працях 0. М. Калініна, А. А Катаєва, Н. Г. Морозова, Н. П. Павлова, Н. Д. Соколова та іпш.. Основи методичної системи по ознайомленню з навколишнім світом представлені у роботах Р. А. Афанасьєвої та Є. В. Лапошипої.

Відтак, накопичення уявлень та понять про навколишній світ досягається на основі відчуття та сприймання дитиною навколишнього середовища. Пізнання навколишнього світу починається з відчуття, на базі яких виникає сприймання. Сприймання відображає предмет як ціле з усіма його властивостями, а відчуття - тільки окремі властивості або ознаки предметів і явищ. Так, Ф. С. Кисельов наголошував, що пізнаючи за допомогою різних органів чуття той чи інший об'єкт навколишнього світу, учні відчувають його окремі властивості - форму, розміри, колір, запах та інші. У процесі сприймання беруть участь увага, спостережливість, пам'ять, мислення, об'єднуючи всі властивості об'єкта в цілісний образ [4].

Як доведено науковцями, фізіологічною основою сприймання довкілля є нервові зв'язки, які виникають у відповідь на зовнішні подразнення і

об'єднуються в єдиний комплекс. І. М. Сеченов розумів їх як зв'язки динамічні, які знаходяться у постійній змінюваності [11]. У світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність фізіологічною основою уявлень є оживлення, оновлення в корі головного мозку слідів, які збереглися від дій попередніх подразників. Його дослідження показують, що в основі уявлень лежать ті ж самі тимчасові зв'язки, котрі виникають в корі великих півкуль головного мозку при взаємодії організму людини і середовища. Уявлення - це сліди сприймань і відчуттів. Тому, чим більша кількість різних зв'язків буде відображена в процесі сприймання предмету, тим уявлення дитини про цей предмет будуть повнішими і змістовнішими [9].

З точки зору психології (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та інш.), уявлення розглядаються як продукт рефлекторної роботи мозку, як відображення предметів і явищ об'єктивного світу, як суб'єктивні образи, які виникають в процесі сприймання і при потребі своєчасно відтворюються. Уявлення, зберігаючи конкретні, чуттєві, наочні образи предметів, близькі до відчуттів і сприймань. Але, в той же час, вони є узагальненням багатьох вражень про предмети, певною мірою узагальнюють чуттєві образи і цим наближаються до понять. Під уявленнями розуміють відтворені образи предметів і явищ, накопичених в минулому досвіді в процесі полісенсорного сприймання дійсності.

У фізіологічних і психологічних дослідженнях [9,11] доведено, що будь-яка дія зовнішнього подразника не обмежується участю якогось відповідного аналізатора - в роботу включається ціла група аналізаторів. Кора головного мозку синтезує все те, що сприймається за допомогою зору, дотику, слуху тощо. Мислення дає можливість пізнати ці явища повніше, глибше, виділяти основне, головне, суттєве. Однак матеріалістична психологія стверджує, що відображення зовнішнього світу може відбуватися тільки завдяки взаємодії всіх аналізаторів, що досягається виникненням багаточисельних зв'язків в корі головного мозку. Формування уявлень відбувається завдяки діяльності зорового, слухового, дотикового, нюхового й інших аналізаторів. Провідну роль при цьому відіграє мислення (процеси аналізу і синтезу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо).

Важливого значення в формуванні уявлень надається мовленню, яке допомагає їх уточнювати, деталізувати, вдосконалювати. В той же час не слід переоцінювати роль слова. Мовленнєві зв'язки можуть бути повноцінними лише тоді, коли за ними стоїть безпосереднє чуттєве сприймання дійсності. Уявлення людини формуються і розвиваються на основі взаємодії слова і образу, на що, зокрема вказував І. П. Павлов. "Нормальне мислення, - писав автор, - яке супроводжується почуттям реальності, можливе лише при нерозривній участі двох сигнальних систем" [9].

Таким чином, на основі відчуттів і сприймання як результату усвідомлення, запам'ятовування і відтворення в пам'яті людини виникають уявлення.

Ми розглядаємо тлумачення поняття «уявлення» - як чуттєво-наочний, узагальнений образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта чи групи об'єктів. Уявлення створюються в пам'яті людини головним чином на основі безпосереднього сприймання нею предметів і явищ навколишньої дійсності.

Як стверджують вченні (Л. К. Нарочна, А. М. Низова), уявлення - це не тільки образи предметів, які ми сприймаємо. Можна мати уявлення і про такі предмети,

яких ми ніколи не бачили. Вони створюються на основі осмислення ряду уявлень про навколишні предмети або явища. Уявлення поділяють на:

- одиничні - утворюються на основі сприймання одного об'єкта і відображають одиничний предмет;
- загальні - відображають ряд подібних предметів і стосуються їх групи. [7,8]

Наприклад, одиничне уявлення про тополю і загальне - про дерево. Зміст останнього узагальнений, але він пов'язується з одиничним образом. Діти не уявляють дерево взагалі, а уявляють дуб чи липу та ін.

У загальних уявленнях відображаються спільні, сталі ознаки для групи предметів, а пропускаються випадкові, тимчасові, які з'являються під час сприймання окремих об'єктів. Загальні уявлення утворюються у процесі узагальнення одиничних уявлень.

Таким чином, кожне уявлення має зміст, тобто ті зовнішні ознаки, властивості і зв'язки чуттєво-наочного образу, які були сприйняті різними органами чуття і які створюють цей образ. Потрібно наголосити, що в кожній темі навчального матеріалу чітко визначається зміст уявлення про предмет або явище, яке формується у дітей.

Тому, за змістом уявлення визначається освітня ціль і результат процесу навчання на уроці. У ході подальшого вивчення об'єкта (в інших темах, на інших уроках) відбувається розширення уявлення про нього.

І. М. Сеченов у формуванні уявлень і знань людини надавав великого значення дотику. В своїх роботах "Рефлекси головного мозку" і "Елементи думки" він дав опис процесів формування понять і уявлень про оточуючий світ, підкреслюючи, що чуттєвий образ не є простою сумою подразнень. Для побудови чуттєвого образу необхідний повторний вплив зовнішнього світу на сприймаючі апарати [11].

Доведено науковцями і практиками, що уявлення формуються на основі спостережень. Тому, для того, щоб в учнів утворилися чіткі і правильні уявлення, необхідне систематичне керівництво з боку вчителя процесом сприймання учнями предметів і явищ. Діти сприймають тільки ті особливості предмета, які відразу впадають в око, хоч вони можуть бути й неістотні [1,2, 3,4, 5, 6, 7,8,9,10].

Так, наприклад, під час першого знайомства з квіткою у дітей утворюються різні відчуття: це колір, форма, запах та ін. Всі ці ознаки самі по собі не існують, а належать конкретному об'єктові - овочеві. Тому, у свідомості дитини виникає його образ. Він складається із сукупності відчуттів, які не зводяться до простої їх суми. Це пояснюється тим, що наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами. Всі відчуття синтезуються, в цілісний образ, який має свою структуру. При цьому кожна ознака зіставляється з цілим і ним визначається, а цілісний образ залежить від особливостей його частин.

Уявляти - це не просто знати, а мислено бачити, чути, відображати наочно. В уявленнях, як і в сприйманнях, дійсність відображається в наочних образах, але вони відрізняються між собою. Уявлення про предмет можуть утворитися і під час його опису, але з обов'язковим посиланням на наявні вже в дітей уявлення, набуті шляхом безпосереднього чуттєвого сприймання предметів.

Аналізуючи спеціальну психолого-педагогічну літературу [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12], наукові дослідження та роботи практиків, можна виділити такі етапи у формуванні уявлень в молодших школярів:

1. Організація цілеспрямованого відчуття і сприймання ознак,
властивостей природничих об'єктів, їх зовнішніх взаємозв'язків.
2. Поєднання чуттєвої суті сприйнятого із словесним позначенням.
3. Організація усвідомлення змісту уявлення.
4. Організація запам'ятовування чуттєво-наочного образу об'єкта чи групи об'єктів.
5. Організація закріплення сформованого уявлення шляхом
репродуктивного відтворення його змісту без наявності об'єкта.
6. Організація застосування сформованого уявлення при розв'язанні задач за зразком, у подібній і новій ситуаціях.

Дослідники (Т. М. Байбара, Л. В. Занков О. М. Кабанова-Меллер, К. П. Ягодовський, Б. І. Ігнатьєв, Б. М. Теплов, Н. І. Малюхова, Н. 0. Рахуба, 0.1. Мякушко, Г. 0. Блеч та ін..) відмічають, що під час формування уявлень про навколишній світ забезпечується збагачення чуттєвого, емоційного, соціально-побутового, ігрового досвіду, розвиток мови та мислення. Однак, з предметами повсякденного використання діти знайомляться на основі чуттєвого пізнання. Вони розглядають, визначають їх призначення, виконують різні дії з ними. Тому, важливо у дітей сформувати уявлення про предмети в різному просторовому положенні, співвідносити натуральні предмети з їх графічним зображенням, порівнювати предмети. Таким чином, чуттєвий досвід дитини отримується від сприймання різних предметів, явищ навколишнього світу.

Науковець Т. М. Байбара наголошувала, що під час формування природничих понять організація пізнавальної діяльності дитини починається із забезпечення сприймання окремих явищ, предметів та подій. При цьому наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами. Формою більш узагальненого, але разом з тим наочного, чуттєвого відображення дійсності, сходинкою до вищої форми пізнання (до абстрактного мислення), яка виникає на основі відчуттів і сприймань, є саме уявлення [1].

У психолого-педагогічній літературі питанню формування у дітей уявлень присвячено багато теоретичних робіт і експериментальних досліджень (Б. Г. Ананьев, А. І. Великороднова, Л. В. Занков, Б. І. Ігнатьєв, Б. М. Теплов, Ф. М. Шемякін і іпш.). В них стверджується, що уявлення не можуть розглядатися як щось назавжди дане. Так, ясні й чіткі уявлення виникають не миттєво, у завершеному вигляді, а формуються, поступово вдосконалюючись і змінюючись під впливом все нових і нових цілеспрямованих сприймань. Зокрема, Л. В. Занков в дослідженнях, присвячених проблемі поєднання слова і наочних засобів при поясненні учням нового матеріалу, виділив різні форми поєднання наочності і слова, за яких учні отримують більш чіткі й повні уявлення про об'єкт, що вивчається. Найбільш ефективними є такі засоби поєднання слова і наочності, коли вчитель спрямовує самостійну пізнавальну діяльність учнів на виділення суттєвих ознак, розкриття причин спостережуваних явищ.

Ряд науковців (Т. М. Байбара, 0. М. Кабанова-Меллер та інш.), досліджуючи питання формування уявлень в учнів загальноосвітніх закладів в процесі вивчення різних предметів, доводять, що формування уявлень може йти шляхом

сприймання і спостереження учнями предметів і явищ чи їх зображень з правильним поєднанням зі словом учителя, а також шляхом творчого і відтворюючого уявлення на словесній основі, тобто, шляхом безпосереднім і опосередкованим. Таким чином, вірні й чіткі уявлення в учнів утворюються в результаті цілеспрямованого і планомірного сприймання предметів та їх зображень. Тому, учитель керує цим процесом, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність учнів на виділення суттєвих ознак предметів, які вивчаються, підводить до усвідомлення зв'язків і відношень між ними [1,5,6].

Вивченню уявлень і понять про природу у дітей загальноосвітніх закладів присвячено роботи М. М. Скаткіна, в яких він розкриває ряд методичних прийомів організації правильного сприймання учнями предметів і явищ і утворення на основі цього чітких уявлень.

Так, Б. Г. Ананьев, К. М. Кабанова-Меллер та інш. стверджують, що збагачення учнів конкретними образами дійсності сприяє розвиткові узагальнених уявлень, мислення, конкретизації і збагаченню словника. Тільки за умови створення в учнів конкретних, глибоких і достовірних уявлень про навколишній світ можуть бути забезпечені дійсно знання і сформований світогляд.

Доведено науковцями і практиками, що сформовані уявлення про природу є базою для наступного формування природничих понять. Вони слугують місточком між чуттєвим і раціональним пізнанням [2, 3]. К. П. Ягодовський зазначав, що чим яскравіші, чим багатші будуть здобуті дитиною уявлення, тим чіткішими будуть поняття і тим легше відбуватиметься найважча робота над їх побудовою [12].

Вітчизняними психологами (К. І. Вересотська, К. М. Кудравцева, М. М. Нудельман, І. М. Соловйов, Н. М. Стадненко) вивчались особливості сприймання і формування уявлень у дітей з порушеннями розумового розвитку. Так, у своїх роботах вони зазначали, що для дітей з особливими освітніми потребами характерний уповільнений темп сприймання, через який утруднюється пізнання спостережуваних предметів, вузькість сприймання, внаслідок чого знижується чіткість, одночасність сприймання групи предметів, порушується орієнтація в новій ситуації. Уповільнений темп і вузькість сприймання порушують його цілісність. Таким чином, для дітей з порушеннями розумового розвитку характерне невміння диференційовано сприймати предмети навколишньої дійсності.

Доведено науковцями і практиками, що недостатня рухливість нервово-психічних процесів сприймання порушує аналітико-синтетичну діяльність аналізаторів у дітей з порушеннями розумового розвитку, що проявляється в невмінні розглядати об'єкти в певній послідовності, встановлювати зв'язки і співвідношення між частинами предмета. Таким чином, найбільш вираженим недоліком дітей даної категорії є недостатня активність, слабка цілеспрямованість цього психічного процесу. Також сприймання дітей з порушеннями розумового розвитку характеризується хаотичністю, безсистемністю; діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними; спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності тощо. Недостатнє осмислення сприймання може виявлятись в тому, що діти з порушеннями розумового розвитку з труднощами

впізнають навіть добре знайомі предмети. Так, наприклад, у засніженому зайці бачать білку, овал плутають з колом, схожі за звучанням слова сприймають як однакові. Недостатність осмислення ще виразніше виявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, казок, оповідань. Діти з порушеннями розумового розвитку не в змозі самостійно переказати дитячий фільм, бо не все в ньому розуміють.

Значні труднощі вони мають в інтерпретації сюжетного малюнка. Найчастіше ці діти не виокремлюють істотного, не бачать залежностей і зв'язків між окремими деталями, не здатні без сторонньої допомоги розпізнати деталі і об'єднати їх в єдине ціле. Сприймання дітей з порушеннями розумового розвитку нагадує фотографування: дитина послідовно, підряд називає суміжні зображення, не встановлюючи внутрішнього їх взаємозв'язку. Іноді діти з порушеннями розумового розвитку здатні встановити окремі зв'язки між зображеннями, проте і в таких випадках зміст малюнків передається ними неповно, або й зовсім помилково. У дітей з порушеннями розумового розвитку сприймання сюжетних малюнків часто обмежується впізнаванням окремих предметів. Характерним для цих дітей є перевага мимовільного над довільним сприйманням. їхню увагу привертають переважно ті предмети, які об'єктивно відрізняються від інших чи то розміром, чи яскравістю зображення. Довільне ж сприймання, пов'язане з умінням самостійно ставити завдання на сприймання - розглядання певного об'єкта, або керуватися запропонованим завданням, наприклад, знайти задані ознаки, формується з великими труднощами і тільки завдяки корекційній роботі. Діти з порушеннями розумового розвитку помічають дуже мало ознак. Особливо важко їм виділити ті ознаки чи частини предметів, які мало відрізняються від інших за кольором, формою, величиною; сприймаючи окремі об'єкти, ці діти виділяють в них головним чином ті частини, які виступають виразнішими, є контрастнішими і більше привертають увагу дітей. Так дивлячись на чайник, вони називають носик, кришку, ручку, водночас не називають самого посуду, в якому міститься вода. Аналізуючи сюжетний малюнок ці діти називають багато ознак предметів, їх частини, але при цьому не помічають головних, істотних ознак - тих, що мають значення для аналізу сюжету [2,3].

Г. 0. Блеч зазначала, що всі ці особливості, не тільки обмежують кругозір дитини з порушеннями розумового розвитку, але й значно ускладнюють орієнтування у навколишньому, процеси адаптації до життя й формування адекватної соціально-рольової поведінки як у природі (збереження природного довкілля), так і в суспільстві (усвідомлення цінності власного й чужого життя) [2, 3].

Аналіз досліджень та робіт вчених (Г.О.Блеч, Л. С Вавіної, Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, Т. В. Жук, М. П. Козленка, В. Г. Петрової, В. М. Синьова, 0. В. Гаврилова, Н. М. Стадненко, 0. П. Хохліної, Ж. І. Шиф та інш.) показують, що під впливом спеціально організованого навчання учнів з порушеннями розумового розвитку відбуваються позитивні зрушення: удосконалюються операції мислення, вміння виділяти в предметах суттєві ознаки і на цій основі порівнювати, узагальнювати об'єкти за їх суттєвими властивостями, застосовувати набуті знання на практиці.

Експериментальні дослідження свідчать про те, що за умови корекційно-розвивального навчання учні з помірною розумовою відсталістю здатні опанувати комунікативними вміннями, навичками соціальної поведінки і

життєдіяльності, що, безумовно, є показником і результатом їх загального психічного розвитку, в тому числі і інтелектуального.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі питанню формування уявлень про навколишній світ у дітей з порушеннями розумового розвитку (в тому числі і з помірною розумовою відсталістю) присвячено теоретичні роботи і практичні дослідження [Г. 0. Блеч, 0.1. Мякушко, А. В. Міненко та ін.).Авторами зазначено, що організація розвиваючого навчання дозволяє не лише передати їм систему відповідних знань, умінь та навичок, але й формує в них хоч і елементарні, але, все ж таки, навички орієнтуватись в навколишньому середовищі, пристосовуватись до його змін. Саме навколишнє середовище, природа дає можливість для різної діяльності дитини, допомагає аналізувати. Тому, вивчення предмета чи явища з усіх боків, сприяє активному засвоєнню та використанню набутих знань. Саме уявлення про навколишній світ допомагають дітям легше опановувати доступні практичні та пізнавальні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина - навколишній світ».

0.1. Мякушко наголошувала, що робота в напрямку формування базових уявлень про навколишній світ у молодших школярів з помірною розумовою відсталістю (про світ людей, предмети соціокультурного простору, об'єкти і явища природи, культурні шаблони поведінки) має бути спрямована на формування когнітивних схем знань, що пояснюють будову світу і структурують його в поняттях. Це обумовлює необхідність застосування шляху формування перцептивних і когнітивних схем і спеціальної розробки корекційно-реабілітаційних стратегій, методик та технологій навчання. Автор зазначає, що розвиток базових знань і вмінь з довкілля має йти в такому напрямку: 1) формування конкретних уявлень (про предмети природного, домашнього і шкільного оточення, найближче оточення людей); 2) поступова диференціація конкретних уявлень і формування уявлень стосовно більш віддалених предметів й понять; 3) формування більш узагальнених і абстрактних уявлень [6].

У цілому ж аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що проблема формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з помірною розумовою відсталістю залишається невирішеною. Потребують дослідження питання стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів з легкою та помірною розумовою відсталістю для їх порівняння; виявлення особливостей сформованості уявлень у дітей з помірною розумовою відсталістю обґрунтування та визначення педагогічних засобів забезпечення формування уявлень, з урахуванням можливостей змісту, методики та організації корекційно-виховної роботи з дітьми даної категорії. На розв'язання цих завдань і спрямовуватиметься наше подальше теоретико-експериментальне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах [Текст]: навчальний посібник. / Тетяна Миколаївна. Байбара. - К.: Веселка, 2008. - 334 с

2. Блеч Г.О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах»(програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) /О.Г.Блеч. -К.:2012. -96с.

3. Блеч Г.О. Формування уявлень про навколишнє середовище /Г.О.Блеч //Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології /За ред.Т.В.Сак //36. наук.

пр.:Вип.8. - Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». - Кіровоград; Імекс -ЛТД, 2013. -49 -54.

4. Кисельов Ф. С Методика викладання природознавства в початкових класах [Текст]: навч. посібник / Ф. С Кисельов. - К.: Вища школа, 1975. - 176 с

5. Малюхова Н. І. Особливості уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю. Дис.канд. пед. наук. - Київ, 1999

6. Мякушко О.І. Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю / О.І. Мякушко - Київ:
Педагогічна думка, 2012. - С 4-13,122-123.

7. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства [Текст] : навч. посібник / Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова. - 2-ге вид., перероб. і доп. - К. : Вища школа, 1990. - 302 с

8. Низова А.М. О выборе методов обучения природоведению/ А.М. Низова // Начальная школа. -1965. - № 12. - с.42-48.

9. Павлов Іван Петрович: рекомендаційний покажчик. — Суми: СумДУ. Бібліотека. Філіал бібліотеки в медичному інституті, 2010. — 23 с

10. Рахуба Н.О. Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. Дис.канд. пед. наук. - Київ, 2015. - 202 с

11. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. // В кн.: Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Физиология нервной системы. Избранные труды. Выпуск 1. Под общей редакцией академика К.М. Быкова. Москва: Государственное издательство медицинской литера- туры., 1952. с. 143 - 211.

REFERENCES:

1. Baibara, T. M. (2008). *Metodyka navchannia ptyrodoznavstva v pochatkoyykh klasakh* [Methodology of teaching natural science in primary school]. Kyiv: Veselka.

2. Blech, H. O. (2012). *Kompleks prohramno-metodychnoho zabezpechennia «Zmist korektsiino-spriamovanoho navchannia i vykhovannia rozumovo vidstalykh ditei u spetsialnykh doshkilnykh zakladakh»(prohrama oznaiomlennia z navkolyshnim, metodychni rekomendatsii, dydaktychni materialy)* [A complex of programmed-methodical support "Content of
correctional-directed education of mentally retarded children in special preschool institutions" (program of familiarization with the surrounding, methodical recommendations, didactic materials)]. Kyiv.

3. Blech H.O. (2013). Formuvannia uiavlen pro navkolyshnie seredovyshche [Formation of representations about the environment]. In T.V. Sak (Ed.), *Teoriia i praktyka
olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi psykholohii: zb. nauk. prats: Vol.8* (pp. 49-54). Kirovohrad: Imeks-LTD.

4. Kyselov, F. S. (1975). *Metodyka vykladannia pryrodoznavstva v pochatkoyykh klasakh* [Methodology of teaching natural science in primary school]. Kyiv: Vyshcha shkola.

5. Maliukhova, N. I. (1999). *Osoblyvosti uiavlen pro nezhyvu pryrodu u slabozorykh uchniv iz intelektualnoiu nedostatnistiu* [Peculiarities of representations about inanimate nature of visually impaired students with intellectual deficiency]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

6. Miakushko, 0.1. (2012). *Psykholohichnyi suprovid korektsiino-reabilitatsiinoho
navchannia ditei shkilnoho viku z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu* [Psychological support of correctional-rehabilitation training for children of school age with moderate mental
retardation]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

7. Narochna, L. K., Kovalchuk, H. V., & Honcharova, K. D. (1990). *Metodyka vykladannia pryrodoznavstva* [Methodology of teaching natural science] (2nd ed.). Kyiv: Vyshcha shkola.

8. Nizova, A.M. (1965). O vybore metodov obucheniia prirodovedeniiu [On the choice of methods of teaching natural sciences]. *Nachalnaia Shkola,12,* 42-48.

9. Pavlov Ivan Petrovych: rekomendatsiinyi pokazhchyk [Pavlov Ivan Petrovich:
Bibliography]. (2010). Sumy: SumDU.

10. Rakhuba, N.O. (2015]. *Osoblyvosti formuvannia uiavlen pro nezhyvu pryrodu u ditei starshoho doshkilnoho viku ziznyzhenym zorom* [Features of formation of representations about inanimate nature in children of visually impaired senior preschoolers]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

11. Sechenov, I. M. (1952). Refleksy golovnogo mozga [Reflexes of the brain]. In I.M. Sechenov, I.P. Pavlov, & N.E. Vvedenskii, *Fiziologiia nervnoi systemy. Izbrannye trudy: Vol.* 1 (pp. 143-211). Moscow: Gosudarstvennoe izdatelstvo meditsinskoi literatury.

Oksana Khaidarova. Features Formation Idea about the Surrounding World in Primary School Children with Moderate Mental Retardation.

The article reveals the urgency of the issue of formation of ideas about the surrounding world in younger schoolchildren with moderate mental retardation. The analysis of the specialized literature is carried out and the approaches of scientists to this issue are considered. As a result of insufficient cognitive activity and emotional and volitional, they do not always correctly perceived surrounding world, dependence their life and health of the environment

For children with moderate mental retardation, the main thing is the social adaptation, so the actual problem is the creation of optimal conditions for the formation of life competence and an adequate attitude to nature, to man. Correctly formed ideas about the surrounding world contribute to better social adaptation and development of life competences.

Keywords: *formation ideas about the surrounding world, primary school children, moderate mental retardation.*

УДК 37.011.31:371.14

Інна Червінська,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
https://orcid.org/0000-0003-0745-1413

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті розкриваються проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір сучасної школи, висвітлюються організаційно-методичні засади забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту, розкриваються актуальні проблеми організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, визначаються сутність та особливості впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні навчальні заклади гірських регіонів України. Зазначено, що інклюзивна освіта на шляху становлення в нашій державі переживає чимало труднощів, до яких належать непідготовленість педагогічних кадрів до роботи з дітьми з різними нозологіямиу загальноосвітній школі, недостатній ступінь розвитку нормативно-правої бази, неналежне додаткове фінансування інклюзивних закладів. Автор наголошує, що процеси інтегрування дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітньої школи набувають поширення в Україні, що вимагає підвищеної уваги громадськості і держави до навчання особливих дітей, що забезпечить їм рівний доступ до якісної освіти в різних регіонах.

Ключові слова: *інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, гірське середовище.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Для сучасних процесів становлення

громадянського суспільства характерні розвиток процесів гуманізації соціальних відносин, усвідомлення громадянами важливості проблем соціально-антропологічного порядку. Це створює необхідні передумови для переходу від принципу соціальної корисності до соціальної толерантності, до визнання прав та гідності кожної людини, незалежно від її статусу, місця проживання, від здібностей та переконань. Реалізація окреслених змін соціально-економічного та освітнього характеру можливі лише за умов дотримання принципів взаєморозуміння, взаємодопомоги, терпимості та солідарності. Згідно з визначень концепції «Нова українська школа» (2016), освітні заклади мають працювати на основі «педагогіки партнерства», що передбачає повагу до особистості, довіру у відносинах, соціальне партнерство [2]. Адже успішна діяльність нової української школи неможливе без формування толерантного освітнього простору. Відповідно у свідомості зростаючої особистості повинно сформуватися розуміння та визнання факту необхідності розвитку соціальних відносин, основу яких складає терпимість, справедливість, солідарність, відмова від насилля і нанесення шкоди іншим людям. Не дивлячись на наявність філософських, соціальних, психолого-педагогічних досліджень з проблеми толерантності, невирішеним залишається питання формування толерантного середовища шляхом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальношкільний освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освітньої інтеграції та інклюзії стали предметом наукових розвідок багатьох вітчизняних (Л. Будяк, Н. Ворон, І. Звєрєва, Т. Ілляшенко, А. Капська та ін.) і зарубіжних (Д. Барбер, Т. Бут, Д. Деппелер, Д. Харві та ін.) вчених. У своїх напрацюваннях дослідники (А. Захаров, І. Зверева, І. Іванова, А. Капська, Л. Марченко, С. Пальчевський) розкривають концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування зростаючої особистості з функціональними обмеженнями. Задля з'ясування сутності дослідження доцільно узагальнити праці, присвячені аналізу функціонування гірських шкіл О. Будник, П. Лосюка, Р. Скульського та ін. Однак проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальношкільний освітній простір навчальних закладів гірського регіону Українських Карпат ще не достатньо вивчена і потребує певних розвідок та корекції.

Мета статті полягає у розкритті психолого-педагогічних засад інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальношкільний освітній простір та визначенні основних шляхів його формування в новій українській школі гірських регіонів Українських Карпат.

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс **методів дослідження.** Теоретичні: теоретичний аналіз та синтез під час опрацювання наукової літератури з вказаної проблеми; індукція, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація - під час вивчення досвіду роботи практичних працівник у цій галузі; емпіричні: анкетування та бесіда з фахівцями, які займаються інклюзивним навчанням; статистичні - для підтвердження фактичних матеріалів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Удосконалення системи вітчизняної освіти відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає розробку теоретичних моделей, які найбільш повно відображають зміст і характер допомоги дітям з обмеженими можливостями в умовах конкретної загальноосвітньої школи, спеціалізованого навчального закладу чи

навчально-виховного комплексу. Актуальність окресленого завдання визначається зростаючою тенденцією до збільшення кількості дітей з різними нозологіями. Це створює необхідні передумови для переходу від принципу соціальної корисності до соціальної толерантності, до визнання і поваги прав і гідності кожної людини незалежно від його здібностей або переконань. Процеси реформування системи спеціальної освіти привели до реструктуризації соціальної інтеграції та адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, поставили їх перед проблемою налагодження самостійного життєустрою та життєдіяльності на тлі низької ефективності реалізації корекційних соціально-освітніх технологій. Відповідно традиції щодо явного та прихованого порушення конституційних прав таких дітей на життя і виховання в сім'ї, отримання повної середньої освіти, на доступ до інформаційних, рекреаційним і просто життєвих ресурсів навколишнього середовища, повинні залишитися в минулому. Однак й на цей час можна спостерігати дещо парадоксальну, але в цілому типову для трансформаційних періодів розвитку, ситуацію, яка відрізняється, з одного боку, - наявністю законодавства, яке декларує права «особливої дитини» на розвиток, освіту, соціально-освітню інтеграцію, а з іншого - фактичною відсутністю механізмів його реалізації.

Впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній школі визначається організаційно-правовими засадами впровадження інклюзивного навчання у школі, які визначає законодавство України, міжнародні нормативно-правові акти у сфері забезпечення права на освіту людей з особливими освітніми потребами. Адже загальноприйняті у світовій спільноті міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності (ООН, 1993).

Упродовж останніх десятиліть освітньо-виховний простір України характеризується тенденцією до розвитку та урізноманітнення діяльності традиційних навчальних інституцій, збагаченні й розширенні їх функцій, технологій роботи, а також у створенні інноваційних педагогічних систем, що відіграють важливу роль у наданні якісних освітніх послуг для всіх категорій населення, які проживають у важкодоступних віддалених регіонах. Педагогічна реальність, визначальним чинником якої є стан національної системи освіти й виховання, покликала до життя створення інноваційної моделі інноваційної освіти, як педагогічної системи, головною ознакою якої є максимальне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у навчанні й вихованні дітей з метою їх саморозвитку й самовдосконалення.

Інклюзивна освіта, організована належним чином зможе вирішити проблеми саморозвитку й самореалізації особистості, оскільки має глибокий інноваційний потенціал, який може слугувати засобом підтримки та збереження значної кількості громадян з певними вадами розвитку. Вона здатна забезпечити повноцінний розвиток сутнісних сил особистості (розуму, інтелекту, здібностей), а на сучасному етапі - має ще й значний соціально-педагогічний потенціал. Взаємодія традиційних та інноваційних, а подекуди - й альтернативних за формою - освітньо-виховних концепцій й інституцій здатна забезпечити досягнення головного завдання реформування освіти - через урахування й творче використання міжнародного досвіду та практичних напрацювань педагогічних здобутків у царині інклюзії. Впровадження цих моделей та втілення запропонованих ініціатив дасть шанс зробити інклюзивну освіту в Україні

стійкою, потужною, зорієнтованою на найкращі зразки європейських і світових освітніх систем.

Державні документи й програми останніх років [2; 3; 4] пронизані ідеєю, що головною метою української системи інклюзивної освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися упродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Згідно цього положення, передбачено, зокрема, створення різних типів навчальних закладів задля забезпечення всебічного навчання, виховання та розвитку дитини з різними видами інклюзії як цілісної особистості, її здібностей та обдарувань, формування людини, здатної до свідомого громадянського вибору.

На загальнодержавному рівні діють різноманітні закони, програми, положення що визначають шляхи та форми організації інклюзивної освіти громадянам з різними типами видами нозологій. Відповідно до положень Державного стандарту загальноосвітньої початкової освіти (2011), Концепції «Нової української школи» (2016), Закону України «Про освіту (2017) визначено нові підходи до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами: інклюзивне та інтегроване навчання; формування життєвої компетентності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності. Так зокрема проблема забезпечення права й організації інклюзивної освіти висвітлено у 24 статтях нового Закону України «Про освіту» (2017), дві з яких (19 і 20) присвячені проблемам інклюзії. Важливими є новації закону для дітей з розладами слуху та зору. Для таких дітей уводиться система із забезпечення права на складання зовнішнього незалежного оцінювання рельєфно-крапковим шрифтом Брайля та видача документа про освіту, чого досі не було в Україні. Також особам із порушенням слуху гарантовано право на навчання жестовою мовою та на вивчення в школі української жсстової мови, що значно підвищить кількість доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти.

Однак на регіональному рівні виникає первинна суспільна потреба в організації доступної освіти дітям з особливими освітніми потребами, що, в свою чергу, визначає перед місцевими органами освіти пріоритетні завдання, спрямовані на задоволення визначених потреб. Створення умов для їх повно= реалізації в системі загальної середньої освіти стає реальністю в окремих навчальних закладах, що сприймається більше як виняток, ніж загальноприйняте правило. Погоджуємося з думкою А. Колупаєвої, стосовно того, що «інклюзія в кожному окремому випадку обумовлена конкретним контекстом (місто - село, етнічна/релігійна однорідність - розмаїтість, культурні традиції, економічний та соціальний рівень розвитку країни), і тому єдиної формули успішного залучення дітей з різними здібностями, яку можна застосувати до будь-якої школи, не існує» [1,39]. Відповідно управлінцям, педагогам, батькам, представникам громадськості, волонтерам необхідно продумати як врахувати регіональні, місцеві особливості під час запровадження інклюзивного навчання у віддалених та важкодоступних гірських навчально-виховних закладах. Позаяк система регіонального розвитку та управління, як і вся система місцевого самоврядування, знаходиться в нашій країні на стадії становлення, в зв'язку з цим потребують оновлення всі її компоненти, включаючи освітній.

У своїй діяльності загальноосвітні заклади України, організовуючи навчання дітей з особливими освітніми потребами, керуються Положенням про *«Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»,* яке на законодавчому рівні визначає нормативно-правові механізм запровадження інклюзивного навчання в школи з метою реалізації «рівного права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі» [2]. Дія цього положення безпосередньо поширюється на всі навчальні заклади нашої країни, не залежно від їх підпорядкування та місця розташування - чи це велике місто чи віддалене гірське село. Тому інтеграція та включення інклюзивної освіти у навчальні заклади гірського регіону повинно відбуватися планомірно й цілеспрямовано з врахуванням потреб та запитів дітей та матеріальних можливостей шкіл. Адже загальноосвітні школи з інклюзивним навчанням повинні не лише забезпечити надання якісних освітніх послуг усім дітям, а й сприяти рівному доступу до її здобуття, шляхом усунення дискримінаційних установок і настроїв та створення сприятливої атмосфери в об'єднаних територіальних громадах [3].

Робота над міжнародним проектом «Гірська школа Українських Карпат», який здійснюють науковці ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вивчення досвіду педагогів-практиків, які працюють гірських школах, дає підстави стверджувати про затребуваність окресленої проблеми. Оскільки в Україні у 27 районах чотирьох гірських областей, згідно статистичних даних, наведених Інститутом освітньої аналітики, лише в 2016-2017 н. р., діяли 650 загальноосвітніх шкіл, які знаходяться в населених пунктах зі статусом «гірський», а кількість учнів, які навчаються у цих навчальних закладах сягає 104 454 (Закарпатська область - 35186, Івано-Франківська область - 47953, Львівська область - 15670, Чернівецька область - 5645). Чималою є кількість учнів з різними нозологіями, які навчаються у цих загальноосвітніх закладах - 1752 (Івано-Франківська область - 795, Закарпатська область - 680, Львівська область - 178, Чернівецька область - 99). Відповідно, лише кількість учнів, які навчаються в загальноосвітніх школах Івано-Франківської області складає 148521, а кількість учнів з інвалідністю, які навчаються у названих школах переважає дві з половиною тисячі (2614) [6].

Таким чином на зміну спеціалізованому навчанню приходять нові, прогресивні форми здобуття освіти - інтеграція та інклюзія.

Питання інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір набирає своєї значимості у контексті тих змін, які на сьогодні відбуваються в освіті. Адже інтегрування до загальноосвітніх навчальних закладів моделі інклюзивної освіти в умовах важкодоступного та віддаленого Карпатського регіону є важливим соціальним аспектом у розвитку системи освіти в цілому. В цьому контексті акцентується увага освітян, управлінців, батьків, громадськості на дотримання прав дітей з особливими можливостями здоров'я, розширення міжвідомчої взаємодії, формування доступної освіти для всіх учасників освітнього простору. Згідно твердження О. Будник, *«інтеграція особи з інвалідністю в середовище здорових людей у процесі навчання, виховання, посильної трудової діяльності, проведення вільного часу та ін. є основною метою впровадження інклюзивної освіти. Власне,* право дітей із функціональними обмеженнями на інтеграцію у суспільство - це основний

принцип міжнародних стандартів щодо забезпечення їм доступу до якісної освіти» [7,100].

Недостатня розробленість цієї педагогічної проблеми, збільшення кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, котрі не мають змоги отримувати психолого-педагогічну підтримку та корекційно-реабілітаційну допомогу, недостатній рівень культури та освіченості педагогів та батьків, брак елементарної матеріальної бази, низький фінансовий стан сімей, незадовільне навчально-методичне забезпечення зумовлюють процеси переосмислення суспільством ставлення до осіб з особливими потребами [5, 5]. З цією метою необхідно визначитися з обґрунтуванням цілісного комплексу умов, необхідних і достатніх для формування доступної якісної освіти в умовах важкодоступного та віддаленого регіону, врахування яких дозволить визначити основні напрямки розвитку та становлення інклюзивної освіти.

Таким чином до провідних умов відносимо:

- діагностика стану здоров'я та фізичних можливостей дітей;
- дієвий контроль за ходом впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах регіону;
- ієрархічна організація і розподіл повноважень у міжвідомчій взаємодії;
- матеріально-технічне, навчально-методичне забезпечення організації інклюзивного навчання у школах, які знаходяться у населених пунктах зі статусом «гірський»;
- інформаційний супровід діяльності освітніх закладів з інклюзією;
- оновлення стратегії і тактики взаємодії педагогів з батьками, зміна її векторів та акцентів, залежно від потреб регіону.

Організація Об'єднаних Націй як визнаний міжнародний законотворець інклюзії, визнала одним із елементів сталого розвитку - *гірські території Землі,* яким властиві: специфічне територіальне розміщення (гірські ландшафти), віддаленість від розвинутих промислових центрів, особливості кліматичних умов, екологічно чисті сировинні ресурси, насичена екосистема тощо. Саме тому навчання дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах гірських регіонів має чимало переваг щодо організації інклюзивного навчання. До яких відносимо:

- екологічно чисте природне середовище, що сприяє організації та підтримці здорового способу життя зростаючої особистості;
- залучення дітей до традиційних родинних промислів та ремесел (гончарство, ліжникарство, ткацтво, лозоплетіння, вишивання);
- включення дітей до різних видів спільної сімейної трудової діяльності (допомога батькам по господарству);
- формування цілісної всебічно розвинутої особистості, яка базується на багатовікових традиціях, звичаях, обрядах горян (розширення кола спілкування особливої дитини, розвиток її творчих здібностей);
- оптимізм, віра у власні сили та можливості, що ґрунтується на глибокій духовності, закладеній батьками з ранніх років життя дитини.

Такі види діяльності в комплексі слугують фізичному розвитку дітей з інклюзією, формують відчуття власної затребуваності та значущості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З ростом економічного і соціокультурного розвитку нашої країни відбуваються значні зміни в освітній політиці відносно людей, які за певними критеріями відрізняються від більшості.

Тому основним завданням спеціальної освіти стає забезпечення повноцінного й гідного життя осіб з особливостями психофізичного розвитку, їх адаптація в освітній простір загальноосвітньої школи, безпосередня посильна участь у житті суспільства, включення в соціальні відносини. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з проблемою підготовки фахівців до організації інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З. та ін. / За заг. ред. Данилєнко Л. І. - К.: 2007. - 128 с
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти України. Загальні положення 2010 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://osvita.ua/ legislation/ Ser_osv/9189/
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчанняу загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011.
4. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://mon.gov.ua. 202016/12/05/konczepcziya.pdf.
5. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник / М. Швед. - Львів : УКУ, 2015. - 360 с.
6. Chervinska Inna. The educational space as a sphere of interaction school, family and civil society. «Scientific bulletin of Chetm. **Redakcja:** przewodniczacy P. Mazur. Section of Pedagogy». No. 1. 2016. pp. 37-43
7. Dubkovetska I., Budnyk 0. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives // Journal of V. Stefanyk Precarpathian National University. *Scientific Edition. Vol.* 3, No. 2-3(2016), 99-105.

REFERENCES:

1. Kolupaieva, A. A., & Sofii, N. Z., Danylenko, L. I. (Ed.). (2007). *Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: Peculiarities of organization and management]. Kyiv.
2. *Kontseptsiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity Ukrainy* [Concept of development of inclusive education of Ukraine]. (2010). Retrieved from http://osvita.ua/legislation/ Ser_osv/9189/
3. Cabinet Ministers of Ukraine. (2011). *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Education Institutions]. *{Resolution No* 872, August 15). Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011
4. *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»* [Conceptoion "New Ukrainian School"]. Retrieved from http://mon.gov.ua. 202016/12/05/kontszeptsziya.
5. Shved, M., (2015). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Lviv: Ukrainskyi katolytskyi universytet.
6. Chervinska, I. (2016). The educational space as a sphere of interaction school, family and civil society. *Scientific bulletin of Chebn. Section of Pedagogy. No. 1* (pp. 37-43). **Redakcja:** przewodniczqcy P. Mazur.
7. Dubkovetska I., Budnyk O. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: Problems and perspectives. *Journal of V. Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Vol. 3, No. 2-i* (pp. 99-105).

Inna Chervinska. Problem of integration of children with special needs in educational space secondary school's mountain region

The article outlines the organizational and methodological principles for the provision of the right of children with special educational needs, discloses the actual problems of organizing inclusive

education in general educational institutions, and identifies the essence, peculiarities and problems of the introduction of inclusive education in general educational institutions of mountain regions of Ukraine.

It has been pointed out that inclusive education on the path of formation in our country is experiencing a number of difficulties, which include the lack of training of teachers for work with children with special needs in a secondary school, insufficient level of development of the normative-legal base, inadequate additional financing of inclusive institutions, low level of educational-methodical support. It is emphasized that the processes of integrating children with special needs into general education institutions are becoming widespread in Ukraine, which requires the increased attention of society and the state to the study of special children on the basis of humanism and tolerance, providing them with affordable and quality education, which are indicators of the development of a democratic society.

The purpose of the paper is to reveal the psychological and pedagogical ways of integrating children with special educational needs into the general educational space.

The author defines the main ways reforming inclusive education in the new Ukrainian school mountainous regions of the Ukrainian Carpathians.

Keywords: *children with special educational needs, inclusive education, inclusive education, mountain environment.*

УДК 37.013.42:371.212.51:371.7 (043.5)

Тетяна Чечко
Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка https://orcid.org/0000-0002-6790-8051

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. Методами дослідження стали: спостереження, порівняння, абстрагування, аналізі синтез, індукція і дедукція. В результаті дослідження узагальнено особливості надання соціально-педагогічної підтримки батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку дошкільного віку в різних країнах; визначено особливості роботи та завдання служб раннього втручання. Практичне значення дослідження полягає в адаптації досвіду зарубіжних практик в умови діяльності дошкільних навчальних закладів України. Подальших наукових розвідок заслуговує питання розробки технології організації соціально-педагогічної підтримки батьків в умовах дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: *діти з особливостями психофізичного розвитку, підтримка батьків, соціальна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, дошкільний навчальний заклад, служба раннього втручання, програми підтримки, батьківська група.*

Постановка проблеми. Одним із провідних чинників, що сприяють соціальній адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку в житті, є соціально-педагогічна підтримка їх батьків. Організація підтримки є одним із важливих напрямків діяльності соціального педагога, що полягає у визначенні педагогічного прогнозу при розробці програм, заходів, законопроектів, спрямованих на забезпечення і реалізацію прав дітей з різними нозологіями; у використанні практичних форм і технологій щодо самовиховання, особистісного розвитку як дітей, так і батьків; *у* створенні цілісної системи залучення

громадськості до задоволення потреб сімей, які виховують дітей особливостями розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню підтримки батьків в дошкільному освітньому середовищі присвячені праці науковців Т. Александрової, Т. Алєксєєнко, Т. Валентьєвої, І. Звєрєвої, Н. Колосової, Т. Кротової, К. Моісеєнко, 0. Нагорної, 0. Нікольської, Т. Острянко, В. Ткачевої та ін.

Аналіз вивчення вітчизняної дисертаційної бази щодо соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку доводить, що дане питання є маловивченим. Так, науковець Ю. Богінська досліджувала соціально-педагогічну підтримку студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах; дослідниця І. Макаренко вивчала соціально-педагогічну підтримку батьків дітей раннього віку з особливими потребами; Т. Соловйова аналізувала соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами; науковець В. Тесленко вивчав теорію і практику підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні; дослідник М. Тютюнник опрацювала тему соціально-педагогічної реабілітації дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри.

Тому, **метою даної статті** є дослідження зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Методами дослідження стали: методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння), абстрагування, аналіз і синтез, індукція і дедукція.

Виклад основного матеріалу. В час соціально-економічних, політичних змін в країні гостро постає питання підтримки однієї з соціально-вразливих категорій населення, а саме - батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» зустрічаємо, що соціально-педагогічна підтримка - це надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей. Така підтримка здійснюється у процесі освітньо-виховної, а також соціально-педагогічної діяльності, під якою розуміється різнобічний вплив на особистість [6, с 161]. У контексті досліджуваного об'єкта, розглядаємо це як вплив на особистість батьків, розкриття їх ресурсів, надання їм комплексної підтримки з метою подальшої активної соціалізації та інтеграції їхніх дітей.

Діти з особливостями психофізичного розвитку - особи, віком до 18 років, у яких спостерігаються різні порушення центральної нервової системи, функціонування окремих або декількох аналізаторів чи органів [6, с 167].

Отже, розглянемо та проаналізуємо зарубіжні практики підтримки батьків.

Так, у ***Німеччині*** соціально-педагогічна підтримка батьків (SPFS) - це інтенсивна форма підтримки сімей, яка запобігає розпаду сім'ї та задовольняє потреби щодо догляду за дитиною чи дітьми; це підтримка сімей у важкі часи, наприклад, смерть члена сім'ї або хвороба. Соціально-педагогічна підтримка базується на ідеї про те, що батьки мають право на підтримку у вихованні своїх дітей, що і зазначено в Законі Німеччини «Про дитячі та молодіжні послуги» (1990 р.). Це забезпечує інтенсивну, цілеспрямовану та довготривалу підтримку сімей у їхньому повсякденному житті. Якщо мова йде про підтримку батьків взагалі, а не в певній установі, то, зазвичай, соціально-педагогічна підтримка встановлюється на період від одного до двох років, з 2-х до 3-х відвідувань родини на тиждень [16].

Завдяки консультуванню та інтенсивній спільній роботі з батьками соціальний педагог шукає шляхи вирішення повсякденних проблем сім'ї та труднощів, які можуть бути пов'язані з низькими доходами, труднощами на житло, проблемами психіки або фізичного здоров'я, зловживанням алкоголю або наркотичних речовин, розлученням, або проблеми щодо доступу до відповідних соціальних послуг.

Незважаючи на те, що соціально-педагогічна підтримка в Німеччині спрямована для забезпечення добробуту дитини, її основною метою є підтримка батьків, всієї родини. Тому, соціальний педагог надає підтримку, що спрямована на вирішення разом з батьками проблемних ситуацій, на формування у батьків навичок самостійної підтримки нових позитивних змін без сторонньої допомоги.

Як зазначає Крістіна Сюрел [16], ключовою компетенцією для соціальних педагогів, що підтримують сім'ї зі складними потребами є здатність діяти та адаптуватися до різноманітних, постійно мінливих, сімейних ситуацій.

Дещо інший підхід до поняття підтримки батьків в *Ірландії,* де у цьому процесі відіграє важливу роль педагог з раннього дитинства. Даний фахівець надає інформацію про те, що батьки можуть зробити для покращення навчання своєї дитини, виявляє дітей, як потребують в силу своїх психофізичних особливостей додаткової підтримки.

Основною функцією педагога раннього дитинства є також інформування батьків про успіхи своєї дитини. Систематичне спілкування педагога з раннього дитинства з батьками дозволяє сім'ї зрозуміти переваги оцінки навчання та розвитку дитини. Батьки часто відчувають побоювання з приводу «тестування» їхньої дитини, тому важливо, щоб педагог повідомив батькам різницю між оцінкою навчання та оцінкою для навчання, де: оцінка навчання - є підсумковою, і проводиться наприкінці року. Оцінка для навчання відбувається під час навчання, а не в кінці, вона не є підґрунтям для порівняльних суджень, її метою є інформування, підтримка та покращення учбового процесу [13, с 47].

В Ірландії батьки беруть участь у процесі оцінки, як тільки вони реєструють свою дитину в службі догляду за дітьми (дитячому садку). Тому фахівці закладу інформують нових батьків про процедуру оцінки шляхом проведення вступної інформаційної сесії на початку року. Цей процес допомагає надати батькам чіткі уявлення щодо оцінювальної політики навчання, ознайомити їх з інформаційним листом, в якому викладено обґрунтування підходу оцінки.

Окрім того, батьки залучаються до співпраці шляхом включення їх до перегляду та внесення змін у дитячий навчальний портфоліо. Формами взаємодії є короткі письмові звіти батьків про те, як вони відчувають свою дитину, яка динаміка у її розвитку та навчанні, актуальні потреби. Короткий коментар батьків додають до портфоліо [13, с 55].

Такий спільний характер командної роботи фахівців та батьків має важливе значення і під час переходу дитини до школи. В зазначених портфоліо зберігається весь дошкільний досвід дитини та її батьків. Так, вихователь раннього дитинства підсумовує досягнення дитини і обговорює це з батьками під час зустрічі в кінці року. Такий обмін інформацією сприяє спільній праці з родинами та наступності і безперервності у навчанні і розвитку дитини. Окрім того, такий процес є ефективним інструментом комунікації та взаємодії між фахівцями і батьками [13, с 77].

Аналізуючи джерела, можемо виокремити особливості підтримки, що надається батькам в Ірландії під час переходу дитини від дошкільної установи до школи. Серед таких зокрема наступні:

- ознайомлення з прогресом дитини в процесі розвитку і навчання;
- підготовка резюме дитини про досягнення, разом з коментарями як педагогів, так і батьків; врахування побажань від імені батьківської організації;
- надання рекомендацій щодо літнього оздоровлення та відпочинку дітей і батьків;
- надання інформації та ідей щодо навчальних та ігрових занять в домашніх умовах;
- інформування батьків з практичними порадами щодо підготовки своєї дитини до режиму шкільного дня [13].

Науковий інтерес щодо досвіду взаємодії з батьками викликають дошкільні установи Угорщини.

Особливістю підтримки батьків в *Угорщині* є практика «поселення», де співпраця з батьками - це поступова адаптація дитини до дошкільного закладу у присутності батьків, що передбачає наявність матері або батька біля дитини для допомоги в адаптації дитини до нового оточення. Така практика сприяє появі емоційної прихильності між дитиною та педагогом, допомагає швидше прийняти нове навколишнє середовище, нівелює появу стресових ситуацій під час адаптації. В цей період дитина більше часу проводить в групі з одним зі своїх батьків, де разом дізнаються про особливості навколишнього середовища, інших дітей, педагогів. Процес «поселення» триває від двох тижнів та вважається завершеним, коли дитина повністю знайома із закладом та отримує від перебуванням у ньому позитивні емоції [3, с 11].

Доцільно відзначити, що вагомими особливостями дитячих дошкільних закладів по всій Угорщині є місцева автономія та врахування потреб батьків. Місцеві установи та школи мають можливість адаптувати до своїх умов одну з 15-ти затверджених програм з національної бази даних, таких як «Waldorf» («Вальдорф»), «Freinet» («Фрейнет»), «Montessori» («Монтессорі») та «Step by step» («Крок за кроком»), або підготувати до затвердження місцеву освітню програму [2].

В контексті даних програм, зауважимо, основна увага фахівців зосереджується на соціальній підтримці сімей, особливостями якої є:

- формування соціальних та навчальних навичок у дітей та батьків;
- для дітей, в родинах яких працюють обоє батьків, дошкільні установи, як правило, відкриті протягом повного робочого дня; для батьків з низьким рівнем доходів, харчування дитини є безкоштовним;
- задоволення фахівцями дошкільних установ потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку; якщо такі потреби ідентифікуються рано, спеціальні експерти супроводжують дитину, допомагаючи їй у навчанні.

Взагалі, в рамках комплексних програм дошкільних інституцій Угорщини, дітям та їх батькам надається повний пакет послуг, зокрема: з охорони здоров'я, харчування та психосоціальної стимуляції; спеціальні заходи для дітей та сімей; залучення батьків та громади до реформування навчального плану. Відповідно до потреб, представники служби охорони здоров'я, психологи, вчителі спеціальної освіти, логопеди систематично відвідують дитячі установи [12].

Аналізуючи джерела далі, фокусуємо нашу увагу на досвіді комплексної підтримки батьків дітей з різними нозологіями в *США.*

Так, яскравою рисою підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в США, окрім забезпечення їх загальною підтримкою (надати психологічну допомогу, вислухати про турботи та проблеми], є сприяння розвитку батьківства у цих сімей. Таку підтримку в країні називають підтримкою у вихованні дітей [8].

Так, сім'я з дитиною від народження до 2-х років має індивідуальний план сімейного обслуговування, який фокусується на батьках та їх підтримці.

Автори статті «Partnering with Families of Children with Special Needs» («Підтримка батьків дітей з особливими потребами») [14] наголошують, що до такої роботи залучаються різні соціальні агенції, а відповідальним за неї є координатор служби - фахівець, який допомагає реалізовувати індивідуальний план, надає інформацію батькам про ресурси та ролі різних освітніх установ. Даний план включає зустріч з батьками кожні шість місяців.

Для дітей віком від 3-х до 21 років основна увага приділяється їхній індивідуальній освітній програмі («Individual educational program»). Фахівці зосереджуються на послугах в межах учбової установи. Місцевий шкільний округ координує освітню програму, залучаючи батьків до розробки довготривалих та короткотривалих цілей щодо послуг для дитини. З цією метою проводяться зустрічі один раз на рік, під час яких головне завдання учителя - інформування батьків про ресурси в суспільстві та шляхи доступу до них [14, с 21].

Тобто, підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку розпочинається вже від народження дитини, в домашніх умовах, надалі доповнюючись послугами фахівців різних соціальних інститутів, і дошкільною установою, зокрема.

Зазначимо також, що послуги для дітей дошкільного віку (від 3 до 5 років) у США надаються безкоштовно через державний шкільну систему. Окрім допомоги, яку дитина і батьки отримують в спеціальних навчальних закладах, існують також інші ресурси, що можуть бути корисними для батьків і педагогів, як от:

- групи підтримки (такі як «Parent-to-Parent») для сімей дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- центри підготовки батьків та інформації («Parent training and information») і центри батьківських ресурсів для спільнот («Community parent resource centers») у кожному штаті;
- групи, пов'язані з певною нозологією, такі як «Об'єднаний церебральний параліч («United Cerebral Palsy)», «Товариство аутизму Америки («Autism Society of America)» тощо;
- відділ з питань раннього дитинства **(«Division for Early Childhood»)** через Раду для особливих дітей (www.dec-sped.org):
- Національна асоціація за освітою дітей молодшого віку **(«National Association for the Education of Young Children»)** (www.naeyc.org) [1].

Науковець Jung-Hwa На на підставі результатів своїх досліджень [11], виокремлює два основні шляхи підтримки батьків. Перший - це надання соціальними працівниками батькам інформації про інвалідність дитини (наприклад, про ймовірні симптоми хвороби) та види підтримки, в яких батьки мають потребу. Другим шляхом є усунення емоційного тягаря, який можуть відчувати інші члени родини. Належні програми підтримки можуть не тільки сприяти благополуччю братів і сестер, але й подолати труднощі батьків у задоволенні потреб своєї дитини.

Державна політика в США надає батькам право участі в спеціальній освіті, що отримує їх дитина. Відповідно до нього, освіта дітей з нозологіями може бути ефективною завдяки посиленню ролі та відповідальності батьків, щоб сім'ї мали реальні можливості для участі у навчанні своїх дітей.

В Американському журналі соціальної психології (American Journal of Community Psychology) представлена інформація щодо діяльності батьківських груп як форми надання підтримки батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку. Автори статті [15] акцентують увагу, що така підтримка є корисною в трьох сферах, зокрема: соціально-політичній, що включає розвиток відчуття контролю та управління у зовнішньому світі; міжособистісній, що включає приналежність до певної спільноти; внутрішньоіндивідуальній, яка включає самозміни.

Отже, не останню роль в організації підтримки батьків в США відіграють самі родини, а точніше батьківські групи, що приймають участь в освітніх процесах країни.

Таким чином, встановлення стабільних відносин з батьками є важливим аспектом роботи учителя дошкільного віку у навчальному закладі, особливо в ситуації, коли батьки одночасно взаємодіють з фахівцями з різних установ. Цей фахівець допомагає батькам формувати цілі щодо майбутнього своїх дітей та систематизувати шляхи їх досягнення; виступає адвокатом, який допомагає батькам розуміти освітню систему, отримувати доступ до необхідних послуг та планувати завдання, що можуть впливати на життя дітей. Важливо під час цього процесу розуміти і враховувати сильні сторони батьків та їх батьківський досвід [9].

В зв'язку з цим, у Манітобі використовують розроблений протокол, що включає список фахівців, відповідні ролі та обов'язки, форми роботи для обміну інформацією та чіткий перелік планів роботи. Стратегія полягає у сприянні співпраці між зацікавленими сторонами, у максимальному використанні знань та досвіду щодо дітей та батьків, щоб полегшити спілкування між усіма учасниками освітнього процесу [10, с 634].

Окрім того, необхідність отримання додаткової інформації про особливості сім'ї та соціальний досвід дітей до вступу до дитячого закладу сприяла розробці в США дошкільного батьківського опитувальника (Kindergarten Parent Survey - KPS), який може бути використаний як супровідний документ в роботі освітнього закладу. Опитувальник надає інформацію про чинники, що можуть вплинути на здоров'я дитини, та збирає інформацію від батьків через ряд основних питань, зокрема: здоров'я та розвиток дитини; догляд за дітьми; дошкільна освіта; старший дитячий садок; сім'я; сусідство; додаткова інформація. Дані опитувальника демонструють як залучення батьків до співпраці в освітньому закладі та участь дитини в заходах громади посилює результативність виховання і навчання дитини, та які форми роботи з батьками є дієвими [5].

У Консультативній раді з питань освіти та участі у громаді («Parent and Community Education and Involvement Advisory Council» - PCEI) Массачусетської ради початкової та середньої освіти [7] було розроблено основні принципи сімейної, шкільної та громадської співпраці, що можуть бути використані як інструмент для оцінки якості співпраці школи та району з батьками і громадою.

Узагальнюючи основні їх положення, можемо виокремити особливості підтримки батьків у штаті Массачусетс, серед яких зокрема: дослідження сімей

для виявлення їх проблем і потреб; створення позитивної атмосфери, надання батькам можливостей для волонтерства; сприяння встановленню зв'язків між родинами, дітьми та громадою; підтримка батькам у навчанні дитини вдома і в школі; допомога батькам в усвідомленні своїх прав та обов'язків; розвиток батьківського потенціалу; вивчення існуючих ресурсів для підтримки дітей; розробка ефективних груп взаємодії з батьками; розвиток лідерського потенціалу батьків; сприяння встановленню контактів між батьками та шкільною адміністрацією; зв'язок з ресурсами суспільства; партнерство з групами спільнот для зміцнення сімей та підтримки успіхів дітей.

У контексті вищезазначеного, фахівці визнають провідну роль батьків, результатом співпраці з якими є надання скоординованої, усесторонньої і системної підтримки дітям та батькам [7].

Продовжуючи аналіз зарубіжних практик підтримки батьків, заслуговує уваги досвід соціальних інституцій в *Австралії.*

В державі функціонують служби раннього втручання (Early Childhood Intervention Services - ECIS), які підтримують батьків та дітей з особливостями психофізичного розвитку від народження до школи [4]. Дані служби забезпечують спеціальну освіту, терапію, консультування, планування і координацію обслуговування, допомогу і підтримку батьків для доступу до послуг дошкільного закладу. Діяльність служб спрямована також на задоволення індивідуальних потреб дитини, її підтримку у природному середовищі, а батьків - у їх повсякденному побуті та діяльності, надання батькам їм необхідних знань і навичок. В основі такої підтримки - підхід, орієнтований на сім'ю, що визнає важливість партнерства батьків з фахівцями.

До спектру цих послуг, що надаються спеціалізованими службами для дітей і агентствами раннього дитинства, входять зокрема такі як:

- надання інформації і рекомендацій, що спрямовані на задоволення індивідуальних потреб дитини та батьків;
- підтримка сімей у розвитку їхніх дітей;
- переадресація сімей до інших соціальних інститутів, що надають послуги та забезпечення доступу і координації таких послуг;
- залучення до програм навчання і розвитку;
- додаткова підтримка для поліпшення доступу та участі в дошкільних закладах і дитячих установах;
- допомога батькам у процесі переходу дитини до школи;
- організація груп батьківської підтримки;
- організація комплексних програм підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку, які перебувають в складних життєвих обставинах та потребують різних видів підтримки [4].

Важливим є також факт, що служби раннього втручання разом з іншими установами, що працюють для задоволення потреб дітей і батьків в Австралії, розробляють Індивідуальний план сімейних послуг (Individualised Family Service Plan - IFSP) сім'ї [17].

Даний план включає консультації та/або відвідування фахівцями з раннього дитячого віку основної установи для дітей (дитячий сад, школа] або громадської організації з метою надання батькам інформації та шляхів щодо включення дитини з особливостями психофізичного розвитку в освітнє середовище і соціум вцілому.

Для реалізації підтримки дітей та батьків, та їх максимального включення в процесу обслуговування, фінансування надається через наступні програми:

- «Програма інтеграції та професійної підтримки» («Inclusion and Professional Support Program») - включення дітей з різними нозологіями в інтегроване освітнє середовище; навчання фахівців методам і формам підтримки, яку вони надають дітям та батькам;
- «Програма підтримки втручання (Intervention Support Program - ISP)» - надає додаткову підтримку щодо витрат на надання освітніх послуг для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Програма надає можливості для підготовки дітей до включення у звичайні дошкільні установи та школи;
- «Дошкільна програма підтримки інвалідів (Preschool Disability Support Program - PDSP)» - підтримка неповнолітніх дітей з різними нозологіями щодо їх включення в дошкільні установи. Ця нова програма включає цільове фінансування для окремих дітей та додаткове навантаження, що буде надаватися всім дошкільним закладам, виходячи із загального числа дітей, включених в модель дошкільного фінансування [17].

Отже, в Австралії, вся діяльність щодо надання підтримки батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку закріплена за Службами раннього втручання. їх увага фокусується на спільній роботі з дітьми та батьками разом. Тобто, підтримка батьків - явище, яке виходить поза межі дошкільних навчальних закладів. Сім'ям дітей з різними нозологіями надають підтримку та сприяють в отриманні ними різних послуг не окремо дошкільні установи, а у співпраці з різними соціальними інститутами, основним з яких є Служба раннього втручання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок Таким чином, зважаючи на результати наших наукових розвідок шляхом аналізу іноземних наукових джерел та інтернет-ресурсів щодо зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку, можемо зробити наступні висновки:

1. Досвід соціальних інституцій Австралії, Угорщині, Ірландії, Німеччини та США засвідчує, що батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку соціально-педагогічну підтримку отримують з моменту народження дитини.
2. Підтримка батьків дітей з різними нозологіями в цих країнах є комплексною та виступає прерогативою служб раннього втручання, де вона розпочинається. Свого продовження підтримка набуває в дошкільних навчальних закладах за умов тісної, взаємодоповнюючої співпраці зазначених інституцій.
3. Фахівці дошкільних установ, зокрема педагоги з раннього розвитку, надають батькам, перш за все, інформаційну та психологічну підтримку, тісно взаємодіють не тільки з сім'ями, але й зі школами, іншими державними і неурядовими соціальними установами.
4. В країнах реалізуються різні державні соціальні програми щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх батьків, а отже - дана категорія людей є соціально-захищеною та отримує права, гарантовані державою.

Подальших наукових розвідок, на нашу думку, заслуговує питання дослідження діагностичного інструментарію щодо планування процесу соціально-педагогічної підтримки батьків в умовах дошкільного закладу та перевірки його результативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Center for Parent Information and Resources // Special Education Services for Preschoolers with Disabilities [Electronic resource]. - Available from: http://www.parentcenterhub.org/preschoolers/*

2. *Child Research Net // A Successful Kindergarten Model in Hungary [Electronic resource]. - Available from: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_08.html*

3. Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care: Specificities of the Hungarian System : PLA background paper for the EU Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care. - Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 2012. - 223 p.

4. Early Childhood Intervention Services // Victoria State Gaverment [Electronic resource]. - Available from: http://www.education.vic.gov.au/childhood/parents/needs/Pages/ecis.aspx

5. Early development instrument (EDI) // KPS [Electronic resource]. - Available from: https://edi.offordcentre.com/about/kps/

6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. - К. - Сімферополь : Універсум, 2012. - 536 с

7. Federation for children with special needs // Massachusetts Family, School, and Community Partnership Fundamentals [Electronic resource]. - Available from: https://fcsn.org/facetl og/fundamentals/

8. Guralnick M.J., Hammond M.A., Neville B., Connor R.T. The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child- and parent-related stress / M.J. Guralnick, M.A. Hammond, B. Neville, R.T. Connor // Journal of Intellectual Disability Research. - 2008. - V. 52, part 12. - P. 1138-1154.

9. Hanson J. Marci, Lynch W. Eleanor, Understanding Families Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk : Second Edition. / Marci J. Hanson, Eleanor W. Lynch. - Baltimore etc.: Brookes Publishing, 2013. - 304 p.

10. Janus M., Cameron R., Lefort J., Kopechanski L. Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs / M. Janus, R. Cameron, J. Lefort, L. Kopechanski // Canadian Journal of Education. - 2007. - Vol. 30, No.3. - P. 628-648.

11. Jung-Hwa Ha Parenting a Child with a Disability: The Role of Social Support for African American Parents / Ha Jung-Hwa // The Journal of Contemporary Social Services. - 2011. - Vol. 92, No. 4. - P. 405-411.

12. Korintus M. Early Childhood Education and Care in Hungary: Challenges and Recent Developments / M. Korintus // International Journal of Child Care and Education Policy. - 2008. - Vol. 2, No.2. - P. 43-52

13. McMonagle A. The Professional Pedagogy Project - Supporting Every Child's Right to Early Education / A. McMonagle. - Donegal: DCCC. 2012. - 84 p.

14. Ray Julie A., Pewitt-Kinder Julia, George Suzanne Partnering with Families of Children with Special Needs / J. A. Ray; J. Pewitt-Kinder, S. George // Young Children. - 2009. - Vol. 64, No 5. - P. 16-22

15. Solomon M., Pistrang N., Barker C The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities / M. Solomon, N. Pistrang, C Barker // American Journal of Community Psychology. - 2001. - Vol. 29, No. 1. - P. 113-132

16. Surel C, Douglas Sj, Finley Aj, Priver A. The Diverse Practice of Social Pedagogues: Case Examples From Denmark. Scotland, and Germany / C. Surel. S. Douglas. A. Finley. A. Priver // Children Australia. - 2011. Vol. 36, No.2. - P. 219-223.

17. What supports are available to children with disabilities? // Early Childhood Intervention Australia NSW / ACT [Electronic resource]. - Available from: https://www.ecia-nsw.org.au/abouteci/what-supports-are-available-to-children-with-disabilities-andor-developmental-delays

REFERENCES:

6. Zvierieva, I. D. (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for professionals in the social sphere]. Kyiv, Universum.

Tatyana Chechko. Analysis of Foreign Practice of the Social-Pedagogical Support of the Parents of Children with Peculiarities ofPsychophysical Development

The aim of the article is a theoretical analysis of foreign practices of social-pedagogical support of parents of children with peculiarities ofpsychophysical development Research methods were used: observation, comparison, abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction. As a result of the study, the peculiarities of provision of social-pedagogical support to parents of children with peculiarities ofpsychophysical development of preschool age in different countries are generalized; the system of providing support to parents in the conditions of a preschool institution is researched; the importance of involving state and non-governmental organizations in implementing social-pedagogical support of parents is revealed; the peculiarities of the work and task of early intervention services are defined. The practical value of the study is to adapt and modify the experience of foreign practices in the conditions of activity of preschool educational institutions of Ukraine; in building a system of cooperation between these institutions with parents of children with peculiarities ofpsychophysical development The research findings are as follows: social-pedagogical support is comprehensive and provided to parents since the birth of their children; socialization of the child will be successful in the conditions of active involvement of his parents; parent groups are very important in the support process; with parents working a multidisciplinary team. Important for further scientific research is the development of technology for the organization of social-pedagogical support for parents in a preschool educational institution.

Keywords: *children with peculiarities ofpsychophysical development, support of parents, social support, social-pedagogical support, preschool educational institution, early intervention service, support programs, parent group.*

УДК 376-056.26

Катерина Шапочка
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
https://orcid.org/0000-0002-4827-599X

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена питанню кадрової підготовки в умовах Нової української інклюзивної школи, зокрема підготовці вчителів іноземних мов до роботи у новому освітньому середовищі, озброєними новими теоретичними знаннями і готовими ефективно використовувати їх на практиці в команді з іншими педагогами, фахівцями, батьками, учнями. Наголошується на забезпеченні рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої інтеграції людей з порушеннями психофізичного розвитку. Підготовка вчителів іноземних мов до роботи в інклюзивній школі в Україні вимагає зміни навчальних і робочих програм, зокрема, відведення певної кількості годин (кредитів) в межах дисциплін (педагогіка, психологія, методика викладання іноземних мов), що вивчаються згідно навчальних планів, на вивчення психофізіологічних, психолого-педагогічних особливостей дітей з особливими потребами. Крім того, необхідною умовою професійного розвитку вчителів іноземних мов є участь у тренінгах та заходах, до проведення яких необхідно залучати фахівців

спеціальних навчальних закладів, інклюзивних шкіл, науковців та інших спеціалістів. В статті наголошується, що вчителі іноземних мов повинні стати частиною команди, оскільки тільки спільна робота команди фахівців дасть можливість подолати перешкоди та отримати позитивний результат. Ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові ***слова:*** *інклюзивна освіта, командний підхід, нові знання, вчитель іноземної мови, Нова українська школа, підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації*

Актуальність проблеми дослідження. Процес реформування освіти в умовах глобалізації вимагає суттєвих змін на всіх рівнях. Пріоритетом державної освітньої політики є гуманізація освіти, а саме інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору, соціалізація людей з порушеннями психофізичного розвитку[1; 5]

Національна стратегія розвитку освіти спрямована на підвищення якості і конкурентоспроможності, застосуванні інноваційних підходів у навчанні, дотриманні Рекомендацій Європарламенту та Ради ЄС, забезпеченні рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої інтеграції у суспільство кожної людини (Колупаєва А.А.).

Впровадження інклюзії в шкільну практику передбачає багатоаспектні зміни. Для багатьох вихователів, асистентів, вчителів цей процес є складним і потребує багато часу для навчання та застосування отриманих теоретичних знань на практиці. Але саме відкриття нових можливостей для дітей і педагогів, здатність задовольнити освітні потреби всіх учнів і є Нова українська школа. Отже, **метою статті** є висвітлення проблеми підготовки вчителів іноземних мов до роботи в Новій українській інклюзивній школі.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що питанню навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, теоретико-методологічний аспект інклюзивної освіти було розроблено В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, О. Таранченко, Д. Лупарт, Д. Харві та ін.; концептуальні засади та організаційно-педагогічні аспекти інклюзивної освіти розглядали Л. Будяк, Е. Данілавічютє, І. Дмитрієва, Т. Сак, Н. Софій, 0. Федоренко та ін.; викладання в інклюзивному навчальному закладі - Е. Данілавічютє, Ю. Найда, Л. Савчук, Т. Сак та ін.; підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища вивчали Т. Зубарєва, І. Луценко, 0. Март инчук, І. Россіхіпа, І. Хафізулліна та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У світлі нової організації навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі, особливої уваги потребує питання кадрового забезпечення та підготовки фахівців до роботи в команді з іншими педагогами, фахівцями, батьками, учнями, зокрема підготовка та перепідготовка вчителів іноземної мови.

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями й навичками спілкуватися в усній і письмовій формі, відповідно до мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях, тобто оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Навчання іноземної мови здійснюється в єдності із загальним інтелектуальним розвитком через опосередковану інформаційність і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів, які, відповідно, зумовлюють мовленнєвий розвиток дитини з особливими потребами. Від організаційних засад процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, його змістового і методичного наповнення, використання особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі залежить не лише якість навчання іноземної мови, а й формування особистості молодшого школяра.

Слід зазначити, що Нова українська інклюзивна школа буде ефективною лише тоді, коли кожна дитина буде в змозі успішно навчатися. Як зазначає А. Колупаєва, сьогодні не дитина повинна адаптуватися до навколишнього середовища, а навпаки, середовище для задоволення потреб людини [4, 14]. Отже, Нова школа повинна працювати на задоволення потреб дитини, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку. Саме таку Нову інклюзивну школу з рівними умовами і високим якісним рівнем навчання створює команда фахівців, команда, яка виконує одне спільне завдання - надає підтримку, навчає і виховує всіх без винятку учнів.

Однією з умов впровадження інклюзії у шкільну практику є спеціальна підготовка вчителів. Теза «вчителі - агенти змін» не викликає заперечень. Сьогодні без впровадження нових освітніх технологій, сучасних методик диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (відповідно до індивідуальних освітніх потреб учня), розробки навчально-методичного забезпечення, вивчення нових способів організації навчально-виховного процесу - впровадження змін не можливе. Вчителі мають прийняти новий освітній закон, а саме розвиватися і діяти в умовах нової української традиції. Тому важливим є питання підвищення рівня фахової компетентності, отримання спеціальних знань, навичок і вмінь роботи в умовах інклюзивної школи.

У дослідженні І. Луценко з'ясовано, що для оптимізації організаційно-педагогічних умов діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі необхідно застосовувати особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, процесуальний і системний підходи [2]. Вважаємо ці підходи важливими для ефективної роботи вчителів.

Аналізуючи теоретичні джерела стосовно питання підготовки вчителів до роботи у Новій український школі, вважаємо необхідним звернути увагу на інклюзивні тенденції розвитку освіти у країнах пострадянського простору, оскільки історично та соціокультурно ці країни близькі до України, а схвалення Саламанської декларації сприяє інклюзії. Так, у монографії А. Калупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» визначено тенденції й розкрито проблеми становлення інклюзивної освіти в розвинених країнах світу та країнах пострадянського простору. Зазначено, що за визначенням ЮНІСЕФ, найбільш відповідні європейським стандартам модернізація та реформування спеціальної освіти Литви. «Кадровим забезпеченням спеціальної освіти в країні опікується Шауляйський Університет, на всіх педагогічних факультетах якого вивчення курсу «спеціальної педагогіки» є обов'язковим». [4, 113; 4, 115]. Слід зазначити, що діти навчаються в інклюзивних класах за індивідуальними модифікованими та адаптованими програмами, де вчителі є членами команди і

працюють разом з батьками, спеціальними педагогами та асистентами. Подібна робота проводиться і в Латвії. Інклюзивне навчання здійснюється, в першу чергу, в тих масових закладах, поблизу яких відсутні спеціальні навчальні заклади або немає достатньої кількості дітей для створення корекційних класів. [4, 120], а організовані курси підвищення кваліфікації (на базі національного університету м. Лієпає) допомагають вирішити питання кадрової підготовки, зокрема підвищення освітнього рівня педагогів.

У червні 2016 р. Міністерство освіти та науки Росії затвердило Міжвідомчий комплексний план по організації інклюзивної освіти. Планом передбачено: розробка НМК для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, навчальних посібників, мультимедійного супроводу дітей-інвалідів, зразкових адаптованих освітніх програм дошкільної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; розробка професійних стандартів: педагога-психолога, педагога-дефектолога і асистента (помічника) по наданню технічної допомоги особам з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я; курси підвищення кваліфікації, семінари, конференції з питань інклюзії [8].

Варто зазначити, що сучасна державна освітня політика республіки Білорусь, Молдова та інших країн теж спрямована на інтеграцію дітей з особливостями психофізичного розвитку у суспільство. В цих країнах формується нове психолого-педагогічне мислення щодо впровадження інтегрованого навчання, ведеться пошук ефективних технологій навчання та корекційно-реабілітаційної роботи з різними категоріями дітей, вирішення питання фінансування освітньої галузі, зокрема завдяки експериментальним проектам, які підтримуються міжнародними організаціями.

Затвердженні нормативно-правові документи, які регулюють розвиток спеціальної освіти в Азербайджані, Вірменії, Грузії свідчать про зміни у системі освіти цих країн та, зокрема, розвиток інклюзивної освіти.

Отже, підготовка вчителів іноземних мов до роботи в інклюзивній школі в Україні вимагає по-перше, зміну навчальних і робочих програм, а саме відведення певної кількості годин (кредитів) в межах дисциплін (педагогіка, психологія, методика викладання іноземних мов), що вивчаються згідно навчальних планів, на вивчення психофізіологічних, психолого-педагогічних особливостей дітей з особливими потребами.

Так, аналіз навчальних планів спеціальності 014.02 Середня освіта (Англійська та друга іноземна мова) МНУ імені В.О. Сухомлинського засвідчив, що цикл професійних компетентностей складають дисципліни «Педагогіка» (3 кредити) та «Психологія» (3 кредити) викладаються на першому курсі (30 аудиторних годин кожна); «Методика викладання іноземних мов», що викладається на III курсі - 8 кредитів (240 годин, з них 80 - аудиторних). Однак, вивчення інформаційних пакетів дисциплін засвідчило, що на вивчення психолого-педагогічних та психофізичних особливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку годин не відводиться. Проте, у навчальному плані зазначено, що студенти проходять навчальну практику з виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах (6 кредитів), мовну практику в літніх оздоровчих таборах (6 кредитів) та навчально-педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах з основної іноземної мови та світової літератури (12 кредитів). Вочевидь, необхідність зміщення акцентів в бік введення тем, що дадуть теоретичну базу і підготують студентів до

проходження педагогічної практики й подальшої професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Водночас, варто відмітити позитивний досвід, а саме підготовка майбутніх вчителів іноземних мов спеціальності 014.02 Середня освіта (Англійська та друга іноземна мова) МНУ імені В.О. Сухомлинського відбувається в рамках проекту ТЕМПУС магістри вивчають такі питання як діти з особливими освітніми потребами та особливості вивчення іноземної (другої) мови дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Однак, кількість годин, що відводиться на вивчення цих питань обмежена.

Педагог Нової української інклюзивної школи повинен постійно розвиватися, поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, оволодівати сучасними технологіями навчання і виховання, сприяти соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Прийнятий Верховною Радою та підписаний президентом Закон України «Про освіту» детермінує умови надання освіти особам з особливими освітніми потребами (ст.19, 20). Ми розуміємо, що діяльність вчителя достатньо регламентована навчальними планами, програмами, вимогами до навчальних досягнень учнів, однак реалізація цих завдань можлива лише за умови отримання додаткових спеціальних знань, які забезпечать вирішення корекційно-розвиткових програмних завдань залежно від особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів із особливими освітніми потребами (розвиток мовлення, розвиток слухового сприймання та формування вимови, орієнтування в просторі та мобільність, комунікативні навички та ін.) [5].

У додатку до листа МОН 1/9-385 від 12.07.2017 «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017-2018 навчальному році» наголошується, що надзвичайно актуальним є питання фахової компетентності педагогічних працівників. Зазначено, що майже всі навчальні заклади мають дітей з особливими освітніми потребами і саме тому надзвичайно важливо, щоб педагогічні працівники володіли основами знань і методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Отже у листі МОН зазначено, що введення розділу «Основи інклюзивної освіти» має бути обов'язковою складовою на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки збагачення фахових знань про форми і методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим.

Таким чином, виважена кадрова політика з постійним підвищенням кваліфікації педагогічних працівників, щодо особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами певної категорії та створення умов для їх навчання у ЗНЗ, сприятиме впровадженню у навчально-реабілітаційний процес інноваційних технологій, зростанню показників освіченості, вихованості, соціалізації дітей з особливими потребами.

Для досягнення успіху потрібна командна робота загальноосвітніх навчальних закладів з органами управління освіти, методичними працівниками, соціальними службами, громадськими організаціями.

У постанові КМУ від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» бачимо, що з метою вирішення питання кадрового забезпечення, пропонується «...надання консультацій та організація взаємодії з педагогічними працівниками дошкільних,

загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання; надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, батькам [одному з батьків] або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям; взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проведення оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами; провадження інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами...» [6].

У зв'язку з тим, що педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності [предметної спеціалізації), педагогіки, психології (01 Освіта / Педагогіка), у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами (ст.58 Закон України «Про освіту»), а також з метою реалізації концепції «Нова українська школа» та забезпечення інклюзивного навчання, слід зазначити, що позитивними змінами у МНУ імені В.О. Сухомлинського є розпорядження ректору від 01.11.2017 «Про підготовку фахівців за спеціальностями галузі знань 01 Освіта / Педагогіка», стосовно аналізу змісту освітніх програм підготовки фахівців за спеціальностями галузі знань 01 Освіта / Педагогіка та за необхідності внесення змін, які б передбачали набуття компетентностей здобувачами вищої освіти щодо навчання і виховання осіб із особливими освітніми потребами.

Висновки. Підготовка вчителів, зокрема вчителів іноземних мов, до роботи в інклюзивній школі в Україні вимагає зміну навчальних і робочих програм; підвищення кваліфікації та отримання нових знань, завдяки участі у тренінгах та заходах, до проведення яких необхідно залучати фахівців спеціальних навчальних закладів, інклюзивних шкіл, науковців та інших спеціалістів. Вчителі іноземних мов повинні стати частиною команди, оскільки тільки спільна робота команди фахівців дасть можливість подолати перешкоди та отримати позитивний результат. Ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. - К., 2003. - 12 с

2. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України / Л.В. Луценко. - К., 2017. - 22с.

3. Миронова СП. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. - Кам'янець-Подільський:Абетка-НОВА, СП. Миронова. - 2007. - 304с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта:рсалії та перспективи: Монографія. - К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с: іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»)

5. Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
6. http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BFtfn200
7. Режим доступу: http://www.rksi.ru/doc/inclusive/59-6.pdf
8. Режим доступу: https://inforniatio.ru/n8ws/education/middledu/inklvuzivnoe obrazovanie v 2017/

REFERENCES:

1. *Derzhavnyi standart spetsialnoi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy* [State standard of special education for children with special needs]. (2003). Kyiv.

2. Lutsenko, I. V. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Organizational-pedagogical conditions of activity of teacher's assistant in an inclusive educational institution]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

3. Myronova, S.P. (2007). *Pidhotovka vchyteliv do korektsiinoi roboty v systemi osvity ditei z vadamy intelektu* [Training of teachers for correctional work in the education system for children with intellectual disabilities]. Kamianets-Podilskyi:Abetka-NOVA.

4. Kolupaieva, A.A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: Realities and perspectives]. Kyiv: «Sammit-Knyha».

5. Retrieved from http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
6. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BFtfn200
7. Retrieved from http://www.rksi.ru/doc/inclusive/59-6.pdf
8. Retrieved from httDs://informatio.ru/news/education/middledu/inklvuzivnoe obrazovanie v 2017

Kateryna Shapochka. Training of Foreign Language Teachers to Work in a New Ukrainian Inclusive School

The article is devoted to the issue of personnel training in the context of the New Ukrainian Inclusive School, in particular the training of foreign language teachers to work in new educational environment, equipped with new theoretical knowledge and ready to use it effectively in a team with other teachers, specialists, parents, and students. It emphasizes the provision of equal opportunities for education and further integration of people with mental and physical disorders.

In Ukraine, professional training of foreign language teachers for work in an inclusive school requires the change of educational programmes. The allocation of hours (credits) within the disciplines (pedagogy, psychology, methods of foreign languages teaching), which are studied in accordance with curricula, should be on the study of psychophysiological, psychological and pedagogical features of children with special needs. In addition, one of the important conditions of foreign language teachers' professional development is participation in trainings and events that require the involvement of specialists from special schools, inclusive schools, academics and other specialists. The article emphasizes that foreign language teachers should become part of the team, since only the joint work of the team of specialists will enable them to overcome obstacles and gain positive results. Effective inclusive education is possible only with the training and retraining of teaching staff.

Keywords: *inclusive education, team approach, new knowledge, foreign language teacher, New Ukrainian School, training, retraining, advanced training*

УДК:[37:376]-043.86(4:477)-042.2

Володимир Шевченко
докторант Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України
http://orcid.org/0000-0003-1196-5820

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)

У статті в порівняльному аспекті розглянуто децентралізаційні процеси в спеціальній освіті України та Польщі. Проаналізовано зміни в освітній політиці Польщі на початку 90-х років XX ст. та в період вступу до Євросоюзу на основі європейського виміру освіти. Розглянуто головні тенденції змін в управлінні системою освіти. Охарактеризовано процес становлення автономії школи як стратегію децентралізації середньої освіти з огляду на досвід європейських країн.

Автором встановлено, що на сьогодні інклюзивна освіта є визначальним чинником людського розвитку у сучасному глобалізованому світі для людей з обмеженими фізичними можливостями. Тому сьогодні є актуальним значення інституалізації двох взаємозалежних систем: місцевого самоврядування та інклюзії. Сукупність цих систем дозволяє в повній мірі розкрити процес становлення та внутрішнього розвитку територіального утворення, що поєднує у собі національні, культурні, економічні та політичні явища, за допомогою котрих місцеве самоврядування, загалом, вирішує проблеми місцевого значення.

Ключові слова: *децентралізація, реформування спеціальної освіти, інклюзивна освіта, автономія управління, польський досвід.*

Актуальність. Початок XXI століття в Україні вирізняється вагомими політичними, економічними та соціальними змінами. Ринкова система взаємовідносин кардинально вплинула на всі сфери життя громадськості, зокрема й освіту, в т.ч. спеціальну. Це характеризується модернізацією змісту освіти, форм і методів, розробкою та апробацією нових освітньо-психологічних технологій, виникненням нових типів навчальних закладів, наданням їм автономії [3, с 11].

Розвиток України в напрямку незалежного та демократичного суспільства та її євроінтеграційний курс, стали вагомим фактором належного рівня чинного законодавства в поєднанні з життєвими реаліями для повного задоволення основних прав людини, адже суспільство не завжди готове приймати людей з обмеженими фізичними можливостями [1, с 86]. В умовах здійснення реформи децентралізації, що передбачає збільшення економічних важелів впливу на місцевому рівні, мобільність системи управління та сталі демократичні засади функціонування територій, органи місцевого самоврядування набувають особливого значення у забезпеченні розвитку освіти осіб з особливими потребами (ООП) в Україні [6, с 71]. Тому трансформація системи освіти України в контексті європейської освітньої інтеграції зумовлює потребу прийняття європейських підходів, освітніх стандартів щодо модернізації змісту, забезпечення якості освіти, запровадження ефективних моделей управління освітньою галуззю.

Логічно, що проведення реформаційних освітніх змін необхідно здійснювати, спираючись на досвід, проблеми тих країн, які, зважаючи на різні

суспільно-політичні, соціально-економічні обставини, на цьому шляху зробили випереджаючі кроки. З огляду на це інтерес для наукового аналізу становить досвід реформування освітньої сфери сусідньої Польщі, яка, починаючи з 90-х років XX ст., розпочала системні перетворення усіх ділянок освіти, досягла відповідних результатів, що може бути корисним для проведення таких змін і в Україні. Це зацікавлення підсилюється через подібність початкових умов для демократичної суспільно-економічної трансформації і тих шляхів, якими вона відбувалася в галузі освіти [4, **с** 225].

Аналіз наукової літератури з проблеми, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. З кінця 90-х років, у межах європейської інтеграції, почали проводитися порівняльні дослідження систем освіти європейських країн, в т.ч. і Польщі, що знайшло своє відображення в численних публікаціях. До питання реформування європейської освіти зверталися М. Авраменко, Г. Алексеевич, А. Алексюк, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, 0. Локшина, Л. Матвієнко, Б. Мельниченко, Л. Пуховська, С. Савицька-Вильгусяк, А. Сбруєва та інші. У польських джерелах питання реформування освіти висвітлено такими науковцями: Ainley J., Abu-Duhou I., Bottani N., Cooper R., Gainor C, McGinn, McKenzy P.

Зміст реформ польської освіти на зламі XX-XXI ст., з огляду на їхню неоднозначність, суперечність, інтенсивність хоча і став предметом наукових праць, водночас матеріал для подальшого аналізу не вичерпаний, оскільки науковці здебільшого описували структурні та стандарте-орієнтовані реформи в Польщі, але мало уваги зосереджували на децентралізаційних стратегіях реформування освіти (окрім А.А. Сбруєвої) [3, с 12].

Тому **метою нашого дослідження** є розгляд децентралізаційних процесів в спеціальній освіті України та Польщі, вдосконалення освітньої системи Польщі на початку 90-х років XX ст. та в період вступу до Європейского Союзу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість європейських країн, в т.ч. і Польща, вже пережили процес децентралізації та кризу освітніх установ. У 90-х роках XX ст. був зроблений глибокий та детальний аналіз освітньої системи Польщі. Він виявив:

- нездатність системи виконувати свої головні функції (наприклад, бути інститутом всебічного розвитку особистості);
- високий ступінь централізації в управлінні освітою (відповідно до концепції єдиної системи освіти центральні органи влади несуть
відповідальність за неправильне функціонування системи);
- монополію держави на освіту;
- вилучення з політичних програм освіти як пріоритетного напрямку, особливо, на фінансовому рівні [3, с 13-14].

Відповідно до результатів аналізу, у польській системі освіти, в т.ч. і спеціальній, відбулося суттєве реформування. Важливо розуміти, що всі процеси освітньої реформи в Польщі стали можливими завдяки прийняттю та чіткому дотриманню необхідних законів.

Одним з найбільш значимих процесів після виходу з кризи в галузі освіти Польщі стала реструктуризація управління освітою, яка передбачала як процес централізації, так і децентралізації. Децентралізація освіти в Польщі особливо яскраво проявилась у другій половині 80-90-х роках, оскільки відбувалася в

якісно новому економічному і політичному контексті глобалізаційних перетворень [3, с 14].

У багатьох країнах Європи, подібно як і в Польщі, відбувалися процеси реформування або модифікації окремих ланок системи освіти. У більшості цих процесів важливе місце посідало управління системою освіти. Роль управління в процесі системних змін є суттєвою, оскільки саме від успішного управління змінами залежить ефект реформи [5, с 25]. Тому практика переходу Польщі до демократичної організації суспільства супроводжувалася пошуками таких варіантів управління освітніми системами, які б найбільш ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад. Польщі довелося відмовитися від централізованого управління всією мережею дошкільних та шкільних закладів і передавати відповідальність за них місцевим органам управління, оскільки рішення повинні мати право приймати безпосередньо ті, на кого впливають їхні наслідки. Цей процес прийнято називати «децентралізацією» управління освітою.

Децентралізація управління освітою - характерна ознака освітніх систем різних країн. У більшості розвинутих країн децентралізація здійснюється трьома взаємодоповнювальними шляхами: залучення громадського впливу до розв'язання проблем освіти, посилення ролі місцевих органів управління освітою у прийнятті рішень та зростання автономії шкіл в управлінні їх ресурсами [4, с 226]. Відповідно, це такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на прийняття рішень з певних питань або в певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, які перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї.

Таким чином, децентралізація полягає у зміні місця прийняття рішення через організацію виду та кількості рішень, які приймають на центральному рівні, і пропорційному збільшенні ролі та завдань на регіональному та локальному рівнях. Вона передбачає чотири рівні управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальний або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий); школи. Але це потребує щоразу точного визначення компетенцій освітніх адміністрацій різних рівнів. На практиці значна частина рішень приймається багатоступенево, наприклад, рішення, які стосуються структури системи освіти, програм навчання, педагогічного нагляду, фінансування освіти.

Аналіз реформ у сфері управління освітою в Польщі дає підстави сформулювати перелік головних завдань децентралізації, в основу яких було покладено *політичні мотиви* (вони є підґрунтям ентузіазму зростання участі громадськості в прийнятті державних рішень); *фінансові мотиви* (центральний уряд не в стані надати повне фінансування, відповідне вимогам освітньої галузі); *мотиви ефективності* (зумовлені тим, що прийняття рішень на місцевому рівні допомагає зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату).

Базуючись на державній політиці, місцеві органи самоврядування формують і реалізують локальну освітню політику відповідно до місцевих потреб. Загальна ж організація системи освіти та її структура є запланована, визначена та затверджена на центральному рівні [4, с 227].

Педагогічний нагляд підлягав процесу децентралізації. Призначені до педагогічного нагляду інституції отримали багато автономії. їхнім головним

завданням було створення ознак, які дали можливість провести об'єктивне вимірювання якості навчання, проте під час їх окреслення приймали участь представники регіональної влади. Тобто, критерії оцінювання визначались переважно центрально, але вирішували і продовжують вирішувати у більшості випадків регіональні або локальні влади.

У системі фінансування освіти перевагу отримала тенденція передання повноважень прийняття рішень до кожного органу і кожної організації, які відповідають за освітню діяльність. Органи ж центрального управління приймають рішення про затрати для приватних шкіл та несуть загальну фінансову відповідальність. У фінансуванні шкіл приймають участь також органи адміністрації, які реалізують інвестиційні та інфраструктуральні завдання [4, с 228].

Одним з найбільш результативних проявів децентралізації освітньої системи в контексті сучасних реформ у Польщі стало надання навчальним закладам автономії у широкому і вузькому значенні цього слова [3, с 14].

Реформування освіти шляхом надання самостійності навчальній установі відбувалося через зміни:

- фінансування школи;
- змісту освіти та контролю його якості;
- управління школою і шкільною системою [3, с 12].

Тобто, автономія школи охоплює три аспекти самостійності навчального закладу: юридичний (чи правовий), економічний та педагогічний [3, с 14].

На даний час польська школа набула вже значного досвіду у процесі становлення автономії загальноосвітнього та спеціального навчального закладу. їхньою загальною ознакою є підвищення ролі школи, суб'єктивізація учня та вчителя, педагогічних рад та директора [4, с 228].

Отже, зміни в освітній політиці Польщі мали позитивний вплив на управління освітою. Органи самоврядування стримали зменшення видатків на освіту в період скорочення бюджетних асигнувань, зуміли поліпшити і раціоналізувати мережу шкіл [4, с 230]. В той же час відбулося усуспільнення освіти, яке виражається у залученні місцевих громад до розвитку системи освіти і прийнятті відповідних управлінських рішень; у відродженні школи як «громадської» інституції; у розвитку мережі суспільних шкіл. До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить також впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою [4, с 231].

З вищевикладеного можемо зрозуміти, що історія цих змін у Польщі налічує багато років і сьогодні про них можна вести мову вже як про усталену практику. Питання ж реформування освіти України є наслідком і необхідною складовою розвитку інтеграційних процесів. Це означає, що є потреба у створенні умов, які забезпечують безперервне оновлення системи освіти відповідно до змін, які відбуваються в країні та світі. Тому для української системи освіти, в т.ч. і спеціальної, було б доцільно перейняти цей досвід у галузі реформування освіти, забезпечення автономії школи, децентралізації управлінських рішень тощо. Крім того, це регламентується «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), яка передбачає розв'язання складних завдань інтеграції України до європейського та світового освітнього простору [3, с 12].

Україна наразі перебуває на початку шляху суттєвого реформування системи освіти та децентралізаційних процесів у цілому. Тому важливо розуміти, як ці процеси мають відбуватися та що під ними мається на увазі.

Одним з провідних аспектів реформування галузі освіти є децентралізація управління та зміна форм власності закладів освіти.

В умовах здійснення реформи децентралізації, яка передбачає збільшення економічних важелів впливу на місцевому рівні, мобільність системи управління та сталі демократичні засади функціонування територій, органи місцевого самоврядування мають набути особливого значення у забезпеченні розвитку освіти в Україні, в т.ч. спеціальної та інклюзивної [6, с 71]. Тому сьогодні є актуальним значення інституалізації взаємозалежних систем: місцевого самоврядування та освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Сукупність цих систем дозволяє розкрити процес становлення та внутрішнього розвитку територіального утворення, яке має поєднувати у собі національні, культурні, економічні та політичні явища, за допомогою яких місцеве самоврядування вирішує проблеми місцевого значення, а з іншого боку - це створення системи взаємовідносин, що відбуваються між людьми чи соціальними групами на підставі їхнього об'єднання за схожими інтересами [1, с 87].

Під системою «місцевого самоврядування» розуміють єдину, конституціональну і функціонально упорядковану сукупність місцевих жителів, які самостійно або під відповідальність органів та посадових осіб місцевого самоврядування вирішують питання місцевого значення в межах Конституції і законів України [Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/280/97-Вр.].

Так, Законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997) регламентовано можливість прийняття органами місцевого самоврядування програм соціально-економічного та культурного розвитку, а також цільових програм з інших питань місцевого самоврядування. Це, зокрема, дозволяє їм затверджувати й безпосередньо реалізувати місцеві програми розвитку спеціальної освіти з урахуванням особливостей соціального розвитку відповідних територій та виходячи з окреслених пріоритетів та власних фінансових можливостей з метою максимального задоволення населення локальними суспільними благами. Це, відповідно, потребує оптимізації та чіткого розмежування повноважень органів влади різних рівнів у формуванні та реалізації освітньої політики.

Із впровадженням процесів децентралізації має активізуватися залучення населення до прийняття управлінських рішень на місцях, зокрема й у сфері освіти, в т.ч. спеціальної, що дасть змогу забезпечити їх прозорість, а також посилить партнерські взаємовідносини між органами влади, закладами освіти та громадськістю [6, с 72]. Головним елементом системи місцевого самоврядування є, насамперед, територіальна громада, яка включає: жителів, об'єднаних постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр. Проявом є волевиявлення людей шляхом участі в референдумах, виборах, опитуваннях. Результатом цього має стати створення органів публічної влади для здійснення самоврядних функцій щодо самоорганізації населення [1, с 87].

Надалі саме громадські слухання можна буде вважати найбільш ефективною формою залучення громадян до розв'язання важливих завдань освітнього процесу. Це створить для громад реальні можливості контролювати як процес управління системою освіти так і розвиток спеціальної освіти, а також і безпосередньо впливати на вирішення нагальних проблем відповідно до окреслених пріоритетів, розподіл фінансових ресурсів, якісне надання освітніх послуг усім громадянам [6, с 72].

В сучасних умовах децентралізації в Україні відбуватиметься зміцнення фінансової бази на місцевому рівні та посилення ролі органів місцевого самоврядування у соціально-економічному розвитку територій. Одним із важливих процесів децентралізації в Україні має стати автономія навчальних закладів. Проте, вона потрібна не сама по собі, а як необхідна умова реалізації відкритості, диверсифікації та здатності до змін національної системи освіти. Тому на місцевому рівні всім інституційним установам та територіальним громадам необхідно буде сприяти всебічному забезпеченню потреб усіх громадян, в т.ч. і з особливими освітніми потребами.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Отже, на підставі проведеного дослідження можна виділити головні тенденції змін в освітній політиці Польщі: децентралізація, зміни в управлінні системою освіти та становлення шкільної автономії в широкому розумінні цього слова. Значну участь у цьому процесі приймають регіональні та місцеві органи влади спільно з територіальною громадою. Україна перебуває лише на початку цього шляху, тому важливо перейняти позитивний досвід Польщі в розбудові національної системи освіти, в т.ч. і спеціальної.

Запропонована стаття не вичерпує всіх аспектів означеного питання. Так, успіх діяльності автономного закладу значною мірою залежить від особистості директора, його ділових якостей та громадянської свідомості батьків, проте це теми для наступних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герук Я.В. Інституалізація місцевого самоврядування в умовах інклюзії / Я.В. Герук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму] (Кам'янець-Подільський, 24-25 квітня 2017 року). - Кам'янець-Подільський: Аксіома. - Вип. 2. - 2017. - С 86-87.

2. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» № 280/97 -2.вр від 19.03.2017 р. - Розділ І. - ст. 2 // [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/280/97-Вр.

3. Ковальчук 0. Автономія школи як стратегія децентралізації освіти (досвід європейських країн) / 0. Ковальчук // Вісник Львівського університету. - Серія педагогічна. - Вип. 26. - 2010. - С 11-14.

4. Копанська 0. Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу / 0. Копанська // Вісник Львівського університету. - Серія педагогічна. - Вип. 24. - 2008. - С 225-228, 230-231.

5. Kupisiewicz C. Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej. - Warszawa, 1996. - S. 25.

6. Савчук СВ., Дем'янюк А.В. Органи місцевого самоврядування у забезпеченні розвитку інклюзивної освіти / СВ. Савчук, А.В. Дем'янюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму]

(Кам'янець-Подільський, 24-25 квітня 2017 року]. - Кам'янець-Подільський: Аксіома. - Вип. 2.-2017.-С 71-72.

REFERENCES:

1. Heruk, Ia.V. [2017). Instytualizatsiia mistsevoho samovriaduvannia v umovakh inkliuzii [Institutionalization of local self-government in conditions of inclusion]. In *Innovatsii partnerskoi vzaiemodii osvity, ekonomiky ta sotsialnoho zakhystu v umovakh inkliuzii ta prahmatychnoi reabilitatsii sotsiumu. Conference Proiceeding: Vol. 2* (pp. 86-87). Kamianets-Podilskyi: Aksioma.

2. *Zakon Ukrainy «Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini»* [The Law of Ukraine "On Local Self-Government in Ukraine"]. (2017). Retrieved from http://zakon2 ,rada.gov.ua/laws/show/2 80/97 -vr.

3. Kovalchuk, 0. (2010). Avtonomiia shkoly yak stratehiia detsentralizatsii osvity (dosvid yevropeiskykh krain) [The autonomy of the school as a strategy for the decentralization of education (experience of European countries]. In *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna: Vol. 26* (pp.11-14).

4. Kopanska, O. (2008). Tendentsii zmin v osvitnii politytsi Polshchi v period vstupu do Yevrosoiuzu [Trends in changes in the educational policy of Poland in the period of joining the European Union]. In *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna: Vol. 24* (pp. 225-228, 230-231).

5. Kupisiewicz, C (1996). *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnei.* Warszawa.

6. Savchuk, S.V. & Demianiuk A.V. (2017). Orhany mistsevoho samovriaduvannia u zabezpechenni rozvytku inkliuzyvnoi osvity [Local self-government in ensuring the development of inclusive education]. In *Innovatsii partnerskoi vzaiemodii osvity, ekonomiky ta sotsialnoho zakhystu v umovakh inkliuzii ta prahmatychnoi reabilitatsii sotsiumu. Conference Proiceeding: Vol. 2* (pp. 71-72). Kamianets-Podilskyi: Aksioma.

Volodymyr Shevchenko. Decentralization Processes in Special Education of Ukraine and Poland (Comparative Aspect)

In the article in the comparative aspect decentralization processes in special education of Ukraine and Poland are considered. The changes in the Polish educational policy in the early 90's of the twentieth century were analyzed. The changes were also analyzed during the period of Poland's accession to the European Union on the basis of the European dimension of education. The main tendencies of changes in the management of the education system are considered. The process of formation of autonomy of the school is characterized. An important strategy for the decentralization of secondary education is the experience of European countries.

The author notes that today inclusive education is a determining factor in human development. This is especially important in the modern globalized world for people with disabilities. It provides individual development of the personality, future specialist, shapes the intellectual, spiritual and production potential of the state. It serves as a strategic resource for socio-economic and cultural development of society and is a source of improvement in people's well-being. It provides national interests and strengthens the credibility and competitiveness of the state in the international arena. Therefore, today it is important to institutionalize two interrelated systems: local self-government and inclusiveness. The totality of these systems allows us to fully disclose the process of formation and the internal development of territorial education. It combines national, cultural, economic and political phenomena. With their help, local self-government, in general, solves problems of local significance. On the other hand, it is the creation of a system of people-to-people relationship. They occur between people or social groups based on their association with similar interests.

Keywords: *decentralization, reformation of special education, inclusive education, autonomy of management, Polish experience.*

УДК 376.015.31-056.36:177

Іван Шишменцев
Донбаський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена результатам ефективності корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників із порушеннями розумового розвитку засобами української літератури. Презентовано опис розробленої експериментальної методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями розумового розвитку засобами української літератури, окреслено педагогічні умови, які забезпечували ефективність процесу виховання культури людських взаємин, подано кількісний і якісний аналіз результатів контрольного дослідження стану сформованості компонентів культури людських взаємин.

Ключові слова: *старшокласники з порушеннями розумового розвитку, культура людських взаємин, методика корекційної роботи.*

В умовах соціально-економічних змін на перший план виходять питання, розв'язання яких спрямоване на підготовку особистості до життя в умовах, що постійно змінюються, з метою забезпечення їй можливостей для повноцінного існування в соціумі, тобто особливого значення набуває проблема соціалізації. У цьому зв'язку новий зміст спеціальної освіти передбачає використання виховного впливу на внутрішній світ дитини, її духовність з метою формування у неї думок, поглядів, ціннісних орієнтацій, звернення до особистості дитини з метою навчання її свідомої регуляції поведінки, а надалі - успішної соціальної взаємодії.

Складною проблемою для спеціальної педагогіки є саме проблема виховання дітей із порушеннями розумового розвитку, своєрідність якої полягає в тому, що крім недорозвитку чи порушення пізнавальних можливостей учнів, характерними є порушення особистісних якостей та емоційно-чуттєвої сфер (мотивів, емоцій, почуттів, переживань). Саме особливості протікання психічних процесів визначають дії, вчинки та поведінку розумово відсталих старшокласників в цілому. Такі риси характеру, як чесність, чуйність, співчуття та інші, дозрівають у дітей означеної нозології повільно й не досягають тих рівнів розвитку, як у дітей із нормою інтелекту. Характерним для більшості розумово відсталих підлітків є відсутність потреби у налагодженні взаємин із іншими людьми [1; 2; 3 та ін.].

Аналіз літературних джерел (Б. Ананьев, Л. Архангельський, В. Багдонавичюс, І. Бех, М. Вейт, Л. Виготський, М. Горлач, І. Кон, Б. Ломов, А. Макаренко, В. Мясищев та ін.) засвідчив, що становлення особистості на різних етапах історичного розвитку людства відображає рівень культури, інтереси та ідеали певних соціальних груп, узагальнює досвід суспільної та сімейної практики виховання. У наш час проблема виховання та освіти підростаючого покоління, особливо дітей та підлітків, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку, набуває певної вагомості, адже від розв'язання її значною мірою залежить майбутнє української держави.

Аналіз наукових досліджень свідчить про зростання останнім часом інтересу вітчизняних та зарубіжних дослідників до питань виховання в учнів культури людських взаємин. Це питання завжди було актуальним у філософії (Л. Архангельський, С Попов, Г Філонов, І. Фролов, В. Шинкарук та ін.), у психології (І. Бех, Л. Виготський, Я. Коломийський, І. Кон, В. Мясіщев, С Рубінштейн та ін.), в історико-педагогічних джерелах простежується ідея виховання у дітей культури взаємин на основі поваги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших (Г. Ващенко, А. Макаренко, І. Огієнко, В. Сухомлинський та ін.), у сучасних педагогічних дослідженнях (Л. Бутенко, Л. Винославська, Н. Мирончук, І. Сіданіч, В. Черній та ін.)

Проблема виховання культури людських взаємин набула обгрунтування у загальній психолого-педагогічній літературі, проте у спеціальній педагогіці недостатньо розкрито особливості виховання культури взаємин старшокласників із порушеннями розумового розвитку, специфіку та особливості розуміння ними культури взаємин та методику корекційної роботи з цього питання. В Працях А. Бєлкіна, М. Буфетова, 0. Вержиховської, А. Висоцької, Г. Дульнєва, І. Єременка, А. Капустіна, В. Мачихіної, С Миронової, В. Синьова, Н. Тарасенко та ін. розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів даної проблеми, разом з тим не зважаючи на проведені дослідження, значущість проблеми виховання культури людських взаємин, це питання не знайшло ще належного вирішення.

Мета статті полягає визначенні ефективності та дієвості впровадження експериментальної методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників із порушеннями розумового розвитку засобами української літератури

Результати теоретичного та експериментального вивчення особливостей прояву в учнів із порушеннями розумового розвитку моральних якостей доводять, що в процесі морального виховання на тлі єдності основних закономірностей психічного розвитку в умовах нормального та порушеного онтогенезу виявляються своєрідні особливості сформованості основ культури людських взаємин в учнів із порушеннями розумового розвитку (0. Агавелян, Р. Аслаєва, В. Багдонавичюс, І. Бгажнокова, А. Бєлкін, Н. Буфетов, 0. Вержиховська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, С. Миронова, Г. Савіцька, В. Синьов, .Н. Тарасенко та ін.).

Для оцінки стану сформованості компонентів культури людських взаємин був застосований наступний перелік експериментальних методик: 1. бесіда «У світі людських взаємин», мета - дослідити особливості розуміння учнями сутності моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), ознак їх прояву у вчинках і взаєминах, сформованості вміння аналізувати, порівнювати моральні якості, встановлювати між ними логічні зв'язки, усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах; 2. бесіда за змістом творів української літератури, мета - дослідити особливості сприймання учнями творів художньої літератури, розуміння ними прояву моральних якостей у вчинках і взаєминах літературних героїв, уміння аналізувати, порівнювати та диференціювати позитивні й негативні вчинки, наводити подібні приклади із власного життя; 3. адаптована методика М. Удовенка «Оцінка й самооцінка емпатії», мета - виявити особливості емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження; 4. методика «Закінчи історію», мета -

дослідити наявність в учнів адекватного ставлення щодо моральних якостей і вчинків суб'єктів взаємин, визначення мотивів їхньої поведінки; 5. методика «Які якості ми цінуємо в людях», мета - дослідити здатність учнів до адекватних оцінних суджень щодо моральних якостей і вчинків суб'єктів взаємин; 6. методика «Ким бути і ким не бути», мета - виявити сформованість в учнів уміння давати моральну оцінку прочитаного; 7. методика Т. Ващенко «Прагнення до дотримання моральної поведінки у взаєминах»; 8. *адаптована методика І. Беха «Вибір», мета* - виявити характер позиції учнів у ситуаціях міжособистісної взаємодії та здатність самостійно знаходити адекватні способи вирішення ситуацій морального вибору; 9. методика «Розв'язання проблемних ситуацій».

Отримані результати дослідження особливостей сформованості компонентів культури людських взаємин слугували основою для визначення чотирьох узагальнених рівнів сформованості в учнів культури людських взаємин: високий, достатній, середній і низький.

Високий рівень характеризується усвідомленістю, узагальненістю та стійкістю знань про сутність моральних якостей та ознаки їхнього прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії. Учень самостійно аналізує, порівнює моральні якості суб'єктів взаємин, наводить приклади подібних життєвих ситуацій, встановлює логічні зв'язки та робить висновки; виявляє моральні якості у ставленні до суб'єктів взаємин; у ситуаціях взаємодії проявляє активну, позитивну позицію; здатен адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них; співчуття й співпереживання реально переходять у допомогу іншим; адекватно реагує на критику, зауваження, діє, не піддаючись миттєвим бажанням.

Достатній рівень: в учня наявні неповні та нестійкі знання про сутність моральних якостей, відмічається селективність, обмеженість, стандартність та спрощеність у трактуванні їхніх істотних ознак, у відповідях використовує тавтологічні звороти, здатність до узагальнень знижена; за допомогою дорослого аналізує, порівнює вчинки суб'єктів взаємин, адекватно їх оцінює, наводить подібні приклади з власного життя; переважає позитивна спрямованість на інших суб'єктів взаємодії, здатний до співчуття; мотивує свої етичні дії бажанням завоювати хороше ставлення, уникнути неприємних ситуацій; іноді допускає порушення моральних норм поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління.

Середній рівень: в учня фрагментарні, недиференційовані, синкретичні знання про сутність моральних якостей, школяр зазнає значних труднощів у аналізі та порівнянні моральних якостей, наводить власний подібний приклад, але він не відповідає заданій ситуації; ситуативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей суб'єктів взаємин, здатен емоційно співпереживати домінантам найближчого оточення; характеризується залежністю поведінки від особистого ставлення, у взаєминах керується нестійкими соціальними мотивами, робить вибір на основі власних бажань і поривань; у взаєминах домінує неуважне ставлення до людей; часто порушує норми моральної поведінки, не вважає для себе обов'язком виконувати дані обіцянки, не здатен самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

Низький рівень характеризується поверховими знаннями та неправильним розумінням сутності моральних якостей; учень не диференціює моральні якості суб'єктів взаємин навіть за безпосередньою допомогою дорослого, не добирає або добирає неадекватну ситуацію з власного досвіду; відсутнє бажання дотримуватись моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії, знижена здатність до

співчуття, можливі прояви агресії, погрози та образи; поведінка регулюється лише вимогами старших і зовнішніми стимулами; у взаєминах проявляє заздрість, лицемірство, говорить неправду, не зізнається у своїх провинах, приховує їх або незаслужено звинувачує інших.

Під час аналізу результатів дослідження особливостей сформованості компонентів культури людських взаємин було також виявлено позитивну вікову динаміку, що дало підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання у старшокласників із порушеннями розумового розвитку культури людських взаємин засобами української літератури.

Цілісність методики корекційної роботи забезпечується наявністю таких складових:: змістовно-цільової (принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи); процесуальної (етапи, умови, форми і методи корекційного впливу) та оцінно-результативної (критерії, показники). Основу структури методики корекційної роботи склали стрижневі концептуальні положення: культурологічний, особистісно-діяльнісний, системний, аксіологічний та соціалізуючий підходи, які надалі обумовили наявність, зміст та роль усіх її складових. Основними принципами побудови і впровадження методики корекційної роботи визначено: принципи організації виховного процесу; принципи загальної дидактики та дидактичні принципи психокорекційної педагогіки; специфічні принципи навчання української літератури. У процесі експериментальної роботи було реалізовано пізнавальну, корекційно-розвивальну та виховну функції навчально-виховного процесу.

Основними педагогічними умовами, які забезпечували ефективність процесу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, було визначено такі:

1. Використання різноманітних форм організації урочних і позаурочних занять, методів і прийомів корекційного впливу, спрямованих на послідовне свідоме засвоєння розумово відсталими старшокласниками знань про сутність моральних якостей, активізацію їхньої емоційно-чуттєвої сфери, розвиток умінь будувати на моральних засадах взаємини з оточуючими та здатності самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

2. Спрямованість навчально-виховного процесу на самостійне застосовування учнями знань щодо моральних якостей, моделей поведінки літературних героїв шляхом моделювання різних типів соціальних взаємин у процесі інсценування творів української літератури, рольових і літературно-ділових ігор, створення проблемних ситуацій, що критично відображають моральний зміст художнього твору та ін.

3. Упровадження в навчально-виховний процес факультативного курсу «Джерела доброти», спрямованого на активізацію інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер, поглиблення, систематизацію та узагальнення знань про сутність моральних якостей, їхні істотні ознаки, розвиток навичок аналізу літературних героїв та інших суб'єктів взаємодії, вироблення практичних умінь і навичок моральної поведінки та дотримання їх у взаєминах.

4. Організація просвітницької та консультативної роботи з педагогами спеціальних загальноосвітніх закладів і батьками щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами художньої літератури через упровадження комплексу лекцій-діалогів.

5. Цілеспрямована і конструктивна взаємодія педагогів і сім'ї з метою створення толерантного виховного середовища, що характеризується взаємною

довірою та повагою, відкритим і доброзичливим спілкуванням, відмовою від авторитарного способу керівництва учнівським колективом та в процесі сімейного виховання, забезпеченням почуття захищеності кожного учня.

Експериментальна методика корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників із порушеннями розумового розвитку засобами української літератури реалізувалась протягом 2013-2015 навчальних років, для перевірки ефективності якої наприкінці другого року навчання учням було запропоновано виконання контрольної серії завдань. Комплексний характер корекційно-виховної роботи полягав у всебічному впливі на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти культури людських взаємин. У контрольному експерименті взяли участь 37 учнів експериментальної групи (ЕГ), та 35 учнів контрольної групи (КГ) (діагноз F-70).

Необхідно зазначити, що дослідна робота мала довготривалий, поступовий, систематичний і цілеспрямований характер, оскільки для того, щоб нові методичні прийоми, які застосовувалися в роботі з розумово відсталими старшокласниками, проявили свою ефективність та привели до помітних навчальних і корекційно-виховних результатів, необхідний значний час і наполегливість педагога [3].

З метою уточнення отриманих результатів контрольного експерименту проводилась статистична обробка даних. Оцінка достовірності відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зафіксований ефект щодо сформованості у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин і її структурних компонентів перевірялася за допомогою критерію ф* Фішера.

За результатами дослідження було констатовано, що в учнів ЕГ (37,83%], порівняно з учнями КГ (20,0 %) достатньо сформоване вміння аналізувати та диференціювати позитивні й негативні вчинки. У розумово відсталих старшокласників ЕГ (27,02%) знання про сутність моральних якостей та ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії характеризується усвідомленістю, узагальненістю та стійкістю. Учні знають, розуміють та можуть пояснити сутність моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин, самостійно аналізують, порівнюють моральні якості суб'єктів взаємин, наводять приклади подібних життєвих ситуацій, встановлюють логічні зв'язки та роблять висновки.

Необхідно зазначити, що рівень емоційно-ціннісної сфери розумово відсталих старшокласників ЕГ у результаті впровадження методики корекційної роботи зазнав позитивних змін. Отримані дані про характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку і вчинки суб'єктів взаємин та здатності до співчуття дозволили констатувати, що старшокласники із порушеннями розумового розвитку ЕГ, у більшості випадків, стали виражати «дієву емпатію» (активний характер емоційного відгуку), вони готові поступитися своїми інтересами заради іншого, допомогти іншому в складній ситуації (констатувальний експеримент - 9,19 %, контрольний - 21,62 %). Підлітки прагнуть до реалізації моральних дій у взаєминах, здатні адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них.

Підвищився і показник пасивного характеру емоційного відгуку (констатувальний експеримент - 25,28 %, контрольний - 37,84 %) такі учні здатні зрозуміти, вислухати іншу людину, вони схильні до співчуття іншим суб'єктам взаємин, зменшився показник ситуативного характеру емоційного відгуку (констатувальний експеримент - 47,14 %, контрольний - 32,43 %).

Результати вивчення рівня сформованості в учнів ЕГ і КГ поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин засвідчують зростання його показників. Так, спостереження за діями учнів у ситуаціях взаємодії дозволили констатувати зниження ситуативності у дотриманні моральних норм поведінки (з 54,04 % до 37,83 %) і збільшення показників, які відображують ступінь дотримання цих норм у взаєминах на 16,22 %. У поведінці респондентів ЕГ відзначається більш толерантне, гуманне ставлення до однолітків, протидія у взаєминах виявлялася не в застосуванні агресії, а у виборі адекватних форм поведінки. В учнів КГ таких змін зафіксовано не було. Отже, результати дослідження засвідчили, що старшокласники ЕГ, порівняно з КГ, *більш здатні адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них,* адекватно реагують на критику та зауваження, діють не піддаючись миттєвим бажанням, *хоча в 35,13 %* учнів спостерігається пасивна позитивна позиція у взаєминах та деякі розбіжності реальної і вербальної поведінки.

Порівняльний аналіз отриманих даних дав змогу виявити якісні відмінності в показниках рівнів сформованості культури людських взаємин (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл старшокласників із порушеннями розумового розвитку контрольної та експериментальної груп (9-ті класи) за рівнями сформованості культури людських взаємин (у %)

Клас	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	*21,62*	*37,84*	*29,73*	*10,81*
КГ	*8,57*	*22,86*	*51,43*	*17,14*
Ф*	*1,58*	*1,39*	*1,89**	*0,78*

Примітка: * для рівня значущості p<0,01

Статистично значущі відмінності було визначено лише в експериментальній групі. Так, наприкінці експерименту збільшилася кількість респондентів із високим (від 8, 57 % до 21,62 %; p<0,01) і достатнім (від 22,86 % до 37,84 %; p<0,01) рівнями. Представленість середнього (від 51,43 % до 29,73 %; p£0,01) та низького (від 17,14 % до 10,81 %; psO.Ol) рівнів, навпаки значно зменшилася. У контрольній групі значних зрушень у представленості показників усіх рівнів не виявлено. Одержані результати дали змогу констатувати, що застосована методика виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури стимулює інтелектуальні процеси, активізує готовність до адекватного сприймання й самостійної оцінки моральних якостей, вчинків суб'єктів взаємин, розширює в учнів діапазон моральних понять та сприяє покращенню взаємин з оточуючими.

Експериментальна перевірка розробленої методики засвідчила її ефективність та доцільність застосування у спеціальній загальноосвітній школі. По завершенні формувального експерименту значно збільшилася кількість учнів з високим і достатнім рівнями сформованості культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників. Водночас зменшилась представленість із середнім і низьким. Середні показники високого рівня сформованості культури людських взаємин у розумово відсталих учнів експериментальної групи на 13,0%, достатнього - на 15,0% (статистично достовірно) перевищили відповідні дані в учнів контрольної групи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитрієва І. В. Корєкційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи [монографія] /1. В. Дмитрієва. - Слов'янськ, 2008. - 373 с
2. Миронова С. П. Корєкційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник/ С. П. Миронова. - Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. - 312 с
3. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра пед. наук / В. Н. Синев. - М., 1988. - 45 с.
4. Шишменцев І.М. Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корєкційна педагогіка» / І.М. Шишменцев. - Київ, 2017. - 18 с

REFERENCES:

1. Dmytriieva, I. V. (2008). Korektsiina spriamovanist estetychnoho vykhovannia v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly [Correctional orientation of aesthetic education in high school of additional school]. Sloviansk.
2. Myronova, S. P. (2015). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika [Correctional psycho-pedagogy. Oligofrenia pedagogy]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka.
3. Sinev, V. N. (1988). Korrektsiia intellektualnykh narushenii u uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly [Correction of intellectual disorders of students of an additional school]. (Dissertation Abstract, Moscow).
4. Shyshmentsev, I. M. (2017). Vykhovannia kultury liudskykh vzaiemyn u rozumovo vidstalykh starshoklasnykiv zasobamy ukrainskoi literatury [Education of the culture of human relationships in mentally retarded high school students by means of Ukrainian literature]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Ivan Shyshmentsev. Features of Correctional Work on Upbringing Culture of Human Relations of Senior Pupils With Intellectual Disabilities by Means of Ukrainian Literature

The article presents the author's developed experimental technique of correctional work on upbringing culture of human relations of senior pupils with intellectual disabilities by means of Ukrainian Literature. The author analyzes the theoretical and methodological researches in which the solution of the problem has been presented and to which the author refers. In the article it is pointed out that the issue of upbringing culture of human relations of pupils with intellectual disabilities is connected with the problem of their social adaptation, as the defined children are not able to set social relations and acquire skills of interpersonal interaction. It is represented the list of technique of investigating the peculiarities of formation of the components of culture of human relations. The levels of formation of culture of human relations are determined: high, sufficient, medium and low. The author grounds and present the essence of the experimental technique of correctional work on upbringing culture of human relations of senior pupils with intellectual disabilities by means of Ukrainian Literature. It is underlined the pedagogical conditions that ensure the efficiency of the process of upbringing culture of human relationships, it is presented the quantitative and qualitative analysis of the results of the control study of formation of the components of culture of human relations. It is proved the efficiency of the implementation of the offered technique of correctional work on upbringing culture of human relations of senior pupils with intellectual disabilities by means of Ukrainian Literature.

Key words: senior pupils with intellectual disabilities, culture of human relations, technique of correctional work.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
(спеціальна психологія)

УДК 37.015.3:373 - 056.2/3

Ганна Афузова
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
http://orcid.org/0000-0001-8112-8943

ПЕРВИННА ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ

У статті обґрунтовано необхідність забезпечення первинної психологічної діагностики в інклюзивних загальноосвітніх закладах з метою виявлення серед дітей-учасників інклюзивного освітнього процесу тих, хто потребує створення спеціальних освітніх умов. На основі узагальнення та систематизації наявних наукових досліджень з проблеми готовності до навчання у школі подано схему комплексної скринінг-діагностики психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного загальноосвітнього закладу. Підкреслюється подальша необхідність апробації запропонованої схеми скринінг-діагностики, а також спрямування уваги фахівців на аналіз проблеми шкільної адаптації в умовах інклюзії у межах психологічного підходу.

Ключові слова: *інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, готовність до навчання, первинна скринінг-діагностика.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення. З огляду на це, перед сучасною спеціальною освітою постає завдання вдосконалення і розвитку нових соціальних і освітніх напрямків, серед яких перспективним є інклюзивне навчання - система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [5].

Аналіз актуальних досліджень. Інклюзивна освіта виступає як форма соціальної інтеграції. Проблему інтеграції та соціалізації осіб з психофізичними вадами, а також питання інклюзії в освіті досліджували багато науковців: В. Бондар, Л. Гречко, Т. Джонсон, Дж. Ендрю, В. Засенко, А. Колупаєва, *А.* Конопльова, Д. Лупарт, М. Малафєєв, І. Мамайчук, Ю. Найда, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьов, Н. Софій, Л. Шипіцина та інші. На сьогодні достатньо повно висвітлено сутність і зміст інклюзії як альтернативної форми освіти, її правове забезпечення на міжнародному рівні; переваги і недоліки сучасного етапу становлення інклюзивної освіти на пострадянському просторі, описано загальний алгоритм психолого-педагогічного супроводу усіх учасників інклюзивного освітнього процесу тощо.

Мета статті. Але й досі існує безліч суперечливих поглядів щодо інклюзивної освіти, зокрема, актуальним є питання вивчення дезадаптуючого впливу інклюзивного освітнього середовища на всіх учасників навчального процесу та забезпечення максимально оптимальних умов освітнього середовища для усіх суб'єктів інклюзивного процесу. Це передбачає наукове обґрунтування і розробку дієвого практичного інструментарію, який би дозволив на початкових етапах шкільного навчання в інклюзивному освітньому просторі визначати індивідуальні особливості кожної дитини з метою оптимізації навчально-виховного процесу та ефективного засвоєння кожним учнем необхідних для нього знань, умінь і навичок.

Методи дослідження. Базою для розробки схеми комплексної скринінг-діагностики психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного загальноосвітнього закладу послугували наявні наукові дослідження з проблеми готовності до навчання у школі та її психологічної діагностики (С. Банков, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, 0. Запорожець, О. Кравцова, Я. Коломінський, М. Лісіна, В. Мухіна, Р. Немов, Н. Нижегородцева, 0. Панько, В. Шадриков та інші], які піддавалися теоретичному аналізу, систематизації та узагальненню.

Виклад основного матеріалу. Організація психолого-педагогічного супроводу процесу включення дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад має забезпечити адаптацію освітніх та інших соціально-психологічних навантажень, які б, з одного боку, були оптимальні і достатні для різнобічного повноцінного розвитку дитини, а з іншого - не виходили б за межі як її реальних можливостей, так і не перевищували б індивідуально допустимих навантажень для даної дитини [7]. Іншими словами, психолого-педагогічний супровід передбачає системну діяльність психолога і педагога із забезпечення соціально-психологічних умов для успішного навчання дитини в ситуації шкільної взаємодії, метою якої є створення «у межах об'єктивно даного дитині середовища умов для максимального в даній ситуації особистісного розвитку і навчання» [2, **с** 21].

Серед найбільш вагомих, слід відзначити два методологічних підходи до визначення поняття «супровід» і його змісту стосовно до практики психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу.

Перший підхід базується на розумінні супроводу як проектування освітнього середовища, що виходить з загальногуманістичного підходу до необхідності максимального розкриття можливостей і особистісного потенціалу дитини (створення умов для максимально успішного навчання даної конкретної дитини), спираючись на вікові нормативи розвитку, основні новоутворення віку як критерії адекватності освітніх впливів, в логіці власного розвитку дитини, пріоритетності її потреб, цілей і цінностей [2].

Другий - на розумінні процесу супроводу як підтримання функціонування дитини в умовах оптимальної (для успішного розкриття свого особистісного потенціалу та успішності) ампліфікації освітніх впливів за рахунок неприпустимості її дезадаптації [6].

Незважаючи на зовнішню «однаковість» семантичних і змістовних площин обох підходів - останній виходить із розуміння обмеженості індивідуальних можливостей адаптації дитини навіть в спеціально створеному адаптивному освітньому середовищі і базується на визначенні критеріїв зони дезадаптації і зони

ризику дезадаптації як кордонів, за які в своєму впливі освітнє середовище не повинне виходити. Останнє і визначає зміст діяльності всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу, в першу чергу, в межах розробки індивідуальної освітньої програми, її основних системоутворюючих компонентів.

Ефективно і технологічно вся система психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами може здійснюватися тільки за наявності команди фахівців супроводу, об'єднаних в психолого-медико-педагогічний консиліум освітнього закладу (далі - шкільний консиліум) - це постійно діючий скоординований колектив фахівців (представників адміністрації школи, педагогів, психологів, логопедів, тьюторів, соціальних педагогів, лікарів), який має спільні цілі та реалізує психолого-педагогічний супровід дитини з психофізичними порушеннями відповідно до індивідуальної освітньої програмою, а також здійснює супровід всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища [7].

Діяльність шкільного консиліуму із забезпечення психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного освітнього закладу одним з обов'язкових етапів своєї роботи має включати первинне (поглиблене) вивчення дитини з метою попереднього виявлення дітей, які потребують організації спеціальних освітніх умов, - має проводитися попередня скринінгова діагностика. Первинну скринінг-діагностику проводить психолог освітнього закладу, а у разі відсутності у нього достатнього досвіду - корекційний педагог, досвідчений педагог або логопед. Слід мати на увазі, що ця діагностика має проводитися як з дітьми, які спрямовуються в інклюзивний освітній заклад психолого-медико-педагогічною комісією, так і з тими дітьми, які не проходили її, але можуть потребувати спеціально організованих освітніх умов і фахової допомоги для успішної адаптації до шкільного навчання (наприклад, діти, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, або виховуються у несприятливих соціальних умовах, або належать до іншої етнічної культури тощо).

На нашу думку, актуальним у даному процесі є визначення психологічної готовності дитини до навчання у школі. Цікаво, що дослідження, виконані під керівництвом Л. Виготського, показали, що діти, які успішно навчаються в школі, на момент вступу до школи не виявляли жодних ознак зрілості тих психологічних передумов, які повинні були передувати початку навчання відповідно до теорії, яка стверджує, що навчання можливе тільки на основі дозрівання відповідних психічних функцій. Вивчивши процес навчання дітей у початковій школі, Л. Виготський робить висновок, що «...навчання спирається на незрілі психічні процеси, які тільки починають перший і основний цикли розвитку»[3, с 224]. Тобто навчання математиці, письму, природознавству тощо починається не в той момент, коли відповідні функції виявляються вже зрілими. Навпаки, незрілість функцій до початку навчання - «загальний і основний закон, до якого одностайно приводять дослідження у всіх областях шкільного викладання» [3, с 224].

Не зважаючи на те, що Л. Виготський однозначно відповідав на питання про дозрілі функції на момент навчання в школі, у нього є зауваження про нижчий поріг навчання, тобто пройдені цикли розвитку, необхідні для подальшого навчання. Навчання, яке відповідає «зоні найближчого розвитку», спирається на певний рівень актуального розвитку, який для нового етапу навчання буде нижчим порогом навчання, а потім вже можна визначити вищий поріг навчання, або «зону найближчого розвитку» [3].

Нижчий поріг навчання для дитини на межі старшого дошкільного і молодшого шкільного віку визначається присутністю тих компонентів

(психологічних характеристик), які входять у поняття психологічної готовності, а саме:

1) інтелектуальна готовність (певний рівень розвитку уваги, пам'яті, інтелекту - як загальний запас узагальнених знань і уявлень, здатність диференціювати об'єкти оточуючого світу, так і вміння діяти у внутрішньому плані, а також певний рівень розвитку пізнавальних інтересів тощо);

2) емоційно-вольова готовність (активне, дієве ставлення до власних емоцій; вміння усвідомлено підпорядковувати свої дії правилу, яке узагальнено визначає спосіб дії; вміння орієнтуватися на систему правил у роботі, слухати і виконувати інструкції дорослого, працювати за зразком тощо);

3) особистісна (у тому числі мотиваційна) готовність (сформованість «внутрішньої позиції школяра»);

4) комунікативна готовність (довільність форм спілкування із дорослими та однолітками) [4].

Нами була розроблена методика скринінг-діагностики, призначена для первинного оцінювання рівня психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інкюзивного освітнього закладу, яка поєднує у собі психодіагностичну бесіду з дитиною (за зразок психодіагностичної бесіди пропонується методика С Банкова «Рівень психосоціальної зрілості» [1]) із спостереженням за її реакціями під час цього.

На початку обстеження у ході невимушеної бесіди дитині ставляться запитання. Час для відповіді необмежений. Якщо дитина відповіла неправильно, але була близько до правильної відповіді, необхідно запропонувати їй подумати ще трохи. За кожну відповідь нараховуються бали (див. «Оцінювання результатів»). Важливо врахувати, що бесіда має проводитися мовою, якою дитина спілкується у побуті (українською або російською).

Інструкція для дитини: «Привіт, я рада(ий) нашій зустрічі! Зараз я хочу дізнатися про тебе більше. Я буду ставити тобі різні питання, а ти відповідай. Деякі запитання здадуться тобі дуже легкими, а деякі - складнішими. Але нічого страшного не станеться, якщо ти не зможеш на деякі із запитань відповісти. Головне - не хвилюйся, не поспішай і думай гарненько».

Перелік питань для психодіагностичної бесіди:

1. Назви своє прізвище, ім'я, по батькові.
2. Назви прізвище, ім'я, по батькові мами й тата.
3. Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти будеш, коли виростеш, - жінкою чи чоловіком?
4. У тебе є брат, сестра (дідусь, бабуся)? Хто з вас старший?
5. Скільки тобі років? А скільки буде через рік? А через два роки?
6. Зараз ранок чи вечір? День чи ранок?
7. Коли ти снідаєш: ввечері чи вранці? А обідаєш вранці чи вдень?
8. Що буває раніше: обід чи вечеря?
9. Де ти живеш? Назви свою домашню адресу.
10. Де працюють твої мама, тато? Ким?
11. Ти любиш малювати? Якого кольору твій улюблений олівець? А одяг?
12. Яка зараз пора року: зима, весна, літо чи осінь? Чому ти так вважаєш?
13. Коли можна кататися на санчатах: взимку чи влітку?
14. Чому сніг буває взимку, а не влітку?
15. Що роблять листоноша, лікар, вчитель?

16. Навіщо у школі потрібні дзвоник, парта?
17. Ти хочеш вчитися у школі? Чому?
18. Покажи своє праве око, ліве вухо. Для чого потрібні очі, вуха?
19. Яких тварин ти знаєш?
20. Яких ти знаєш птахів?
21. Хто більший: корова чи коза? Птах чи бджола? У кого більше лап: у собаки чи півня?
22. Що більше: «8» чи «5»? «7» чи «3»? Порахуй від «3» до «6»; від «9» до «2».
23. Що потрібно зробити, якщо випадково зламаєш чужу річ (іграшку)?

Оцінювання результатів проводять наступним чином. За правильні відповіді на всі запитання до одного пункту (за вийнятком контрольних) дитина отримує 1 бал. За правильні, але неповні відповіді на запитання до одного пункту (за вийнятком контрольних) дитина отримує 0,5 балів.

Правильними вважаються відповіді, що відображають зміст запитання: «Мама працює інженером», «У собаки лап більше, ніж у півня». Неправильними вважаються відповіді на зразок: «Тато Коля», «Мама працює на роботі».

До контрольних завдань належать запитання 5, 8, 15, 22. їх оцінюють таким чином:

- запитання №5 - якщо дитина може сказати скільки їй років, їй нараховується 1 бал; якщо вона називає роки з урахуванням місяців - 3 бали;
- запитання №8 - за повну домашню адресу з назвою міста нараховується 2 бали; за неповну адресу - 1 бал;
- запитання №15 - за кожне правильно вказане застосування шкільних атрибутів нараховується по 1 балу;
- запитання №22 - за правильну відповідь нараховується 2 бали.

Пункт 16 оцінюється разом з пунктами 15 і 17. Якщо в пункті 15 дитина набрала 3 бали і дала позитивну відповідь на пункт 16, то у протоколі зазначається позитивна мотивація до навчання у школі (загальна сума балів має бути не меншою 4 /чотирьох/).

Наприкінці підбивається підсумок кількісних показників. Загальна сума балів, отриманих у ході бесіди, вказує на рівень психосоціальної зрілості дитини та її готовності до шкільного навчання: 1) високий рівень - 24-29 балів (готовий до школи); 2) середній рівень - 20-23 бали (потребує незначного стимулювання); 3) низький рівень - 15-20 балів (психосоціальна незрілість, потреба у психолого-педагогічному супроводі).

У ході знайомства та проведення психодіагностичної бесіди психолог має паралельно спостерігати за особливостями реагування дитини на ситуацію обстеження. Нами пропонується орієнтовна схема спостереження із зазначенням критеріїв для скринінг-аналізу. Необхідно не пропускати жодного твердження, яке характеризує вираженість даного критерія.

Якщо прояв виражений дуже незначно або відсутній, його оцінюють у «0» балів; якщо прояв спостерігається, але не постійно (наприклад, коли дитина демонструє ознаки втоми і перенасичуваності або при відповідях на суб'єктивно складні для неї питання) - «1» бал; прояв присутній у дитини - «2» бали.

Так, спостерігаючи за поведінкою дитини (критерій 1), слід приділити увагу наступним проявам:

імпульсивність, розгальмованість; потреба у багаторазовому повторенні завдання і контролі дорослого;

поведінка недостатньо організована, незначна активність та зацікавленість; потреба у додаткових зовнішніх стимулах;

загальмованість; дитина важко включається у роботу, довго «розгойдується»;

невпевненість у власних силах; боязкість і тривожність.

Оцінюючи темпові характеристики діяльності (критерій 2), необхідно зафіксувати наявність таких проявів:

загальмованість темпу психічної діяльності, витрачається багато часу на роздуми;

темп роботи нерівномірний; швидка втома, втрата інтересу;

низька продуктивність (незначний обсяг виконання завдання через неуважність і/або знижену інтелектуальну продуктивність);

коливання функціонального стану протягом бесіди (погіршення -покращення).

Особливості взаємодії з дорослим (критерій 3) можуть проявлятися у такий спосіб:

інтерес до співпраці епізодичний, поверховий; розуміння ситуації та реагування на неї не завжди адекватне;

постійна потреба у схваленні та стимулюванні з боку дорослого;

надмірна нав'язливість, відсутність субординації;

малоконтактність, відсутність інтересу до взаємодії аж до відмови від спілкування.

Мовленнєвий розвиток (критерій 4) оцінюється за загальними характеристиками (повне логопедичне обстеження за необхідності має проводити логопед):

мовлення недостатньо чітке, труднощі звуковимови; інтонаційні особливості;

словниковий запас бідний у порівнянні з віковою нормою;

є порушення граматичної будови мовлення;

дитина неговірка, має виражені труднощі діалогу, прагне відповідати односкладно.

Звертаючи увагу на особливості емоційного реагування (критерій 5), необхідно відзначити такі прояви:

фон настрою підвищений, дитина балакуча, «усюди лізе», неадекватно реагує на зауваження;

емоційні «перепади» (афективні «спалахи»), емоційна лабільність;

настрій знижений, дитина плаксива, негативістично налаштована;

дитина виявляє агресію по відношенню до оточуючих.

Моторний розвиток (критерій 6) також оцінюється за загальними характеристиками:

наявність гіперкінезів, стереотипних або чудернацьких («вычурных») рухів;

порушена загальна координація, незграбність рухів, малорухливість;

моторна розгальмованість, гіперактивність, імпульсивність;

прояви лівобічних латеральних схильностей.

В якості первинної обробки слід вирахувати загальну суму балів за кожним з чотирьох проявів для визначення вираженості порушень кожного із

зазначених шести критеріїв спостереження. В подальшому необхідно підрахувати загальну суму вираженості негативних проявів за усіма критеріями спостереження.

Орієнтовними нормативними показниками слід вважати результати, які становлять 22-24 бали. Якщо ж за вказаними показниками дитина сумарно оцінюється більш ніж у 24 бали, це може слугувати передумовою зарахування її у групу ризику з необхідністю організації для неї спеціальних умов освіти і «запуску» комплексного психолого-педагогічного супроводу.

На основі результатів первинної скринінг-діагностики розробляється графік поглибленого обстеження дитини фахівцями закладу, кожен з яких за результатами проведення цього обстеження має скласти розгорнутий висновок про особливості психофізичного розвитку дитини, яка «включається» в інклюзивний освітній процес, поточнити рекомендації щодо індивідуальних програм корекційно-розвивальної роботи та соціалізації, їх конкретних напрямків та етапів, тактики та технологій індивідуальної або групової роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зрозуміло, що поданий алгоритм організації первинної психологічної діагностики в межах психолого-педагогічного супроводу потребує подальшої апробації, а також не відображає усю специфіку даного виду фахової допомоги в умовах інклюзивних загальноосвітніх закладів. Слід пам'ятати, що психолого-педагогічного супроводу потребує не тільки дитина з особливими освітніми потребами, яка «включається» у загальноосвітнє середовище, а й усі учасники інклюзивного освітнього процесу - батьки, однокласники, педагоги. Саме такий психологічний підхід до проблеми шкільної адаптації в умовах інклюзивного навчального закладу є, на нашу думку, найоптимальнішим при побудові первинної ланки психологічної допомоги - психологічної діагностики, оскільки спрямовує увагу фахівців на аналіз наявних конфліктних взаємин дитини з т.зв. особливими освітніми потребами у системах «дитина - батьки», «дитина - однолітки та їх батьки», «дитина - вчитель», «дитина - школа», «дитина - її психічне та фізичне здоров'я, самооцінка» тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барташнікова І. А. Діагностика готовності дітей до навчання в школі / І. А. Барташнікова, 0.0. Барташніков. - Тернопіль: Богдан, 1998. - С 56-58.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1997. - 298 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - 5 изд., испр. - М: Лабиринт, 1999. - 352 с.
4. Грудненко Е. А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности / Е. А. Грудненко / «Тенденции развития педагогической науки»: [мат-лы международ, заочной научно-практич. конференции (23 октября 2010 г.)]. - Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2010. - 267 с. - С. 127-133.
5. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А Колупаєва. - К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с
6. Семаго М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго / Сб. науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. - М.: Изд-во АПКиПРО РФ, 2003. - С. 24-37.
7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: [метод, пособ.] / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. -156 с.

REFERENCES:

1. Bartashnikova, I. A., & Bartashnikov, 0. 0. (1998). *Diahnostyka hotovnosti ditei do navchannia vshkoli* [Diagnostics of children's readiness for schooling] Ternopil: Bohdan.
2. Bitianova, M. R. (1997). *Organizatsiia psikhohgicheskoi raboty v shkole* [Organization of psychological work at school]. Moscow: Sovershenstvo.
3. Vygotskii, L. S. (1999). *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. (5th ed.). Moscow: Labirint.
4. Grudnenko, E. A. (2010). Psikhologicheskaia gotovnost к shkole. Podxody otechestvennykh psikhologov к opredeleniiu psikhologicheskoi gotovnosti [Psychological readiness for school. Approaches of domestic psychologists to the definition of psychological readiness]. In *Tendentsii razvitiia pedagogicheskoi nauki: Conference Proceedings* (pp. 127-133). Novosibirsk: Izd. «ENSKE».
5. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: Realities and perspectives]. Kyiv: «Sammit-Knyha».
6. Semago, M. M. (2003). Soprovozhdenie rebenka v obrazovatelnoi srede. Strukturno-dinamicheskaia model [Accompaniment of a child in an educational environment. Structural-dynamic model]. In *Sb. nauch. tr. kafedry korrektsionnoi pedagogiki i spets. psikhologii* (pp. 24-37). Moscow: Izd-vo APKyPRO RF.
7. Alekhina, S.V., & Semago, M. M. (Eds.). (2012). *Sozdanie i aprobatsiia modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia inkliuzivnoi praktiki* [Creation and approbation of the model of psychological and pedagogical support of inclusive practice]. Moscow: MGPPU.

Ganna Afuzova. Primary Psychological Diagnostics in Inclusive Educational Space.

The article substantiates the necessity of provision of primary psychological diagnostics in inclusive educational institutions with the purpose of revealing among children participating in the inclusive educational process those who need to create special educational conditions. Primary psychological screening diagnostics is considered in the context of the activity of the school psycho-medical-pedagogical consilium as the initial stage of psychological and pedagogical support of the child with special educational needs in the inclusive educational space. The scheme of complex screening-diagnostics of mental development of the child of the senior preschool age at the entrance to the inclusive educational institution is presented on the basis of generalization and systematization of scientific researches available on the national psychology concerning the issue of readiness for study at the school. This scheme is two-component and combines a psychodiagnostic conversation with the child with the observation of reactions during this. The aim of the psychodiagnostic interview is to identify the level of psychosocial maturity of the child, while taking into account all the components of psychological readiness for school education: intellectual readiness, emotional and volitional readiness, personal (including motivational) readiness and communicative readiness. The criteria for monitoring the reactions during the psychodiagnostic conversation with the child are the behavior of the child, the pace characteristics of her activity, peculiarities of interaction with adults, speech development, features of emotional response and motor development The article actualizes the need for practical testing of the presented scheme of comprehensive screening-diagnostics of the mental development of a child of the senior preschool age upon admission to an inclusive educational institution and the introduction of it, if it is effective, into the activities of psychologists and educators of inclusive general educational institutions. Emphasizes the further need to direct the attention of specialists to the analysis of the problem of school adaptation in conditions of inclusion within the psychological approach, which sees the reasons for the violation of the child's adaptation to the inclusive school environment, the conflicting relationships of the child with special educational needs in the systems of «child-parents», «child-peers and their parents», «child - teacher», «child - school», «child - her mental and physical health, self-esteem», etc.

Keywords: *inclusive educational environment, children with special educational needs, psychological and pedagogical support, readiness for learning, primary screening diagnostics.*

УДК 376-056.36

Наталія Бабич
Київський університет імені Бориса Грінченка
http://orcid.org/0000-0001-8923-8960
Катерина Луцько
Київський університет імені Бориса Грінченка
http://orcid.org/0000-0002-5832-7861
Оксана Таран
Київський університет імені Бориса Грінченка
http://orcid.org/0000-0002-5200-1150

СИСТЕМНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ СКЛАДОРИТМУ ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Зміст статті націлений на розкриття особливостей оволодіння складоритмом дітьми з особливими освітніми потребами в контексті їх сенсорного розвитку. Отримані результати дослідження дозволили будувати стратегію розвитку складоритмічної структури мовлення на базі формування сенсорних систем, дотичних до формування усного мовлення, удосконалення психічних процесів (словесна пам'ять, увага, мислення), які важливі для становлення та розвитку особистісного зростання дитини.

Перспективи подальшого розвитку окресленого дослідження полягають в апробуванні технології формування складоритмічної структури мовлення, які під час пілотного дослідження довели свою ефективність у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, тому вбачаємо доцільним впроваджувати їх в роботі з дітьми з сенсорними та ментальними особливостями розвитку.

Ключові слова: *складоритм, сенсорні системи, психічні процеси, аналітико-синтетична діяльність, дитина* з *мовленнєвими порушеннями, усне мовлення, спряжене мовлення, словесна пам'ять,увага.*

Оволодіння складоритмом доцільно розглядати з точки зору сенсорного розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями, оскільки в сприйманні складоритму, його наслідуванні, запам'ятанні, відтворенні беруть участь різні сенсорні системи і психічні процеси. Так, наприклад, слухове сприймання нсмовлснннєвих і мовленнєвих звуків, зорове сприймання артикуляційних рухів із задіянням моторних зон мозку, активізація аналітико-синтетичної діяльності, в тому числі й ототожнення складоритму з цілими масивами слів відповідної складоритмічної моделі, активізують аналітико-синтетичну діяльність дитини з мовленнєвими порушеннями. Функціональний стан сенсорних систем проектується на інтелектуальний розвиток дитини таких психічних процесів, як мовлення (зовнішнє і внутрішнє), словесна пам'ять, увага.

Дослідження, спрямовані на особливості протікання сенсорних процесів вказують на те, що мозок дитини постійно сприймає цілий ряд сенсорних комплексів. Проблема в тому, що необхідно щоб інформація від різних органів чуття виявилась «в потрібний час у потрібному місці», що забезпечить розпізнавання комплексу чуттєвих сигналів, які і утворюють цілісний сенсорний образ (О. Єфімова). Для того, щоб синхронізувати рухи, відчуття,

мислення, важливо забезпечити злагоджену діяльність внутрішнього «годинникового механізму» в основі якого лежить ритм, який включає мовлення, опрацювання інформації та її розуміння. Відомо, що музикант-початківець використовує метроном поки у нього не з'явиться внутрішнє відчуття ритму. Як зазначає 0. Єфімова, у мозку дитини і дорослого таким метрономом є мозочок та базальні ганглії [4]. Ймовірно, їх функції можуть удосконалюватись у процесі оволодіння дитиною складоритмом, і забезпечувати одночасність сприймання (надходження) і «обробки» сенсорних сигналів, створення образу мовленнєвого зразка (слова, словосполучення, фрази), його розпізнавання і засвоєння.

«Потрібно знати, - пише М. Зєєман, - що музичні елементи мовлення функціонально рухливі і закладені, головним чином, в афективних початках мовлення. Це більш важлива функція, ніж звуковимова, тому музична будова слова для дитини, яка починає говорити, має більше значення, ніж фонетична будова. Коли дитина не може ще правильно розділять слово, вона схоплює його музичний склад і наслідує, хоч і спотворено, але музично правильно» [5].

На переконання Ю. Рібцун, ритм впливає на активізацію діяльності аналізаторних систем, становлення міжаналізаторних зав'язків і розвиток інтегративної діяльності мозку [7].

Підготовкою дитини до оволодіння складовою структурою слова є формування у неї немовленнєвих процесів, таких як оптико-просторові орієнтації, можливості темпо-ритмічної організації рухів і дій, здатність до серійно-послідовної обробки інформації (Г. Бабіна, Л. Мидловець, Н. Сафонкіна та інші). Можемо стверджувати, що всі ці процеси пов'язані з часовими факторами, оскільки всі вони динамічні, розгорнуті у часі [1].

По суті про годинниковий механізм говорить і Р. Лєвіна. Вона вважає, що не дивлячись на системні зв'язки фонетики, лексики і граматики, кожний із компонентів мовної системи має свої внутрішні закономірності. На думку автора, складова структура є генетично більш раннім утворенням, ніж фонематична функція звука. Формування «звукового наповнення складового контура слова» пов'язано з ритміко-інтонаційними фонологічними засобами мови, що виникають безпосередньо із домовленнєвих компонентів спілкування. Стосовно ж складової структури слова, її відтворення спирається на рядоутворення, а це, на нашу думку, не що інше як послідовність складів у часовому просторі (спочатку перший, потім другий, третій тощо).

Як свідчать інші наукові джерела дитина рано здатна оволодіти складоритмом. Так, М. Швачкін вказує на те, що ритміко-інтонаційне вираження дитини також має певне семантичне навантаження. Було встановлено, що діти в кінці першого року життя успішно відтворювали ритм двох, названих підряд, звукокомплексів (стук-стук, тук-тук, ук-ук, у-у). Причому, навіть при введенні ритму з іншим звуковим наповненням, діти відбивали двоскладовий ритм (наприклад, о-о). При називанні лише однієї частини звукокомплексу (стук), діти не плескали в долоні. Лише після певних тренувань діти змогли сприйняти самі звуки, як сигнали для реакції-відповіді: вони плеснули в долоні при називанні однієї частини звукокомплеаксу (стук). Тобто перший звукокомплекс вже не був єдиною опорою для звукосприймання дітей. Саме після засвоєння інтонації і ритму семантичного значення набуває звуковий склад слова. Ритм склав базу звукосприймання дітей в кінці першого року життя [10].

Ще І. Сікорський вказував на відому самостійність процесу засвоєння складової структури відносно оволодіння окремими звуками. Але, з іншого боку, вчений приводить дані зі своїх спостережень, які свідчать про те, що діти засвоюють переважно звукові або складові характеристики мовлення. Всіх дітей другого року життя він ділив на два типи. У дітей «складового напруження», мовлення здається активним, оскільки розвиток спілкування словами починається з оволодіння ритмічною структурою слів, проте звукове наповнення слова залишається досить приблизним. Дитина у даному випадку називає лише «скелет» слова з позначенням наголосу (таТИта-машина).

Вважають, що у розвитку мовлення цих дітей превалює формування ритмічних складових структур мовлення під впливом відповідних гностичних слухових узагальнень. Іншими словами, рухові навички, які формуються, є навичками кінетичного артикуляційного праксису, який забезпечується функціональними інтеграціями премоторної кори домінантної півкулі головного мозку.

Мовлення здорових дітей другого типу (так званого звукового напрямку), створює уявлення про них як неспроможних. Вони зневажають ритміку мовлення і зосереджують свою увагу на правильній звуковимові одного з складів, який позначає у мовленні дитини повне слово. Перші із вживаних для позначення слів склади складаються із приголосного і голосного звуків або лише із голосного, причому спочатку вони незрозумілі і не чіткі. Правильна артикуляція звуків досягається поступово, в процесі тренувань своєї звуковимови під контролем слуху [8].

У навчальному посібнику Є. Вінарської і Г. Богомазова «Вікова фонетика» також вказується на те, що одні діти раніше засвоюють ритмічну структуру слова, а інші - звукові комплекси (слова-корені). Причину цього явища вчені вбачають у різній швидкості дозрівання кінестетичної та слухової чутливості. Якщо домінує кінестетична чутливість, то раніше засвоюється ритмічна структура слова, а у дітей з провідною слуховою чутливістю раніше з'являються звукові комплекси. Фонетичні уявлення і ритмічні структури, якими володіє дитина, забезпечують аферентацію різної фізіологічної модальності - кінестетичної, акустичної, вестибулярної, тактильної та зорової, що необхідно враховувати в роботі з дітьми з мовленнєвими та сенсорними порушеннями [2].

Формування відчуття мовленнєвого ритму (складоритму) в залежності від дозрівання кінестетичної та слухової чутливості, на основі синхронізації діяльності сенсорних комплексів в процесі систематичних тренувань, вважаємо одним з основних напрямів запобігання та корекції мовленнєвих труднощів у дітей з порушеннями мовлення.

А. Маркова вказує на зв'язок оволодіння складовим складом з рівнем артикуляційних можливостей дитини, станом її слухового (фонематичного) сприймання. Вона ж стверджує, що внаслідок спотворень складового складу слова утруднюється спілкування дошкільників, засвоєння ними звукового аналізу, а потім і грамоти. Р. Лєвіна зазначає, що основна причина труднощів формування мовлення у дітей з алалією і афазією - неможливість відтворення елементарних складових структур. А. Маркова констатує, що у дітей з алалією невміння відтворити складову структуру слова утримується довше, ніж недоліки звуковимови окремих звуків, і вирізняються стабільністю [6].

Цілий ряд дослідників відзначають наявність впливу стану володіння дітьми складовою структурою слова на граматичний лад їхнього мовлення, що свідчить про особливий статус роботи над складоритмом в системі корекційного навчання. Р. Лєвіна підкреслює, що поява речень у мовленні дитини тісно пов'язана зі складоутворенням. На думку Д. Ельконіна, оволодіння граматичною будовою, прямо залежить від орієнтування дитини в звуковій системі рідної мови. Покращуючи останню (і, зокрема, відтворення складової структури слів), ми створюємо основу для засвоєння дітьми різноманітних граматичних конструкцій і граматики в цілому.

Отже, при нормальному мовленнєвому розвитку і в умовах його патології становлення і функціонування всіх компонентів мовної системи - фонетики, лексики і граматики - органічно пов'язано з таким поняттям, як складова структура слова.

У більшості відомих нам досліджень у центрі уваги знаходиться навчання дітей ділити слова на склади, дотримуючись певного порядку, в залежності від, так званих, труднощів складоподілу, від кількості складів у слові, їх звукового наповнення тощо (С. Большакова, А. Маркова, Н. Четвєрушкіна та інші).

Ряд вчених приділяють увагу тому, що сила ненаголошених складів у слові неоднакова, а дитина при оволодінні складовою структурою слова відтворює їх, орієнтуючись на силу їх вимови: спочатку тільки наголошений склад, далі перший ненаголошений склад, а далі слабкі ненаголошені склади. Якщо дитина пропускає слабкі ненаголошені склади, то це призводить до пропусків звуків, що свідчить про прямий зв'язок складоритму і засвоєння фонетичного складу слова [3].

Зокрема, А. Маркова виділила 14 типів складової структури слів, з врахуванням кількості складів, характеру звукокомплексів, які утворюють склад, їх місця у слові тощо. Ця класифікація слів, в залежності від їх складової структури та звуконаповнення складів, лежить в основі численних методик формування складової структури слова у дітей різних категорій [6].

Отже, у спеціальній літературі подано багатий теоретико-практичний досвід впливу на складове оформлення слів у дітей з різними мовленнєвими порушеннями. Разом з тим, недостатність теоретичних відомостей стосовно оволодіння складоритмічною структурою мовлення дітьми з мовленнєвими порушеннями, неоднозначні підходи до формування складоритмічної структури у дітей, відсутність даних про вплив володіння складоритмом на якість не тільки звуковимови, але й сприймання і розуміння усного тексту, надихнула нас на створення технології її системного дослідження, як передумови ефективного формування просодичної сторони мовлення, важливої як для усної так і писемної його сторони.

Вивчення особливостей оптико-просторової орієнтації, складних параметрів рухів і дій (динамічного і ритмічного), здатності до серійної послідовності обробки інформації дозволить визначити умови оптимізації процесу формування складоритмічної структури мовлення у дітей різних нозологій.

Технологія включає чотири модулі. Обраний модульний принцип побудови дослідження дозволяє змінювати послідовність його елементів та їхню взаємозамінність без збитку для змісту й кінцевого результату. При цьому не губляться найближчі та віддалені цілі дослідження. Реалізація задач (змісту

модулів) відбувається у будь-якій послідовності, але тільки досягнення їх усіх стає показником повної картини окресленого дослідження складоритму.

Перший модуль «Ритморуховий» складається з комплексу завдань, які спрямовані на визначення стану сформованості простих та складних рухових актів - динамічного і ритмічного. Завданням дослідження в першому модулі є:

• з'ясувати стан складних параметрів рухових актів: ритмічного і динамічного;

• дослідити можливості дитини будувати організовані серії рухів та тип і кількість характерних труднощів при їх виконанні;

• дослідити динаміку навчання виконанню ритмічних рухів, структуру і утримання в пам'яті послідовності рухів в процесі обстеження.

Другий модуль «Ритмопростір» складається з комплексу завдань, які спрямовані на визначення особливостей оптико-просторової орієнтації та мобільності дошкільника. Завданням цього модулю є:

• дослідити стан оптико-просторової орієнтації та просторової організації рухів рук і ніг;

• з'ясувати стан просторових уявлень і орієнтації в тримірному і двомірному просторі;

• дослідити можливості утримання запропонованої стратегії просторово організованої діяльності;

• з'ясувати можливості виконання просторово-орієнтованих дій в процесі образотворчої і конструктивної діяльності;

• дослідити особливості маніпулювання предметами в трьохмірному просторі, геометричними фігурами на площині;

• з'ясувати можливості розвитку оптико-просторових орієнтацій в рамках експериментального часу.

Третій модуль «Ритмовимовний» складається з комплексу завдань, які спрямовані на визначення особливостей складового оформлення слів та конструкцій різної структурної складності. Завданням дослідження в третьому модулі є:

• з'ясувати рівень доступності складової структури слова при спонтанній вимові;

• з'ясувати можливості дошкільників використовувати слова простої і складної складової структури в мінімальному контексті;

• визначити характер і кількість можливих спотворень/ порушень.

Останній, четвертий модуль «Складоритм» складається з комплексу завдань, які дозволяють визначити особливості сприймання ритмічних і структурних характеристик слова (склади, слова, мінімальні структурні одиниці, квазіслова). Його завданням є:

• з'ясувати можливість дошкільника сприймати і оцінювати довжину слова, наявність або відсутність акцентно виділених педагогом компонентів в складовому ряді;

• визначити вміння дитини знаходити дизритмії та спотворення в лексичних одиницях;

• дослідити здібності дошкільника до вірогідного прогнозування та по сегментного аналізу слова, визначити специфічність прогностичних операцій на різному матеріалі;

• дослідити здатність дошкільника до динаміки оволодіння процесами сприймання слова в межах експериментального часу.

У нашому дослідженні ми не пов'язуємо оволодіння складоритмом зі складністю звукового наповнення складів (кількістю звуків у складі, збігом приголосних, їх місцем у слові тощо]. В його основу покладено вивчення здатності дітей з мовленнєвими порушеннями до оволодіння саме ритмом слова (словосполучення, фрази) - відтворення чергування наголошених і ненаголошених складів, змінюючи місце наголосу, варіюючи місце сильних і слабких складів. Наприклад, таТАта, татаТА, ТАтата. Використовується на початку роботи лише один і той же склад, який дитина говорить найкраще. Далі можна брати склад, у який входить звук, що підлягає автоматизації. Такий підхід забезпечує ефективність формування артикуляційних умінь та навичок у дитини, є фізично малозатратним для дитини і педагога. Крім того, як показали наші дослідження та практична робота, у такий спосіб дитина успішно оволодіває складоритмом мовлення.

Важливим чинником оволодіння складоритмічними особливостями слова, мовлення, удосконалення фонетико-фонематичного слуху, активізації формування та удосконалення артикуляційних образів дитини є спряжене мовлення, тобто промовляння дитиною разом з дорослим (або іншою дитиною) мовленнєвого матеріалу. У такий спосіб дитина поєднує зорове сприймання реалізаторів фонем (артикуляційних образів) у мовленні іншої людини, слухове сприймання її голосу з власним артикулюванням і говорінням. Вона намагається підлаштувати свій темп мовлення під темп мовлення партнера, чіткіше артикулювати, говорити, думати, згадувати раніше озвучений текст (слово, словосполучення, фразу, вірш тощо).

Спряженість реалізується і дає ще кращі результати й тоді, коли педагог лише артикулює знайомий вірш, текст чи знайому фразу без голосу, а діти голосно наслідують його мовлення у темпі, який пропонує дорослий. У такому випадку дитина особливо гостро усвідомлює важливість артикулювання для говоріння і для точного сприймання і розуміння усного мовлення.

У літературі описані випадки, коли діти уміють відтворити контур слів будь якої складової структури, але не здатні правильно назвати його фонемний склад (він залишається «дифузним»). Розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонетичний образ.

Наші пілотні дослідження показали, що якщо дитина правильно відтворює складову структуру та розуміє значення слова, але не утримує в пам'яті його фонетичний склад, послідовність фонем, то ймовірно, у неї порушений саме часовий механізм, який не дозволяє розмістити фонеми у певному часовому просторі, назвати їх. Виявлена ефективність підключення у такому випадку, так званого, «читання з губ». Привертання уваги до артикуляційних рухів при називанні предметів, які лежать перед дитиною, є першою сходинкою для тренування синхронізації сприймання акустичних та зоро-рухових мовленнєвих сигналів для забезпечення функціонування «внутрішнього годинникового механізму» (за термінологією В. Єфімової).

Другою надзвичайно важливою сходинкою є артикулювання без звука назв цих же предметів. Саме у такому випадку дитина включає внутрішнє наслідування артикуляційних рухів (про що свідчать рухи навкологубних м'язів, доступних візуальному сприйманню), яке неможливе без внутрішнього

наслідування слова. Зокрема, такі явища мали місце при роботі з чотирирічною дитиною, яка зовсім не розмовляла, але добре розуміла зміст мовлення. Саме мовчазне артикулювання дорослим знайомого матеріалу спонукало дитину активізувати свої інтелектуальні та кінестетичні можливості, що призвело до появи активного мовлення. Значення мовчазного артикулювання знайомого мовленнєвого матеріалу доведено у своєму експериментальному дослідженні магістром кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Поджарою Альоною при роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, та іншими студентами Київського університету імені Бориса Грінченка у дослідженнях, які проводяться в межах наукової теми кафедри.

Робота над ритмом, над синхронізацією зорового та слухового сприймання спочатку фізичних рухів, немовленнєвих звуків, а далі артикуляції та слухового сприймання складоритму слів, словосполучень, фраз, текстів, віршів закладає підвалини для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення, мовленнєвої пам'яті, здатності до прогнозування змісту тексту тощо.

Спільні дослідження студентів та викладачів кафедри дозволили з'ясувати, що помилки дітей, пов'язані з додаванням складів, скороченням кількості складів у словах тощо, можна пояснити не лише низьким рівнем фонематичних процесів (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини, а й з недостатньо сформованим відчуттям мовленнєвого ритму, з недостатнім розвитком пам'яті дитини у зв'язку з запам'ятанням ритму - чергування наголошених та ненаголошених складів. Визначено позитивний вплив оволодіння складоритмом слова, словосполучення, тексту на оволодіння грамотою дітьми з мовленнєвими порушеннями. Наприклад, кількість складів (довжина слова), зміна наголосу (ритму), які притаманні словам різних граматичних значень, дозволяє дитині задуматись над змістом цих слів, їх позначальною роллю у мовленні (пишу (таТА), пишемо (ТАтата), пишуть(ТАта).

Система роботи з формування здатності сприймати, запам'ятовувати, відтворювати складову структуру слова з позначенням наголосу (складоритму) дітьми з порушеннями мовлення - є активізація діяльності механізмів, які лежать в основі формування центральних новоутворень. Робота з оволодіння складоритмом створює підґрунтя для оволодіння мовленням, попередження порушень фонетико-фонематичного слуху або інтенсифікацію його розвитку, полегшення оволодіння читанням та самостійним писанням, зменшенням пропусків складів та букв, якіснішим самодиктуванням, забезпечує розвиток уваги, словесної пам'яті, мовленнєвого чуття у дітей з особливими освітніми потребами. Нам видається, що мовленнєве чуття ефективно формується саме на основі складоритму, до якого долучаються інтонаційні та ситуативні компоненти. Експериментальні дослідження, у яких брали участь діти та дорослі різних нозологій, довели, що системна робота з розвитку відчуття складоритму не лише слів, а й слосполучення, фрази та речення сприяє формуванню швидкості обробки акустичних та артикуляційних сигналів при сприйманні усного мовлення, здатності до прогнозування змісту мовлення та його розуміння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Учебно-методическое пособие] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. - М.: Книголюб, 2005. - 96 с.

2. Винарський Є.М. Возростная фонетика. Книга для логопедов / Е.М. Винарский, Г.М. Богомазов. - Томск, 2001. - 246 с.
3. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2003. - 201 с.
4. Ефимова О. С. Индивидуальные различия образов воображения у субъектов с различной латерализацией слухоречевых функций / О.С. Ефимова // Психологическая наука и образование. - М.: Изд-в МГППУ, 2006.
5. Зееман М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зееман. - М.:ГИМЛ, 1962. - 298 с.
6. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // А.К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1961. - С. S9-70.
7. Рібцун Ю. В. Сходинками правильного мовлення: навчально-методичний посібник / Ю. В. Рібцун. - Тернопіль: Мандрівець, 2017. - 240 с.
8. Сикорский И.А. Душа ребенка / И.А. Сикорский. - М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. - 153 с.
9. Тищенко В.В. До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем / В.В. Тищенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія, 2014. - С. 203-207.
10. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Н.Х Швачкин // Составление К.Ф. Седова. - М.: Лабиринт, 2004. - 330 с: ил.

REFERENCES:

1. Babina, G. V., & Safonkina, N. Yu. (2005). Slogovaia struktura slova: obsledovanie i formirovanie u detei s nedorazvitiem rechi [Syllable structure of the word: Examination and formation in children with underdeveloped speech]. Moscow: Knigoliub.
2. Vinarskii, E. M., & Bogomazov, G. M. (2001). Vozrastnaia fonetika [Age-related phonetics]. Tomsk.
3. Gvozdev, A. N. [2003]. Usvoenie rebenkom zvukovoi storony russkogo jazyka [The child's assimilation of the sounds of the Russian language]. Moscow: Prosveshhenie.
4. Efimova, O. S. [2006). Individualnye razlichiia obrazov voobrazheniia u subektov s razlichnoi lateralizatsiei slukhorechevykh funktsii. Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie [Individual differences of imagery in subjects with different lateralization of auditory functions]. Moscow: Izd-v MGPPU.
5. Zeeman, M. (1962). Rasstroistva rechi v detskom vozraste [Speech disorder in childhood]. Moscow: GIML.
6. Markova, A. K. (1961). Osobennosti usvoeniia slogovoi struktury slova u detei, stradaiushhih alalici. Shkola dlia detei s tiazhelymi narusheniiami rechi [Features of assimilation of the syllable structure of the word in children suffering from alalia]. Moscow.
7. Ribtsun, Yu. V. (2017). Skhodynkamy pravylnoho movlennia [Steps of the correct speech]. Ternopil: Mandrivets.
8. Sikorskii, LA. (2009). Dusha rebenka [Soul of the child.]. Moscow: ACT: Astrel; Vladimir: VKT.
9. Tyshchenko, V. V. (2014). Do problemy psykholinhvistychnoho analizu movlennievoi diialnosti ditei z tserebralnym paralichem [On the problem of psycholinguistic analysis of speech activity of children with cerebral palsy]. In Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia (pp. 203-207).
10. Shvachkin, N. Kh. (2004). Vozrastnaia psikholingvistika [Age-related psycholinguistics]. Moscow: Labirint.

We consider mastering the composition and the rhythm in terms of sensory development of the child with speech disorders. Perception of composition and rhythm, its imitation, memorization, reproduction are provided by various sensory systems and psychical process. Hearing perception of nonverbal and verbal speech sounds, visual perception of articulation activates the analytical and synthetic activity of the child with speech disorders. The functional state of sensory systems is designed for the intellectual development of the child, such as psychical process, expressive and impressive speech, verbal memory, attention.

The composition and the rhythm is an important factor in the perception and understanding of oral speech, automation of sound, the development of phonetic and phonemic hearing, verbal memory and teach the child grammar.

The composition and the rhythm promotes the development of speech child's activity, verbal-logical memory, qualitative perception of oral speech, provides the normalization of the analysis process.

The proposed technology for studying of optical and spatial orientation, various parameters of movements and actions (dynamic and rhythmic) is the ability to establish a serial sequence of processing the information. Which allows to determine the conditions of development processes of the composition and the rhythm structure of speech in children with different nosology's.

Research technology includes four modules. The principle of constructing from modules allows you to change the sequence of elements, bound without loss of content and the end result We take into account the near and far goals so that they are not lost The implementation of the modules takes place in a structured sequence. All modules achievement is an indicator of a complete picture of the composition and the rhythm research.

Keywords: *the composition and the rhythm; sensory systems; psychical process; analytical and synthetic activity; the child with speech disorders; expressive speech; impressive speech; verbal memory; attention.*

УДК 159.922.73-053.313-053.4

Наталія Баташева
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-2685-2258

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПРЕСИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку залежно від соціальних умов виховання. Для визначення особливостей експресивного компоненту емоційної сфери проведено дослідження з вивчення: поведінки дитини під час спілкування з дорослими і однолітками, індивідуальної поведінки; експресивних реакцій: міміки, пантоміміки, мовлення, звукових та мовленнєвих засобів експресії; діапазону емоційних переживань, ситуацій їх виникнення; наявності неадекватних емоційних реакцій за силою і знаком; переважаючого емоційного тла настрою.

Ключові слова: *емоційна сфера, експресивний компонент, дошкільники, затримка психічного розвитку.*

На тлі поставлених завдань реформування освітньої політики в Україні, у сензитивній структурі розвитку дітей дошкільного віку важлива роль відводиться емоційній сфері. Емоційний розвиток визначається загальною

логікою розвитку особистості дитини вцілому, зміною видів діяльності, у яких формуються емоційні процеси, зокрема емоційна експресія, специфіка взаємодії дитини зі світом людей та предметів. Емоційна експресія є невід'ємною частиною емоційної сфери, яка розглядається як сукупність вербальних і невербальних позначень емоцій. Ступінь розвитку емоційної експресивності впливає на якість міжособистісних стосунків, а також уміння виражати і розпізнавати емоції, що є необхідною умовою для соціалізації дитини.

Теоретичні аспекти проблеми емоційного розвитку дітей представлені у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень з позиції ключових факторів адаптації та соціалізації - В.Вілюнас, Л.Виготський, О.Запорожець, Є.Ільїн, А.Кошелева, О.Леонтьєв, Я.Неверович, Casey, Harris, Saarni та ін.; емоційна сфера як багатогранне утворення особистості - Л.Виготський, О.Запорожець, К.Ізард, Є.Ільїн Р.Лазарус, П.Лафрепьє та ін.); в аспекті розвитку мови емоції розглядалися - О.Гордеєвою, Bretherton, Lewis, Wolman, King; мімічні засоби експресії розкрито у працях М. Агавелян, О.Бодальова, А.Діттмена, П.Екмана, К.Ізарда, В.Лабунської, Я. Рейковського, та ін.; емоційну експресію дітей дошкільного віку досліджували - Г.Бреслав, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Ізотова, О.Нікіфорова, П.Якобсон та ін. Загальним тлом наукових висновків щодо проблеми експресивних виразів, які представлені у наукових джерелах, є акцент на функції відображення у виразних рухах емоційних станів людини, які виявляються у міміці, пантоміміці, інтонаційних і вегетативних змінах, мовленні [7; 8].

Психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) описувалися Т.Вісковатовою, Т.Ілляшенко, А.Обухівською Л.Прохоренко, Т.Сак, О.Слепович, Т.Стерніною, У.Ульєнковою та ін. [3; 6] Особливості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, які найперше, пов'язані із етіопатогенезом цього стану, відзначені у працях Н.Белопольської, Т.Власової, О.Защиринської, К.Лебединської, В.Лубовского, Л.Маркової, О.Слепович, М.Певзнер та ін. Як стверджують вчені емоційна сфера дітей із ЗПР характеризується незрілістю, яка виявляється у ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, труднощах емоційної регуляції поведінки [2; 4; 5].

Розумінню дітьми із ЗПР емоційного стану інших людей надає увагу Т.Стерніна. Вчена стверджує, що у багатьох дітей дошкільного віку несформовані вміння правильно оцінювати як свої успіхи, невдачі, особистісні якості, так і інших дітей (дорослих), причому не тільки в ігровій, але й в інших видах діяльності: навчанні, праці і спілкуванні.

Досліджуючи особливості формування позитивного ставлення дітей із ЗПР дошкільного віку до близьких і однолітків, О. Васильєва, наголошує, що навіть незначний привід може викликати емоційне збудження дитини і навіть різку афективну реакцію, неадекватну ситуацію. Така дитина то проявляє доброзичливість по відношенню до інших, то раптом стає злою і агресивною. При цьому агресія спрямовується не на дію особистості, а на саму особу. Часто у цих дітей спостерігається стан занепокоєння, тривожність.

На думку І.Воропаєвої, В.Лебединського, у дошкільників із ЗПР спостерігається відставання у розвитку механізмів емоційної виразності. Вчені зазначають, що найбільш вираженими проявами несформованості емоційної сфери є емоційна нестійкість, лабільність, легкість зміни настроїв і контрастних проявів емоцій, нетолерантність до фруструючих ситуацій. В.Лебединський

підкреслює, що спостерігається залежність логіки емоційного розвитку дітей із ЗПР від умов виховання [2].

Дослідження Л.Маркової свідчать про порушення у дітей із ЗПР виразної моторики, невміння правильно висловити свої почуття, скутість, незграбність або неадекватність міміко-жестового мовлення ускладнюють спілкування дітей з однолітками та дорослими. Дітям з бідною експресією важко зрозуміти, те що їм повідомляють невербальними засобами, вони неправильно оцінюють власне ставлення до себе, що може бути причиною поглиблення у них астенічних рис характеру і проявів вторинних невротичних нашарувань [5].

Разом з тим, дослідження особливостей емоційної сфери дітей дошкільного віку із ЗПР, залишаються ще недостатньо розкритими і потребують подальшого вивчення та розроблення прийомів і методів корекції порушень їх емоційного розвитку.

З цією метою було проведено дослідження, яке передбачало вивчення специфіки емоційної сфери дошкільників із ЗПР, які виховуються у різних соціальних умовах. Окреслені завдання дослідження були спрямовані на з'ясування особливостей функціонування окремих складових емоційної сфери, зокрема її експресивного компонента.

Для дослідження експресивного компоненту ми використали експериментальну методику «Спостереження» модифіковану І.Кареліною. Вивчення експресивного компоненту здійснювалося за наступними критеріями: спостереження за поведінкою дитини під час спілкування з дорослими і однолітками, індивідуальною поведінкою; дослідження експресивних реакцій: міміка, пантоміміка, мовлення, звукові та мовленнєві засоби експресії, поведінкові дії; визначення діапазону емоційних переживань та ситуацій їх виникнення; наявність неадекватних емоційних реакцій за силою і знаком; емоційне тло настрою. У якості досліджуваних виступили діти із ЗПР дошкільного віку, які виховуються у дитячому будинку, а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний навчальний заклад (СДНЗ).

Розглянемо отримані результати.

Дослідження особливостей поведінки дітей у спілкуванні з дорослими та однолітками під час організованої (виховна, навчальна) і неорганізованої (вільна гра) діяльності свідчить, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають труднощі у спілкуванні з дорослими. Під час неорганізованої ігрової діяльності дошкільники із ЗПР використовують дві форми спілкування: для більшості дітей 4-6 років із ЗПР притаманна ситуативно ділова форма спілкування, а для дітей 6-7 років позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка притаманна дітям з нормативним розвитком, у дошкільників із ЗПР не спостерігалася.

За результатами спостереження констатується значне відставання у розвитку спілкування дошкільників із ЗПР, які виховуються у будинку дитини, з дорослими, порівняно з віковими нормами. Так, для дітей у віковому діапазоні 4-6 років (53,3%) та 6-7 років (22,2%), притаманне встановлення контакту з дорослим, але він має примітивний та поверховий характер. Якісний аналіз свідчить, що ці діти відчувають «емоційний голод», при цьому вони легко вступають в контакт з будь-яким дорослим. Однак у спільній діяльності, грі,

позаситуативному спілкуванні, бесіді з дорослим діти віддають перевагу безпосередньому фізичному контакту: обніматися, гладити по голові, тримати за руку, притискатися.

Для 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, віком 4-6 років та 33,3% 6-7 років притаманні відчуженість, емоційна холодність, невміння емоційно спілкуватися, нервозність, поверховість контактів. У них не виникає активності до співробітництва, а також прагнення і здатності до певної діяльності разом з дорослим. Спроба дорослого аргументувати привабливість спільної гри, іншої діяльності може викликати раптове відчуження, показову байдужість, скутість, що є варіантом захисної поведінки, яка маскує страх, тривожність, невпевненість в собі. Ці діти не вміють проявляти себе у спілкуванні, часто намагаються усамітнитися, вони обережні у проявах власних інтересів. Це може бути пов'язано з несформованістю простих засобів встановлення контактів з оточуючими, специфічними умовами виховання у дитячому будинку, депривацією, попереднім негативним досвідом спілкування, раннім віком початку сирітства, наявності біологічного фактору (тобто затримки психічного розвитку), що порушує психічний розвиток дітей, спотворює їх емоційну сферу.

Невелику групу дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, 26,7% дітей 4-6 років і 44,4% дітей 6-7 років складають «гармонійні діти» з відносно сформованими навичками спілкування. Ці діти виявляють прагнення до спілкування та спільної діяльності з дорослим, виконують його вказівки.

Отже, ситуативність у поведінці, нездатність до конструктивного вирішення проблем, організації власної діяльності, самостійного дотримання правил гри у досліджуваних обумовлена тим, що спілкування дітей з дорослими у дитячому будинку не надає можливості для самостійності, а також обмежує її чітким режимом дня, постійними вказівками дорослого, контролем з його боку.

Отримані дані дослідження щодо спілкування з дорослими дошкільників із ЗПР віком 4-6 років, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ у різних сферах діяльності свідчать, що у них переважає ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими на відміну від дошкільників з нормативним розвитком, для яких притаманні позаситуативні форми спілкування. Дослідження особистісних контактів у грі виявило, що у дітей із ЗПР значно менше звернень до дорослого, які пов'язані з пізнанням навколишнього світу, ніж у дошкільників з нормальним розвитком. Вони рідко звертаються до дорослого за оцінкою власної діяльності, часто обережні у прояві своїх інтересів. У спілкуванні з дорослими відсутня жвавість, спостерігається пасивність у грі. Навіть незначні невдачі під час виконання завдання провокують дітей на відмову завершити справу, що супроводжується замкнутістю та настороженістю. Разом з тим, вони чутливі до ласки, доброзичливого ставлення, співчуття, недиференційованих вербальних оцінок діяльності («Молодець», «В тебе гарно виходить» та ін.), охоче йдуть на контакт, рідше скаржаться на втому і відмовляються від запропонованої їм діяльності, якщо спілкування з дорослими має позитивну емоційну модальність, створюється ситуація успіху, довіри. Водночас, слід підкреслити, що спілкування дошкільників із ЗПР, на відміну від однолітків з нормативним розвитком, характеризується низьким рівнем мовленнєвої активності.

У ході вивчення спілкування з однолітками визначено, що спілкування дошкільників із ЗПР усіх груп відрізняється від спілкування дітей з нормативним розвитком. Контакти з однолітками у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, бідні за змістом та емоційною насиченістю (73,3% - діти 4-6 років та 61,1% - діти 6-7 років. У грі вони неуважні до дій та стану партнера, часто зовсім не помічають образу, прохання і сліз однолітків. Знаходячись поряд, грають окремо або усі грають з усіма. Спільні ігри мають процесуальний характер, відсутня рольова взаємодія у грі. Контакти у грі зводяться до конкретних звернень і зауважень щодо дій однолітка («дай», «дивись», «посунься» та ін.) із демонстрацією знервованості, зміни настрою, конфліктами, які протікають різко, з гострими негативними переживаннями. З'ясовано, що постійну прив'язаність до однолітка має 26,6% дітей із ЗПР 4-6 років і 38,9% 6-7 років, які виховуються у дитячому будинку і ця прив'язаність не залежить від віку і статусу дитини у групі. Водночас, немає постійно ізольованих дітей.

Поряд з цим було встановлено, що спілкування з однолітками у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ, має епізодичний характер. Контакти цих дітей бідні за змістом та емоційною насиченістю (64,3% - діти 4-6 р.; 54,5% - діти 6-7 р.). Ці діти, байдужі до оцінок їхньої діяльності однолітками, а також до їх емоційних станів. У спілкуванні з однолітками немає стійких пар, груп спілкування. За власною ініціативою діти рідко звертаються до однолітків з пропозицією спільно пограти, вони здебільшого спостерігають за малюванням, конструюванням, ігровими діями інших. При цьому, дорослий у більшості випадків є організатором гри. Серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ більше дітей мають постійну прив'язаність до однолітка (35,7% - діти 4-6 р.; 45,5% - діти 6-7 р.).

На відміну від дошкільників із ЗПР, у дітей з нормативним розвитком (75,7% - діти 4-6 р.; 82,3% - діти 6-7 р.) спілкування з однолітками багатше за призначенням і функціями, контакти з однолітками емоційно забарвлені. У спілкуванні вони більш розкуті, кажуть несподівані слова, передражнюють один одного, виявляють творчість і фантазію, демонструють різноманітність експресивно-мімічних виявів емоцій, які виражають найрізноманітніші емоційні стани - від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до бійки. У дошкільників з нормативним розвитком є постійні партнери у грі, які через певний час можуть змінюватися. У спільну ігрову діяльність залучається значно більша кількість дітей, які беруть на себе певні ролі, висловлюють свої бажання («Я знаю краще як лікувати», «Я буду продавцем, а ти покупець», «Давай я буду ніби чарівниця» тощо).

Ще одним критерієм сформованості експресивного компонента емоційної сфери визначено експресивні реакції: емоційна експресія (міміка); виразна моторика тіла (пантоміміка); мовленнєві реакції дітей; ступінь активності в діяльності. Результати спостереження за експресивними реакціями дошкільників свідчать, що більшість дітей, які виховуються у дитячому будинку (43,4% - діти 4-6 р.; 44,4% - діти 6-7 р.) мають труднощі під час експресивного вияву емоцій порівняно з дітьми із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (32,1% - діти 4-6 р.; 22,7% - діти 6-7 р.) та дошкільниками з нормативним розвитком (9,1% - діти 4-6 р.; 5,9% - діти 6-7 р.). Серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ, менше дітей демонструють одноманітне,

примітивне оформлення моторного зображення емоцій з використанням жестів, частково рухів тіла. Часто у дошкільників із ЗПР 4-6 років спостерігається оформлення моторного зображення емоцій шляхом наслідування дій однолітків.

Варто зазначити, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку демонструють значно гірші результати за критерієм емоційних реакцій порівняно з іншими категоріями дітей. Труднощі експресивного вияву емоцій у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку можуть бути пов'язані з обмеженими уявленнями про різні емоції, браком досвіду емоційного прояву емоцій іншими людьми.

Деякі дошкільники, які виховуються у дитячому будинку (23,3% - діти 4-6 р.; 16,7% - діти 6-7 р.), а також дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (21,5% - діти 4-6 р.; 36,4% - діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (9,1% - діти 4-6 р.; 17,6% - діти 6-7 р.) виразно виявляють окремі емоції (радість, гнів, сум], використовують не всі складові експресії, часто повторюють пози, жести, спостерігається стереотипність оформлення зображення емоцій, мовленнєві реакції невиразні. Діти із ЗПР потребують емоційно забарвленої участі дорослого у діяльності, хоча, загалом, охоче виконують ігрові завдання. Однак труднощі, яких зазнають вони у ході виконання завдання, призводять до зниження активності в грі, втрати інтересу до його виконання, скутості, напруженості, невиразності мовлення, пасивності.

У ході дослідження було відзначено, що лише деякі дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (33,3% - діти 4-6 р.; 38,9% - діти 6-7 р.) демонструють яскравість, виразність оформлення моторного зображення емоцій (радість, гнів, сум, страх, здивування), використовують усі складові емоційної експресії (міміку, жести, пантоміміку, вокалізацію) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (46,4% - діти 4-6 р.; 40,9% - діти 6-7 р.). На відміну від них, серед дошкільників з нормативним розвитком значно більше дітей демонструють емоційно забарвлену поведінку (81,8% - діти 4-6 р.; 76,5% - діти 6-7 р.).

Підсумовуючи можна стверджувати, що дослідження експресивних реакцій дошкільники із ЗПР, які виховуються у будинку дитини, виявило значні відмінності від ровесників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ та дошкільників з нормативним розвитком.

Розглянемо результати дослідження в контексті визначення діапазону емоційних переживань, ситуацій їх виникнення. Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволяє свідчити, що у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (60% - діти 4-6 р.; 55,6% - діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (46,4% - діти 4-6 р.; 40,9% - діти 6-7 р.) емоції недостатньо диференційовані. У цих дітей спостерігається звуження діапазону емоцій, їх примітивність, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні. Загалом, дошкільники із ЗПР демонструють прості емоції (радість, страх, сум і гнів). Варто зазначити, що для дітей середнього дошкільного віку із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку притаманна одноманітність, нестійкість, примітивність і полярність (задоволення або незадоволення) емоцій: вони або чимось дуже задоволені і радіють, або, навпаки, засмучуються і плачуть.

На відміну від дошкільників із ЗПР діти з нормативним розвитком демонструють значно більшу гамму емоцій. Так, дошкільники 4-6 років з

нормативним розвитком (78,8%) крім простих емоцій демонструють розширення модального ряду за рахунок соціалізації емоційних переживань (образа, сором). Дошкільникам 6-7 років (82,3%) доступним є розуміння і складних емоцій - відрази, презирства, здивування, провини.

Отже, серед категорії дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку найбільша кількість дітей демонструє звуження діапазону емоційних переживань та недиференційованість відтінків емоцій порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ, а також однолітків з нормальним розвитком.

Отримані результати спостереження за емоційним станом дошкільників із ЗПР під час організованої діяльності свідчать, що домінуючою емоцією протягом заняття є радість (56,3% дошкільників з дитячого будинку та 64% дошкільників із ЗПР з СДНЗ, які перебувають у радісному емоційному стані). Антецедентами виникнення емоції радості є будь-яке позитивне ставлення, схвалення за виконану роботу, допомога однолітка. З'ясовано, що не відчувають страху, проте демонструють тривогу- 22,9% дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 18% дошкільників зі спеціального ДНЗ. Підвищення рівня тривоги у дошкільників із ЗПР обох груп є ситуативним явищем, яке найчастіше спричинене труднощами, невдачами, які виникають під час виконання завдань у ході діяльності, а також під час спілкування з дорослими та однолітками. Поряд з цим, байдуже ставлення до діяльності виявляють 16,6% дошкільників із ЗПР з дитячого будинку, порівняно з дошкільниками із ЗПР зі спеціального ДНЗ (12%). Наявність байдужості і тривоги у дітей свідчить про домінування астенічних емоцій, що негативно впливає на навчально-виховний процес.

Водночас виявлено, що агресивні поведінкові вияви демонструють 14,6% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, для порівняння - 18% дошкільників із ЗПР зі СДНЗ. Часто причинами появи гніву є труднощі виконання завдання, дії однолітків. Цей факт можна пояснити тим, що у дитячому будинку, дитина постійно взаємодіє з однієї і тієї ж досить вузькою групою однолітків, тобто відносини у групі складаються по типу родинних.

У ході дослідження адекватності емоційних реакцій виявлено певні особливості, які притаманні дошкільникам із ЗПР. Емоційні реакції цих дітей тісно пов'язані з результатом діяльності, успіх чи невдача у якій часто супроводжується неадекватною реакцією. Діти демонструють експресивні емоційні реакції, які або абсолютно не відповідають модальності антецеденту (в ситуації неуспіху раділи, посміхались, а в ситуації успіху виявляли експресивні ознаки сорому, зніяковілість), або відповідають частково (у ситуації неуспіху демонстрували образу). Діти з нормативним розвитком демонструють значно адекватніші експресивні емоційні реакції, аніж дошкільники із ЗПР.

Порушення адекватності емоційних експресивних реакцій у ситуації неуспіху було виявлено різного ступеня, зокрема, неадекватні експресивні емоційні реакції у ситуації невиконання завдання демонстрували 18,7% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, 14% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ. Ці досліджувані виявляли негативне ставлення до завдання і відмовлялися виконувати наступне завдання. З'ясовано, що найбільша кількість випадків неадекватного емоційного реагування притаманна дошкільникам із ЗПР 4-6 років, найменша - для дошкільників 6-7 років, що свідчить про розвиток здатності до ситуативної

емоційної регуляції під впливом корекційно-виховної роботи. Дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ частіше виявляють соціально адекватніші форми експресивного емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, аніж дошкільники, які виховуються у дитячому будинку. Це може бути пов'язано із результатами більш цілеспрямованої, комплексної корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах СДНЗ, що свідчить про суттєвий вплив освітнього середовища на адекватність емоційних експресивних реакцій дошкільників із ЗПР, а отже впливає на ситуативну емоційну регуляцію.

У ході дослідження тривалості емоційних проявів у дошкільників із ЗПР обох груп виявлено певні специфічні порушення, які притаманні і деяким дітям з нормативним розвитком. Так, у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (63,3% - діти 4-6 р.; 61,1% - діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (57,2% - діти 4-6 р.; 54,6% - діти 6-7 р.) переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів. Деякі дошкільники із ЗПР демонструють надмірну сталість емоційних реакцій, інертність, стереотипність, зокрема дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (30% - діти 4-6 р.; 22,2% - діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (25% - діти 4-6 р.; 27,3% - діти 6-7 р.). Однак, саме в умовах СДНЗ порушення тривалості емоційних проявів менш виразні порівняно з отриманими даними у групі дошкільників, які виховуються у середовищі дитячого будинку.

На відміну від дошкільників із ЗПР, у більшості дошкільників з нормативним розвитком (60,6% - діти 4-6 р.; 70,6% - діти 6-7 р.) не було виявлено порушень тривалості експресивних проявів. Тобто витримується повний цикл входу в емоційний стан і вихід з нього без накладання їх один на один. Зміна різних ситуацій не визначає зміни змісту емоційного стану дитини внаслідок стійкого емоційного ставлення до різних об'єктів і збільшення часу протікання емоційного реагування. У старшому дошкільному віці вихід із емоційного стану здійснюється довільно дитиною відповідно до соціальної установки або вимог гри.

У ході дослідження емоційного тла настрою (позитивне, негативне, нейтральне) було з'ясовано, що у дошкільників із ЗПР переважає позитивне емоційне тло настрою, діти бадьорі, життєрадісні (зокрема, у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний ДНЗ (64,3% - діти 4-6 р.; 63,6% - діти 6-7 р.), а також у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (53,4% - діти 4-6 р.; 55,5% - діти 6-7 р. - виявлено меншість дітей позитивно налаштованих). Для порівняння, серед дошкільників з нормативним розвитком найбільше дітей мають позитивне емоційне тло настрою (87,8% - діти 4-6 р.; 82,4% - діти 6-7 р.), у них переважають позитивні емоції, яскравість емоційних реакцій, які виявляються у поведінці, що є віковою нормою емоційного життя дошкільника.

Водночас, виявлено, що негативне (знижене) емоційне тло настрою притаманне дошкільникам із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (25% - діти 4-6 р.; 18,2% - діти 6-7 р.), а також дошкільникам із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (36,4% - діти 4-6 р.; 33,4% - діти 6-7 р.). Серед дошкільників з нормативним розвитком негативне емоційне тло має значно менше дітей (6,1% - діти 4-6 р.; 5,9% - діти 6-7 р.). Тобто, серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, найбільше дітей мають знижене

емоційне тло настрою, пасивність, в'ялість, настороженість, плаксивість. Це може бути пов'язано із особливостями ЦНС, а також закритими умовами виховання, що не дає можливостей для позитивного емоційного досвіду, позитивних емоційних переживань.

Нейтральне емоційне тло настрою визначено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (10,7% - діти 4-6 р.; 18,2% - діти 6-7 р.), а також у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (10%- діти 4-6 р.; 11,1% - діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (6,1% - діти 4-6 р.; 11,7% - діти 6-7 р.). Нейтральне емоційне тло настрою цих дітей характеризується відсутністю вираженого ставлення до себе та навколишньої дійсності, виразного емоційного реагування.

Підсумовуючи отримані результати дослідження експресивного компоненту емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, можна стверджувати, що порушення регуляторних функцій ЦНС та негативні соціальні умови виховання дошкільників із ЗПР призводять до неповноцінного сприймання ними емоційних станів інших людей й не завжди адекватному, недиференційованому виразу власних емоцій. Дошкільник із ЗПР, який виховується у дитячому будинку, має обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон, адже його накопичення відбувається у спілкуванні з іншими людьми, контактах з навколишньою дійсністю, яких дитина позбавлена, що призводить до збіднення когнітивно-афективної схеми емоцій. Виявлені особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників, а саме: обмежений обсяг емоційного досвіду, звуження діапазону переживань та поверхові знання про різні емоції; бідність і невиразність експресивних реакцій, нестійкість і емоційна лабільність переживань, значне відставання у розвитку спілкування з дорослими і однолітками; труднощі розуміння і вербалізації емоцій (у дошкільників із ЗПР, які зростають у сім'ї і відвідують СДНЗ виявлені дещо кращі показники, ніж у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку) - значно ускладнюють їх соціалізацію.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці корекційно-розвивальної методики формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР з урахуванням виявлених особливостей їх емоційного розвитку в умовах дитячого будинку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баташева Н.І. Особливості емоційного розвитку соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку / Н.І.Баташева // Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. Випуск 32. Частина 2. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. - С 279-283.

2. Васильєва Е.Н. Шестилетние дети: проблемы и исследования: монография / Е.Н. Васильева. - Н. Новгород, 1993. - 98-108 с.

3. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастуй, Т.В. Сак. - К.: ІЗМН, 1997. - 128 с

4. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития / О.В.Защиринская. - СПб.: Речь, 2003. - 432 с.

5. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.С. Маркова. - М.: Аркти, 2003. - 169 с.

6. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із
затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана
Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2012. - Вип. 19(2). - С 395-402.

7. Bretherton I. et al. Learning to talk about emotions: A functional perspective // Child. Devel. 1986. V. 57. N 3. P. 529—548.

8. Lewis W. C, Wolman R. Y., King M. L. The development of the language of emotions //Amer. J. Psychiat V. 127. №11. P. 1491-1497.

REFERENCES:

1. Batasheva, N. I. (2016). Osoblyvosti emotsiinoho rozvytku sotsialno depryvovanykh doshkilnykiv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Features of the emotional development of socially depressed preschoolers with a mental disorder]. In *Naukoyyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zb. naukoyykh prats. Vol. 32. Part 2.* Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova.

2. Vasileva, E. N. (1993). *Shestiletnie deti: problemy i issledovaniia* [Six-year-old children: Problems and researches]. N. Novgorod.

3. Illiashenko, T. D., Bastun, N. A., & Sak, T. V. (1997). *Dity iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku ta ikh navchannia* [Children with mental retardation and their learning]. Kyiv: IZMN.

4. Zashchirinskaia, 0. V. (2003). *Psikhologiia detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Psychology of children with mental retardation]. St. Petersburg: Rech.

5. Markova, L. S. (2003). Organizatsiia korrektsionno-razvivaiushchego obucheniia doshkolnikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia [Psychology of children with mental retardation]. Moscow: Arkti.

6. Prokhorenko, L. I. (2012). Osoblyvosti samokontroliu u molodshykh shkoliariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku v navchalnii diialnosti [Features of self-control of primary schoolchildren with a mental retardation in educational activities]. In *Zbirnyk naukoyykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia: Sotsialno-pedahohichna: Vol. 19(2).*

7. Bretherton I. et al. (1986). Learning to talk about emotions: A functional perspective. Child. Devel. V. 57. N 3.

8. Lewis, W. C, Wolman R. Y., & King M. L. The development of the language of emotions. *American Journal of Psychiatry, 127(11),* 1491-1497.

Nataliia Batasheva. Expressive Component of the Emotional Sphere Preschool Children with Mental Retardation.

The article presents the features of expressive component of the emotional sphere preschool children with mental retardation, depending on the social conditions of education. To study the features of the expressive component of the emotional sphere conducted a study on: the child's behavior during interaction with adults and peers, individual behavior; expressive reactions: mimicry, pantomime, sound and speech means of expression; range of emotional experiences, situations of their occurrence; the presence of inadequate emotional reactions in strength and sign; the prevailing emotional background of the mood. Preschool children with mental retardation have a limited amount of emotional experience, narrowing the range of experiences and superficial knowledge of different emotions. In preschool children with mental retardation identified poverty and opacity expressive reactions, instability and emotional lability experiences significant lag in the development of communication with adults and peers, difficulty understanding and verbalizing emotions.

Keywords: *emotional sphere, expressive component, preschool children, mental retardation.*

УДК 376:056.34-053.4:373

Ксенія Бужинецька,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
https://orcid.org//0000-0001-5587-3376

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті викладено дослідження проблеми мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання. Описано основні структурні елементи психологічної готовності до шкільного навчання: мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти особистості. Теоретично з'ясовано особливості психологічної готовності до шкільного навчання: рівень сформованості пізнавальної, емоційно-вольової сфер, соціально-комунікативних навичок, навчальної мотивації, сформованості знань і уявлень про навколишній світ. Обґрунтовано висновки дослідників-дефектологів щодо означеної проблеми, які свідчать, що формування мотиваційної готовності до школи залежить від сформованості низки психічних функцій, зокрема: довільної уваги, пам'яті, мислення, розвитку мовлення тощо. Проаналізовані дані дають підстави стверджувати, що відсутність у дітей із ЗПР внутрішньої мотиваційної готовності до пізнання нового, орієнтація вимог на ігрову діяльність, недостатньо розвинений інтерес до здобуття нової інформації призводить до негативних наслідків під час оволодіння навчальним матеріалом у школі.

Ключові слова: *мотиваційна готовність, дошкільники із затримкою психічного розвитку, психологічна готовність, дезадаптація.*

Виявлення закономірностей формування і функціонування емоційно-мотиваційних компонентів на раціонально-логічну форму розв'язання задач людської діяльності, яка залежить від продуктивності інтелектуальної діяльності, психічного розвитку, відноситься до найбільш актуальних у психолого-педагогічній науці.

Компетентністно орієнтована парадигма спеціальної школи, орієнтована на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, пов'язана з формуванням психологічної готовності до оволодіння пізнавальною інформацією, несформованість якої зумовлює ряд різноманітних труднощів, що виникають у процесі становлення дитини як активного суб'єкта в різних видах діяльності і поведінки. У цьому контексті, особливої актуальності набуває проблема мотиваційної готовості дошкільників із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) до навчання, яка включає розвинену потребу дитини до засвоєння знань, належного використання умінь та прагнення до їх удосконалення.

Дослідженню психологічної готовності до шкільного навчання значну увагу у своїх працях приділили зарубіжні і вітчизняні дослідники (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Венгер, 0. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Гуткіна, 0. Кононко, О. Кравцова, Л. Кузнецова, С. Кулачківська, С. Максименко, О. Проскура, Н. Татенко, Н. Чепелєва та ін.). Вченими було виявлено особливості психологічної готовності до навчання: рівень сформованості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, соціально-комунікативних навичок, учбової мотивації, знань і уявлень про навколишній світ.

Як стверджують численні вчені, психологічна готовність дитини до шкільного навчання виявляється у здатності дитини виконувати вказівки вчителя, усвідомленні «позиції школяра», сформованості навичок самостійності, утриманні заданого темпу роботи, вмінні правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, долати труднощі, аналізувати й оцінити свою роботу тощо. Дослідники наголошують, що вразі демотивованості навчання дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу, вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Венгер, Д. Ельконін, Н. Гуткіна, 0. Кононко, Л. Кузнецова, 0. Проскура та ін.).

Іншими вченими, основними структурними елементами психологічної готовності до шкільного навчання визнано мотиваційний і вольовий компоненти особистості, тобто мовиться про мотиваційно-вольову готовність дитини (Л. Божович, М. Боришевський, Н. Гуткіна, Н. Зубалій, О. Кравцова, Л. Кузнецова, А. Маркова, В. Мухіна, Н. Пророк, Н. Росіна, У. Ульєнкова). Авторами обґрунтовано шляхи та умови формування мотиваційно-вольової готовності до навчання дітей, а саме: сформованість пізнавального інтересу до учбових завдань, дій самоконтролю на всіх етапах інтелектуальної діяльності, вміння дотримуватись правил та вимог навчальної діяльності.

Окремі питання мотиваційній готовності дитини до шкільного навчання ґрунтовно представлені у дослідженнях Л. Божович, Л. Головчич, Е. Кравцова, Є. Леонгард та ін. Зокрема, як зазначають Л. Головчич, Е. Кравцова підготовка дитини до школи - це багатокомплексне завдання, у якому мотиваційна готовність відіграє надзвичайно важливу роль. Розглядаючи поняття "готовність до шкільного навчання" вчені зазначать, що у старшому дошкільному віці наступає переломний момент, коли умови життєдіяльності дитини різко змінюються, складаються нові відносини з дорослими та дітьми, з'являється відповідальність за засвоєння нової навчальної інформації. Ці особливості висувають нові вимоги до різних сторін розвитку дитини, психічних якостей, особистісних новоутворень.

У контексті означеної проблеми дотично мотиваційна готовність розглядалася в працях В. Брайтфельд, Д. Ельконіна, Н. Каута, Я. Коломінського, В. Котирло, В. Кудрявцева, М. Лузіка, В. Мільмана, J. Atkinson, A. Bandura C. Hull, W. Kohler та ін. В дослідженнях В. Брайтфельд, М. Лузіка, В. Мільмана зазначено, що від розвитку мотиваційної готовності залежить продуктивність і тип пізнавальної діяльності дитини. Вчені свідчать, що мотиваційна готовність формується на основі базових потреб дошкільника в грі, пізнанні, спілкуванні, творчій самореалізації, які задовольняються в ігровій та навчально-пізнавальній діяльності. У своєму дослідженні Я. Коломінський у структурі мотиваційної готовності до школи віддає перевагу сформованості мотиваційної системи довільних форм поведінки, сформованості інтересу, потреби та самооцінки.

У дефектології, питання розвитку дітей різних нозологічних форм та категорій, їх діяльності, поведінки, навчання, мотивації - були предметом численних наукових досліджень (М. Басов, Л. Божович, Л. Виготський, В. Дружинін, В. Засенко, В. Калін, А. Колупаєва, В. Котирло, Ю. Куль, Л. Ланге, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Селіванов, N. Ach, E. Desi, R. Ryan та ін.). Вченими визначено психологічні механізми готовності дитини до навчання, з'ясовано

особливості функціонування мотиваційних, ємоційно-вольових компонентів тощо.

У сучасній галузі спеціальної психології і корекційної педагогіки гостро постає проблема мотиваційної готовності дітей зі зниженим інтелектом. Досліджувалися питання мотивації в контексті психічних функцій і процесів (Т. Єгорова, І. Коробейніков, В. Лубовский, 0. Лурія, Н. Менчинська, Л. Переслені, Л. Прохоренко, Т. Сак, П. Шошин та ін.); мотивації в контексті вивчення особливостей мислення і пізнавальної активності дітей із розумовою відсталістю (В. Лубовський, Г. Дульнєв, В. Петрова, І. Соловйов та ін.); мотивації і окремих психічних процесів (Н. Вайзман, Л. Гаврилов, К. Гуревич, І. Дубровіна, І. Мартиненко та ін.); специфічні особливості психічних компонентів мотивацій учнів з розумовою відсталістю досліджувалися Н. Морозовою, Б. Пінським, В. Петровою, І. Соловйовою та ін.; аналіз якісних особливостей мотивації навчання в учнів із ЗПР відображено в працях Н. Білопольської, В. Брайтфельд, Л. Кузнєцової, Ю. Кулагіної та ін. Дослідники свідчать, що серед численних причин, які гальмують розвиток будь-якої діяльності у дітей з вадами інтелекту, насамперед, слід підкреслити недорозвиток інтегративної діяльності кори головного мозку, недоліки мотиваційної сфери, низький рівень мислєннєвої діяльності, мовленнєвий недорозвиток тощо. На думку А. Венгер, Г. Вигодської, Є. Леонгард, чим раніше дитина потрапляє в умови корекційно-розвиваючого навчання, тим більш повно здійснюється компенсація дефекту та її готовність до навчання у школі.

Мотиваційні механізми, в ході оволодіння елементами навчальної діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями та ЗПР, розглядає У. Ульєнкова. Дослідниця в структуру мотиваційної готовності включає особливості орієнтування в завданні, послідовність і характер усіх дій, включення в роботу власної оцінки дитини, спосіб самоконтролю.

Інші автори стверджують, що спільним і найбільш яскравим проявом незрілості психологічної готовності дітей із ЗПР до навчання є запізнення у розвитку всіх основних компонентів ігрової діяльності: рівень розвитку їх гри не забезпечує безкризового переходу дитини до начальної діяльності. Дошкільники із ЗПР, на початку навчання ще залишаються в колі ігрових інтересів, оскільки не оволоділи новими формами навчальної діяльності, через це їм складно усвідомити зміст та вимоги навчання (Д. Богоявленська, Л. Кузнецова, В. Лубовський, І. Мартиненко, У. Ульєнкова). Вчені стверджують, що формування мотиваційної готовності до школи залежить від сформованості низки психічних функцій, зокрема:

- довільної уваги;
- памяті;
- мислення;
- адекватної самооцінки;
- адекватного рівня домагань дитини;
- інтересу до певних видів діяльності;
- розвитку мовлення, тощо.

Як зазначає Л. Кузнецова, дошкільники із ЗПР діють, як правило, під впливом близької мотивації, яка не спонукає їх до досягнення поставленої мети,

часто спостерігається відсутність потреби в осмисленні завдання в цілому, невміння оцінювати власні дії, їх перевіряти та зіставляти у відповідності з певними вимогами, корегувати ці дії згідно з висунутими правилами.

Несформованість мотиваційної готовності дітей із ЗПР відмічає С Валявко. Автор стверджує, що для переважної більшості цих дошкільників характерним є зниження пізнавального інтересу, як до гри, так і до навчальних завдань, у структурі мотивації домінують ігрові мотиви, тому пізнавальна діяльність їх не приваблює. Зазвичай, стикаючись з труднощами, дошкільники відхиляються від кінцевої мети, задовольняються будь-яким її результатом, не співвідносять вимоги з етапами виконання.

Як відзначає Л. Божович, мотиваційній сфері старших дошкільників із ЗПР характерно домінування завищених самооцінок, зовнішніх спонукань, що свідчить про відставання у формуванні мотиваційної готовності і означає зниження її регулюючої функції в поведінці, грі та пізнавальній діяльності. Також, однією з особливостей, є ставлення до проблемного завдання - зазвичай, діти залишають завдання невиконаним, не повертаються до розв'язання труднощів тощо. Тобто, відсутність у дітей із ЗПР внутрішньої мотиваційної готовності до пізнання нового, орієнтація вимог на ігрову діяльність, недостатньо розвинений інтерес до здобуття нової інформації призводить до негативних наслідків під час оволодіння навчальним матеріалом у школі.

Отже, аналіз вищезазначених робіт, які присвячені мотиваційній готовності дітей із ЗПР до навчання, свідчить про низький рівень їх інтересу, відсутність потреби до пізнання нового, невміння ставити ціль та цілеспрямовано виконувати пізнавальні завдання, переважання зовнішнього спонукання над внутрішнім. Мотиваційні фактори, такі як потреба, пов'язана з результатом діяльності, мотиви, спрямовані на оволодіння вміннями і знаннями необхідними у майбутньому для успішного навчання, бажання переборювати труднощі - слабко виражені або відсутні.

Таким чином, вивчення проблеми формування мотиваційної готовності дітей із ЗПР до шкільного навчання передбачатиме з'ясування мотивів пізнавальної діяльності, які формуються на основі базових потреб дитини в пізнанні, спілкуванні, творчій самореалізації й задовольняються в ігровій та навчально-пізнавальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белопольская Н.А. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Специальная психология» / П.А.Бслопольская - Москва, 1976. - 20, [1] с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: сб. статей / под ред. Л.И. Божович, Л.И. Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. - С. - 75-140.
3. Брайтфельд В.Н. Мотивация деятельности младших школьников с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГПУ. М., - 1999. - 170 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.Г. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. - 191 с.
5. Обучение детей с задержкой психического развития / [Под ред. ТАВласовой, В.И.Лубовского, НАНикашиной]. - М.: Просвещение, 1981. - 120с.

6. Пускаева Т.Д. О влиянии мотивирующих факторов на продуктивность
решения задач у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: учеб. пособ. / под ред. В.И. Лубовского. М., 1977. - С. 86-95.
7. David C. McClelland. Methods of Measuring Human Motivation / D. McClelland's // The Achieving Society.- Princeton N.J., 1961.- P. 41-43.

REFERENCES:

1. Belopolskaia, N. A. (1976). *Psikhologicheskoe issledovanie motivov uchebnoi deiatelnosti u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Psychological study of motives of educational activity in children with mental retardation] *(Dissertation Abstract,* Moscow).
2. Bozhovich, L. I. (1972). Problema razvitiia motivatsionnoi sfery rebenka [The problem of development of the motivational sphere of the child]. In L. I. Bozhovich, L. I. Blagonadezhina (Eds.), *Izuchenie motivatsii detei i podrostkov* (pp. 75-140). Moscow: Pedagogika.
3. Braitfeld, V. N. (1999). *Motivatsiia deiatelnosti mladshikh shkolnikov s ZPR* [Motivation of the activity of primary schoolchildren with neurocognitive disorders]. (Doctoral dissertation, Moscow).
4. Markova, A. K., Matis, T. A., & Orlov, B. G. (1990). *Formirovanie motivatsii ucheniia* [Formation of learning motivation]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Vlasova, T. A., Lubovskii, V. I., Nikashina, N. A. (1981). *Obuchenie detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Teaching children with mental retardation]. Moscow: Prosveshchenie.
6. David C McClelland (1961). Methods of measuring human motivation. *The Achieving Society* (pp. 41-43).

Kseniia Buzhinetska. Problem of Motivational Preparation of Predictors with Mental Development to School Education.

The article describes the research of the problem of motivation readiness of preschoolers with a delay of mental development to school education. The main structural elements of psychological readiness for school education are described: motivational and emotional-volitional components of the person. Theoretically, the peculiarities of psychological readiness for school education are ascertained: the level of formation of cognitive, emotional and volitional spheres, social and communicative skills, educational motivation, the formation of knowledge and ideas about the surrounding world. The conclusions of the researchers-defectologists concerning the mentioned problem are substantiated, which shows that the formation of motivation readiness for a school depends on the formation of a number of mental functions, in particular: arbitrary attention, memory, thinking, speech development, etc. The analyzed data give grounds to assert that the lack of internal motivation readiness for children with ICD to learn new, orientation of requirements for gaming activities, underdeveloped interest in obtaining new information leads to negative consequences during mastering of educational material at school.

Keywords: *motivational readiness, preschoolers with delayed mental development, psychological readiness, disadaptation.*

УДК: 376-056.26:159.922.7

Наталія Веронська
Запорізький національний університет
http://orcid.org/0000-0001-9067-3118

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті проведено теоретичний аналіз основних понять дослідження, в результаті якого, надані власні визначення понять: «учень з особливими потребами», «інклюзивний освітній простір». Надана класифікація нозологій дітей з особливими потребами. В ході теоретичного дослідження наукових джерел окреслена специфіка основних нозологій та особливості навчання таких дітей, що є підгрунтям для подальших практичних дослідженьу сфері інклюзивної освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, учні з особливими потребами, нозології, психологічні особливості*

Постановка проблеми. На початку XXI сторіччя в Україні розпочалися активні процеси демократизації та гуманітаризації, які обумовлені соціально-економічними реаліями сучасного суспільства. Взявши курс приєднання до Європейського простору постала необхідність відповідати їх стандартам освіти. Розвиток інклюзивної освіти сприяє відповідності такому критерію як дотримання принципів свободи, демократії, поваги до прав людини і фундаментальним свободам, що має безпосередній вплив на успішність євроінтеграції України.

Навчання в школі є одним із найважливіших періодів розвитку людини. В цей період відбувається становлення особистості. Завдяки інклюзивному навчанню діти з особливими потребами засвоюють рольову поведінку учнів з типовим психофізичним розвитком, відбувається інтеграція в освітній простір класу, розвивається толерантність до таких учнів, діти стають більш успішними у процесі соціалізації [13, **с** 132].

Діти з особливими освітніми потребами мають свої психологічні особливості, які залежать від нозологій. Це має безпосередній вплив на успішність навчання, специфіку спілкування таких дітей, рівень їх соціалізації.

Дослідженнями інклюзивної освіти в Україні та за кордоном займались такі вчені як: М. Астоянц, В. Байденко, Е. Даніелс, М. Захарчук, Н. Клименюк, Є. Клопота, А. Колупаєва, А Коноплева, І. Кузава, Т. Лещинська, Т. Лореман, А Мігалуш, Л. Перхун, Дж. Портер, Л. Савчук, Н. Софій, Г. Супруг, С. Хамініч, О. Чопік, М. Чайковський, І. Юхимець, Т. Ярая.

В той же час психолого-педагогічні особливості дітей з особливими потребами в своїх працях досліджували: 0. Базилевська, Т. Богданова, В. Бондар, Ю. Бугера, Л. Василенко, Б. Волков, 0. Денисова, А. Коноплева, 0. Коханова, Г. Лефрансуа, Л. Макарчук, С. Миронова, 0. Пасєка, Т. Поясок, М. Савчин, 0. Сергєєнкова, С Сисоєва, Т. Скрипник, 0. Столярчук.

Кількість досліджень по вказаній тематиці в останні роки значно зросла, але ще недостатньо розкриті психологічні аспекти навчання в інклюзивному просторі.

Мета статті: здійснити аналіз психологічних особливостей навчання учнів із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Перед сучасною школою стоїть завдання не тільки надати теоретичні та практичні знання з різноманітних предметів, але й виховувати особистість. При навчанні дітей із особливими освітніми потребами необхідно враховувати їх психолого-педагогічні особливості.

Проаналізуємо основні поняття «учень з особливими потребами» та «інклюзивний освітній простір». Поняття «учень» ми розуміємо в широкому сенсі як людину у віці від 6 до 18 років, що навчається в загальноосвітньому навчальному закладі з першого по дванадцятий класи. Розглянемо схожі за змістом (визначенню «учень із особливими потребами») поняття як «інвалід», «людина з обмеженими можливостями», «дефективні діти».

Основним законом України із соціального захисту інвалідів є Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 12 березня 1991 р. № 875-12. Де зазначається, що інвалід - особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або уродженими дефектами, що призводить до обмеженої життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті. Поняття «інвалід» застосовується частіше в юридичній практиці та несе в собі негативне забарвлення.

В педагогічному словнику знаходимо схоже за змістом поняття «дефективні діти». Дефективні діти - діти які мають гострі психічні та фізичні вади. Основні види дитячої дефективності: туговухість, сліпота, розумова відсталість, різні порушення опорно-рухового апарату іт. д. [3, с 87]. Вище зазначені поняття віддзеркалюють медичну модель, яка націлена на виправлення фізичних недоліків. Цей підхід є традиційним у нашому суспільстві, але все більшого поширення набуває соціальна модель, в основі якої є думка, що людей інвалідами роблять фізичні бар'єри, непристосованість середовища до їх потреб. Такий підхід дає змогу краще розуміти інвалідів, та жити їм більш повноцінно.

До схожих за змістом понять в соціальній моделі інвалідності відносяться поняття: «людина з особливими потребами», «люди з обмеженими можливостями».

Відомий французький вчений Лефрансуа Гі надає наступне визначення: «Особливі потреби - це термін, який використовується стосовно осіб, соціальна, фізична або емоційна особливість яких потребує спеціальної уваги та послуг, їм надається можливість розвинути свій потенціал» [8, с 256]. До таких дітей відносяться і діти які мають виняткові здібності, таланти. В Україні, більш звичне трактування особливих потреб, як наявності психічних або фізичних дефектів.

Закон України «Про освіту», прийнятий від 05.09.2017, визначає особу з особливими освітніми потребами як особу, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Поняття «особа з обмеженими можливостями» несе в собі дискримінаційний зміст. Тому у нашому дослідженні ми використовуємо термін «діти з особливими потребами», як більш тактовний та коректний. Таким чином, учні з особливими потребами - це особи від 6 до 18 років, які мають природжені чи набуті порушення від нормального фізичного або психічного розвитку.

Стосовно трактування поняття «інклюзивний освітній простір», в сучасній науці думки вчених різняться. Так фахівці з педагогіки визначають виховний простір як педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему дитину або групу учнів та має позитивний вплив на їх розвиток [6, с275]. О.Денисова, В. Понікарова трактують інклюзивний освітній простір як єдність місця, де відбувається процес інклюзії; безбар'єрного середовища, що наповнює простір;

змісту, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти; впливів, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей з обмеженими можливостями здоров'я [4].

Під освітнім інклюзивним простором, ми розуміємо, реальність у якій навчається дитина, яка включає в собі різноманітні середовища, які виникли при впроваджені інклюзивної освіти.

Перейдемо до розгляду психологічних особливостей навчання дітей з різними нозологіями. Існують різноманітні класифікації категорій дітей з особливими освітніми потребами (Б. Пузанова, В. Лапшина, З. Шевцов, Ю. Саєнко, А. Колупаєва, Л. Савчук, А. Пилипенко). На нашу думку, найбільш вдалою класифікацією порушень є: діти з порушеннями слуху; з порушеннями зору; з порушеннями мовлення; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушеннями інтелектуального розвитку; з порушеннями психічного розвитку; аутична дитина [14].

Хотілось би зазначити, що у 6 із 100 новонароджених дітей фіксують порушення слуху, в 1 з 6 фіксують глухоту. Діти, які мають втрату слуху від 15 до 75 дБ вважаються слабочуючими, вище ніж 90 дБ - вважаються глухими (за педагогічною класифікацією) [7]. У наукових дослідженнях визначається, що порушення слуху значно впливає на можливість формування мовлення, що пов'язано з недосконалим засобом контролю власної мови. Також відзначається збіднений досвід спілкування, слабке розуміння сутності соціальної взаємодії, сповільненість формування соціальної перцепції та рефлексії, знижену сенситивність до оцінок оточуючих [1].

Недостатня увага до таких дітей може призвести до появи таких рис як агресивність, імпульсивність, ригідність, егоцентризм, меньше ніж у чуючих прагнення до співпраці, емоційна незрілість. У дітей зі зниженим слухом частіше зустрічаються уразливість, підвищена тривожність. Вони стають підозрілими, сором'язливими, намагаються сховати свій дефект.

До групи з порушенням зору належать сліпі (близько 10%) та слабозорі (люди зі зниженим зором). Сліпими вважаються особи, у яких повністю відсутні зорові відчуття або ж ті, які мають лише незначну частку світловідчуттів (гострота зору до 0,004). Слабозорими - ті, хто має значне зниження зору (в межах від 0,05 до 0,2 при використанні коригуючих окулярів) [7, с 39].

Порушення зору поділяють на вроджені, набуті, прогресуючі та стаціонарні. При оцінці психологічних особливостей осіб з глибокими порушеннями зору є важливим час втрати зору. У сліпонароджених спостерігається відставання у розвитку образного мислення, утруднення в рухах. Увага, логічне мислення, мова, пам'ять розвиваються нормально.

Українські дослідники (С. Миронова, О. Гаврилов, М. Матвеева) зазначають, що на відміну від сліпонароджених, діти, що осліпли після певного періоду нормального розвитку, зберігають зорові уявлення, сформовані у них раніше. Ступінь збереження зорових уявлень залежить від віку, в якому відбулось порушення зору. Образні уявлення в них можуть зберігатись досить довго, навіть протягом усього життя [9].

Як зазначає у своїх дослідженнях Є. Клопота, людина, яка народилася незрячою, зовсім по-іншому сприймає відсутність зору, ніж пізноосліпла, яка втратила зір після 18 років і чітко усвідомлює свої можливості до втрати зору [5]. У пізньоосліпших виявлено більший рівень фрустрованості.

В загалом, при недостатньому педагогічному супроводі таким дітям притаманні: інфантильність, схильність підпорюватися обставинам, тривожність,

відчуженість стосовно соціального середовища. Незрячі значно рідше, ніж слабкозорі, обирають стратегії, орієнтовані на соціальну підтримку [5].

Вивченням дітей з порушенням мовлення займались такі вчені як Т. Нікуленко, С. Дубанова, Ю. Саєнко, А. Піліпенко, С. Миронова. Ю. Саєнко зазначає, що діти з дефектами мови - це діти зі збереженим слухом і інтелектом, у яких в наявності різко виражені відхилення в розвитку мови та обмеження в мовному спілкуванні [10, с 49]. Як правило, таким дітям притаманна дратівливість, емоційна нестійкість, швидка втомлюваність, низька розумова працездатність, нестійкість уваги і пам'яті, невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя чи дітей [7]. Ю. Саєнко до цих характеристик ще додає низький рівень розуміння словесних інструкцій, низький рівень контролю за власною діяльністю. Психічний стан цих дітей нестійкий у зв'язку з чим їх працездатність різко змінюється. В період психосоматичного благополуччя такі діти можуть досягати досить високих результатів в навчанні. Усвідомленість своєї неповноцінності і безсилля в спробах спілкування нерідко призводить до змін характеру: замкнутості, негативізму, афективному поведінці. В деяких випадках спостерігаються апатія і байдужість [10, с 49].

Здійснивши аналіз проблем розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, виділяємо такі види порушень опорно-рухового апарату як: ДЦП, параліч, прогресуючі м'язові атрофії, дистрофії, сколіоз, хребтово-спинномозкова травма, ампутація кінцівок. У таких дітей провідним порушенням є недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій. Домінуючим серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (близько 90%) [7, с 46].

В. Бочелюк, А. Турубарова зауважили що психологічні особливості осіб з порушеннями ОРА залежать від групи інвалідності.

1. Перша група інвалідності з дитинства - найбільш несприятливий контингент. їм притаманна низька самооцінка, суперечливе відношення до інших людей, емоційна незрілість.

2. Друга група інвалідності з дитинства характеризується помірною психічною стабільністю. У цієї категорії самооцінка вища, менше виражена депресивність, більш стабільні відносини. За результатами досліджень, за цим зовнішнім благополуччям криється індиферентність до оточуючих.

3. Третя форма інвалідності характеризується внутрішнім протиріччям в їх «проміжному» положенні між хворими та здоровими. Тому їх відношення до оточуючих більш негативне, ніж у інвалідів I і II групи з дитинства [2, с 65].

У дітей з церебральним паралічем значне місце займають порушення мови, близько 80 %. У таких дітей виділяють наступні форми мовних порушень: дизартрія, затримка мовного розвитку, алалія, порушення письмової мови. Серед порушень психічного розвитку, залежно від факторів виділяють такі форми затримки: конституціонального, соматогенного походження, психогенного походження, церебрально-органічного походження [7, с 40]. Л. Виготський зазначав, як одну з важливих характеристик таких дітей - інфантилізм. Дитина переходить в черговий віковий період, зберігаючи риси, властиві більш ранньому віку.

Діти з затримкою психічного розвитку мають ускладнення в розумінні просторових логіко-граматичних структур. Виникають труднощі в поясненні дітям змісту завдань, пов'язаних з усвідомленням логічних зв'язків. Якщо порівнювати таких дітей з розумово відсталими, то в останніх більш низький рівень інтелектуальної діяльності, особливо при вирішенні наочно-діяльнісних і наочно-

образних завдань. Термін «затримка» має тимчасовий характер, та при ранньому створенні спеціальних умов, не рідко, вдається «вирівняти» та досягти рівня типового розвитку.

Якщо розглядати порушення інтелектуального розвитку, розумова відсталість поділяються на два види: олігофренія і деменція. Н.Трофимова визначає олігофренію, як стійке недорозвинення складних форм пізнавальної діяльності, що виникає унаслідок ураження центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенезу, поточного хворобливого процесу при ній не спостерігається [12, с 86].

Деменція, за словами сучасних українських дослідників, виникає на більш пізньому етапі розвитку дитини внаслідок перенесеного захворювання центральної нервової системи, після трьох років, або плинного захворювання мозку, що розпочалося у дошкільному, молодшому шкільному чи підлітковому віці.

Виділяють 4 ступеня розумової відсталості: 1) легка розумова відсталість (дебільність); 2) помірна розумова відсталість (легка імбецильність); 3) важка розумова відсталість (виразна імбецильність); 4) глибока розумова відсталість (ідіотія).

Із загальних особливостей дітей с порушеннями інтелекту вчені виділяють коливання психічної активності, а саме, швидка виснаженість психічної активності. Ця виснаженість може виникати у будь-якого школяра зі слабкою нервовою системою, але в переважній кількості дітей з інтелектуальними порушеннями така виснаженість виникає дуже часто. У дітей молодшого шкільного віку провідною залишається мимовільна увага, яка супроводжується значним відволіканням, невмінням зосереджуватись на навчальній діяльності.

Переходячі до аналізу психолого-педагогічних особливостей аутичних дітей зазначимо, що аутизм, як відсутність реакції на подразники зовнішнього світу, занурення у внутрішній світ, це симптом, який може входити до складу інших синдромів. За медичними даними аутизм асоціюється з іншими хворобливими станами, зокрема з інтелектуальною недостатністю (27,9-31,0%), з синдромом ламкої Х-хромосоми (24-60%), з туберозним склерозом (26-79%).

В. Лебединський, 0. Нікольська виділяють 4 ступеня РДА. При найважчому 1-му ступені спостерігається повна відмова від мовлення, відсутність емоцій по відношенню до близьких людей. Поведінкові прояви більшості аутичних дітей нагадують таку дезадаптивну форму поведінки, як адаптаційний (психовегетативний) синдром. Це відображає глибинні порушення в сфері інстинктів (зокрема інстинкту самозбереження), захисної поведінки, регуляції сну-неспання, активності в цілому [11].

Дитині з 2-м ступенем виразності РДА характерно прагнення збереження стабільності. Дитина вкрай негативно переносить будь які зміни, наприклад, зміна одягу, нова страва, зміна розташування речей у кімнаті. Спілкується тільки з батьками, використовуючи однотипні мовні штампи, в безособовій формі.

Дітей з 3-м ступенем РДА вирізняє стереотипна зацикленість на своїх інтересах. Вони можуть роками малювати одні й ті ж самі малюнки, грати в одні й ті ж самі ігри. Мають великий словарний запас, але при спілкуванні не орієнтуються на співрозмовника, проявляють соціальну наївність, не розуміють підтекстів ситуацій.

При 4-му найлегшому ступені діти відчувають труднощі у формуванні рухових навичок, у застосуванні знань, накопиченні та використанні життєвого досвіду взаємодії з іншими людьми. В змозі підтримувати нетривалий контакт очима з

співрозмовником. Засвоєння складних наукових програм не викликає труднощів. Мають високий рівень засвоєння мовлення, користуються складними граматичними контракціями [9, с 186].

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, розглянувши психологічні особливості навчання учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі нами визначенні основні поняття дослідження, які дають змогу зробити висновок, про перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної. Виділені нозології мають свої психологічні особливості. У результаті теоретичного аналізу, нами зазначені загальні психологічні особливості дітей з особливими потребами: низька самооцінка, нестійкий емоційний стан, емоційна незрілість, тривожність, інфантильність. На психофізичний розвиток дитини з порушеннями впливають такі чинники як: вид порушення; якість та час його виникнення; умови оточуючого соціокультурного і психолого-педагогічного середовища.

Дане дослідження може бути використане як теоретична база для практичних досліджень, для розробки навчальних індивідуальних програм, розробки методичних рекомендацій для вчителів, соціальних працівників, психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базилевська 0. 0. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва : дис..... канд. педагог, наук. : 13.00.03 / Базилевська Оксана Олександрівна - К., 2017. - 242 с
2. Бочелюк В. Й., Турубарова А, В. Психологія людини з обмеженими можливостями / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2011. - 264 с
3. Гончаренко С У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко [голов, ред. С. В. Головко]. - К.: Либідь, 1997. - 264 с.
4. Денисова О. Формирование продуктивного копинг-поведения педагогов-дефектологов в условиях построения инклюзивного образовательного пространства [Электронный ресурс] / О. Денисова, В. Поникарова. - Режим доступа : http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1500.
5. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : дис. ...доктора психол. наук: 19.00.08 / Клопота Євгеній Анатолійович. - Київ, 2015. - 440 с
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
7. Колупаєва А А, Савчук Л. 0. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / *А. А.* Колупаєва, Л. О. Савчук, - К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. - 274 с
8. Лефрансуа Ги. Психология для учителя : [пособие по психологической педагогике] / Ги Лефрансуа. - 11-е международное издание. - Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс, 2005. - 416 с
9. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева; [За заг. ред. С. П. Миронової]. - Кам'янець-Подільський : Кам'янсць-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. - 264 с.
10. Саєнко Ю.В. Специальная психология: Учебно-метод. пособие. / Ю. В. Саєнко - Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2002. - 142 с.
11. Скрипник Т. В. Концепція розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра / Т. В. Скрипник. - К.: Гнозис, 2013.

12. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, СП. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина - СПб.: Питер, 2005. - 304 с.

13. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис доктора педагог, наук: 13.00.05 / Чайковський Михайло Євгенович. - Старобільськ, 2016. - 851 с

14. Шевцов З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст]: підручник / З. М. Шевцов - К.: «Центр учбової літератури», 2016. - 248 с

REFERENCES:

1. Bazylevska, O.O. (2017). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti v uchniv z porushenniam slukhu zasobamy obrazotvorchoho mystetstva* [Formation of socio-cultural competence in students with hearing impairment by means of fine art] (Doctoral dissertation, Kyiv].

2. Bocheliuk, V.I., & Turubarova, A.V. (2011). *Psykholohiia liudyny z obmezhenymy mozhtyvostiamy* [Psychology of a person with disabilities]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid

4. Denisova, O. (n.d.). *Formirovanie produktivnogo koping-povedeniia pedagogov-defektologov v usloviiakh postroeniia inkliuzivnogo obrazovatelnogo prostranstva* [Formation of productive copy-behavior of pedagogues-defectologists in the conditions of constructing an inclusive educational space]. Retrieved from http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1500.

5. Klopola, E. A. (2015). *Psykholohichni osnovy intehratsii v suspilstvo osib z vadamy zoru* [Psychological bases of integration into society of people with visual impairment]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

6. Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov A. Yu. (2000). *Pedagogicheskii slovar* [Pedagogical Dictionary]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia».

7. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. 0. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* to *orhanizatsiia ikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their education]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «ATOPOL».

8. Lefransua, Gi. (2005). *Psikhologiia dlia uchitelia* [Psychology for the teacher]. St Petersburg: Praim-Evroznak; Moscow: Olma-Press.

9. Myronova, S. P. (2010). *Osnovy korektsiinoi pedahohiky* [Fundamentals of correctional pedagogy]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka.

10. Saenko, Yu. V. (2002) *Spetsialnaia psikhologiia* [Special psychology]. Taganrog.

11. Skrypnyk, T.V. (2013). *Kontseptsiia rozvytku* to *navchannia ditei z rozladamy autystychnoho spektra* [Concept of development and education of children with disorders of the autistic spectrum]. Kyiv: Hnozys.

12. Troflmova, N. M., Duvanova, S. P., Troflmova, N. B., & Pushkina, T. F. (2005). *Osnovy spetsialnoi pedagogiki ipsikhologii* [Special pedagogy and psychology]. St Petersburg: Piter.

13. Chaikovskyi, M. E. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddiu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru* [Theory and practice of social and pedagogical work with young people with special needs in conditions of inclusive educational space]. (Doctoral Dissertation, Starobilsk).

14. Shevtsov, Z. M. (2016). *Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky* [Fundamentals of inclusive pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

Nataliia Voronska. Psychological Characteristics of Education Pupils with Special Needs in Inclusive Educational Space

The purpose of this article: to carry out an analysis of the psychological features of pupils with special educational needs in the general education school. Modern Ukrainian society strives for the

standards of life of the European Union. One of the important conditions for this is the provision of equal opportunities for people with limited needs. Thanks to the development of inclusive education, it is possible to successful socialization of such children is possible. The theoretical analysis of the basic concepts of research is carried out in the article, as a result of which, own definitions of concepts have been developed: "pupils with special needs", "inclusive educational space". The classification of nosology of children with special needs is indicated. The main psychological characteristics of such nosologies are indicated: children with speech, hearing, vision, musculoskeletal system, intellectual development, mental development disorders, autistic child, the short characteristic of each nosology is given. The results of the theoretical research, we are designated by the psychological means of the individual with special needs: low self, unstable emotion, lack of emotion, anxiety, lack of enthusiasm. This study can be used as a theoretical basis for practical research, for the development of training individual programs, the development of guidelines for teachers, social workers, psychologists.

Keywords: *inclusive education, children with special needs, nosology, psychological features.*

УДК **373.3.015.311:616.89**

Ірина Глущенко
Херсонський державний університет
https://orcid.org/0000-0001-7138-8303

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМНОСТІ

У статті розглядається питання формування психологічних механізмів, які лежать в основі формування лексичної сторони мовлення у дітей в ранній період розвитку. Системний аналіз сучасних та класичних наукових праць дозволяє стверджувати, що лексична системність має певні механізми формування і функціонування, що є для дитини важливою передумовою засвоєння і використання лексичних одиниць у подальшому. Функціонування цих механізмів у дітей раннього дошкільного віку тісно пов'язанно з перебігом пізнавальних процесів та інтелектуальних операцій.

Ключові слова: *психологічний механізм, лексичне значення слова, психологічне значення слова, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, лексична системність*

У психофізіології проблему значення слова, його розуміння розглядають як частину загального мовленнєвого механізму. Цей механізм формується в нервовій системі дитини на базі сприймання і промовляння слів. За визначенням Т. М. Ушакової, це - центральна ланка мовленнєвого процесу. Мовленнєвий механізм являє собою складну систему функціонування нервових утворень організованих за ієрархічним принципом. За певним механізмом проходить засвоєння мови з наступним її використанням. Нижній рівень цієї системи - це базові елементи, тобто функціональні утворення, що фіксують вплив окремого слова [1,4,6].

На наступному рівні мовленнєвого механізму, як зазначав І. П. Павлов, базові елементи об'єднуються численними нервовими, але вибірковими зв'язками, утворюючи вербальну сітку. Тісніше пов'язані базові елементи, які співвідносяться з близькими за значенням і звучанням словами. На думку Т. М. Ушакової, усі пов'язані між собою слова, групування слів (лексичні та семантичні поля) засновані на функціональних зв'язках в нервовій системі.

Третій рівень внутрішнього мовленнєвого механізму творять так звані динамічні стани, які виникають на основі вербальної сітки. Під час мовлення

виникає швидка зміна різних базових елементів (слів). У мовленнєвому процесі активізуються одні і гальмуються інші структури вербальної сітки, утворюючи так звані мозаїчні утворення. Таке уявлення лежить в основі гіпотези про механізм однозначного розуміння багатозначних слів. Якщо одне слово має два або більше значень і його базовий елемент входить у різні семантичні поля, то в процесі мовленнєвого спілкування під впливом контексту або обставин активізується лише один із вузлів вербальної сітки, включений до цього семантичного поля. Залежно від того, які базові елементи поєднані із початковим словом, слово розуміють лише в одному із можливих значень. Ці уявлення про механізми активізації значень слова з урахуванням системи міжсловесних відношень були експериментально підтверджені працями Н. Д. Павлової [1].

Проблема відтворення та передачі змісту засобами мови є однією з головних в психології мовлення. Це підтверджують теоретичні і практичні розробки в психологічних дослідженнях семантики, які були проведені під керівництвом Т. М. Ушакової [2].

Слово співвідноситься не тільки з предметами, а й з відповідним розумовим змістом, який пов'язаний з цим предметом. Розумовий зміст може бути різним і може бути пов'язаний як з конкретними, так і з абстрактними об'єктами дійсності. Ця точка зору знайшла своє відображення в так званому трикутнику Фреге. За сучасними лінгвістичними уявленнями у трикутнику визначається три елементи - фонетичне слово, предмет (денотат), зміст (сигніфікат). Ця концепція, на погляд Т. М. Ушакової, співпадає з психофізіологічними даними (про сигнальні функції слова), отримані І. П. Павловим.

І. П. Павлов уважав слово подразником, який замінює безпосередні сигнали, а також виділяв у слові функцію узагальнення й відволікання від конкретних сигналів. У цій характеристиці позначені зв'язки слова з уявленнями про об'єкт (дснотативний зв'язок), вказівки на відволікання й узагальнення. Виявлена також участь розумових понятійних елементів у мовленнєвому сигналі (сигніфікативний зв'язок).

З метою з'ясування якого роду зв'язки існують між принципово різними феноменами, які складають вершини трикутника Фреге, дослідники (І. А. Зачесова, Н. Д. Павлова, Т. М. Ушакова) розглянули й проаналізували психофізіологічний зміст цього процесу [3,4].

У мозку дитини фіксуються уявлення від предметів об'єктивного світу, від названих слів, формуються понятійні структури. Названі утворення поєднуються асоціативними зв'язками. Закріплення значень за словом - це специфічна аналізуюча діяльність головного мозку.

Для адекватного визначення змісту слід враховувати, що в нормі мова оперує багатозначними словами. Полісемія - характерне для мови явище. У семантиці існує два варіанти розвитку полісемії - це розвиток і збагачення його значення. Якщо звернутися до вищезазначеної схеми семантичного трикутника, то можна визначити, що збагачення значення проходить за рахунок можливого розростання кожної його вершини.

Біля вершини фонетичної оболонки первинно виникають звукові варіанти промовляння. При цьому у мовленні існує тенденція надавати фонетичним варіантам нове й близьке до первинного значення - так утворюються синоніми.

Інший тип розростання спостерігається на вершині „денотата". Лінгвісти визначають закономірність повторення явищ, перенесення первинного значення

на нові предмети, схожі за функцією та ознаками. Таке перенесення слова спочатку сприймається як метафора, потім воно закріплюється в слові, з'являється переносне значення [4].

За своєю суттю сигніфікат (поняття) пов'язується в дитини зі словом і являє собою певний феномен. За даними дослідження Є. Ф Соботович, слово має ближнє і дальнє значення: у мові воно функціонує в ближньому значенні, виявляє найпростіші і практично важливі сторони сигніфікату.

Розростання розуміння значення слова не обмежується явищами синонімії. Система значень слова залежить не тільки від внутрішньої будови, а й від її взаємовідношень із будовою мови в цілому. Цю взаємодію характеризують великі лексичні угрупування. Об'єднання і групування лексичних одиниць одержало розвиток у лінгвістичних уявленнях про лексичні й семантичні поля [4].

Для більш повного розуміння механізму формування та засвоєння лексичних одиниць мови необхідно розглянути психологічні процеси, які знаходяться в їх основі.

Мислення не може розвиватися без мовного матеріалу. Провідну роль у засвоєнні системи понять відіграють розумові дії. Поняття, за визначенням Г. Костюка - „це продукт розумового пізнання людьми об'єктивної діяльності", поняття позначаються словами. Отже, в слові поняття набуває матеріального вираження, потрібного для спілкування.

Поняття мовленнєвої здібності О. М. Шахнарович характеризує як багаторівневу ієрархічно організовану функціональну систему, яка формується в процесі онтогенетичного розвитку. Засвоєння та поглиблення знань про навколишню дійсність (предмети, явища, ознаки тощо), розширення життєвого досвіду дітей є необхідною умовою процесу розуміння мовлення. Як зазначала Є. Ф. Соботович (1997), Р. І. Лалаєва (2003), чим багатшими будуть знання дітей про навколишній світ і способи їх передавання за допомогою мовних і мовленнєвих засобів, тим глибшим буде процес розуміння мовлення [5].

У розкритті закономірностей дії цих механізмів учені (О. С. Кубрякова, 0. 0. Леонтьев) стверджували, що механізми вибору синтаксичних і лексичних одиниць узгоджуються між собою: кожна лексема в структурі синтаксичної моделі характеризується однією зі своїх синтаксичних функцій. На рівні слова це виявляється в тому, що будується план певних лінгвістичних зобов'язань, оскільки всі слова, що зберігаються в пам'яті людини, її лексиконі, синтагматично й парадигматично пов'язані. Проте, людина, вимовляючи одне слово, уже начебто бере на себе певні "зобов'язання" щодо висловлювання інших [3].

Під час мовленнєвої діяльності мовець за частки секунди знаходить потрібні лексеми серед тієї великої кількості, яка зберігається в його пам'яті. Вибір слів є однією з центральних проблем продукування мовлення. У її основі лежать загальні принципи організації внутрішнього лексикону, представленого різноманітними семантичними об'єднаннями у свідомості людини.

Відомо, що формування й функціонування лексичної системи неможливе без достатнього рівня розвитку вербальної пам'яті. В основі організації мовленнєвої пам'яті лежать різноманітні асоціативні зв'язки. Структура мовленнєвої пам'яті розглядається як частина загального мовленнєвого механізму, який являє собою систему організованих за ієрархічним принципом нервових утворень [6].

Як зазначав О.Р.Лурія, „вербальна сітка"-це стабільна психофізіологічна структура, яка фіксує значення слова і зв'язки між ними. Механізм вербальної сітки забезпечує не тільки зв'язування мовленнєвих подразників та їх фіксацію, а й у своєму функціонуванні визначає вибір слів. При побудові власного висловлювання активація цілого вузла «вербальної сітки» зменшує зону пошуку необхідного слова, отже, полегшує його вичленовування з пам'яті. Фонетичні й семантичні міжмовленнєві зв'язки забезпечують таку організацію вербальної сітки, завдяки якій дитина з відповідною частотою може знаходити потрібне слово й розуміти звернене мовлення. Пошук дитиною необхідного слова відбувається засобами одномоментного руху в „полі" як звукових, так і семантичних ознак [5].

У працях 0. Р. Лурії, присвячених дослідженню різних рівнів організації запам'ятованого матеріалу, була висунута гіпотеза про два рівні організації вербального мовленнєвого матеріалу, які характеризується різними структурними особливостями. До першого рівня відноситься матеріал, який складається з окремих вербальних одиниць (слів). До другого - матеріал, вербальні одиниці якого пов'язані між собою семантичними правилами й утворюють новий семантичний зміст [6].

Отже, структура матеріалу впливає на характер перебігу мимовільної мнемічної діяльності та продуктивність запам'ятовування.

Окремі елементи цієї системи, які формуються в результаті багаторазового сприйняття предметів і називання їх словом, творять універсальну базу запам'ятовування окремих слів. Поєднання функціональних структур численними вибірковими асоціативними зв'язками приводить до утворення єдиної системи, яка фіксує фонетичні й семантичні відношення між словами і складає основу перебігу мнемічних процесів [5].

Для більш повного аналізу лексичної системи необхідно розглянути та проаналізувати механізм використання лексичних одиниць при побудові людиною власних висловлювань. Основною умовою, необхідною для розуміння повідомленого, є відокремлення того конкретного значення, в якому виступає слово в цьому контексті. Якщо процес вибору потрібного значення слова відбувається з труднощами, то розуміння тексту порушується [1,2].

При побудові висловлювання дитині необхідно вибрати потрібну одиницю із багатьох можливих слів, тобто провести фільтрацію всіх потенційних зв'язків. Так проходить гальмування непотрібних зв'язків та вибір слова, яке відповідає визначеному завданні [4].

У нормальних умовах, за визначенням О. О. Леонтьева, операція вибору проходить автоматично й лише у випадках пошуку відносно рідко вживаних слів виникають деякі ускладнення. Так, якщо слово недостатньо знайоме або недостатньо диференційоване в пам'яті, його пошук може викликати актуалізацію цілої низки слів за принципом спільного кореня, загального значення, або за принципом віднесення до загальної категорії [4].

Визначені в дослідженнях 0. Р. Лурії факти вказують, що біля кожної лексичної одиниці створюється багатомірна сітка зв'язків, причому в нормі переважаючу роль відіграють змістові зв'язки (семантичне поле), які гальмують звукову схожість, а при патології чи гальмівних станах пригнічені примітивні (звукові) зв'язки розгальмовуються і зрівнюються за своїми значеннями зі змістовими зв'язками. Отже, при порушенні динаміки нервових процесів процес вибору в дитини відповідного слова ускладнюється [1, 5].

Дослідження частоти використання різних слів у мовленні виявили, що в мовленнєвих механізмах дитини існує відповідна ієрархічна організація елементів мови відповідно до частоти використання слів у мовленнєвій діяльності. Отже, кожне слово має певний „індекс частоти", відповідно до частоти повторюваності його в довгочасній пам'яті. Лексичні одиниці (слова) з іншим індексом знаходяться в короткочасній (оперативній) пам'яті, таким чином, від індексу частоти залежить пошук слова в пам'яті [2].

Розробкою психолінгвістичної теорії досконало займалася Є. Ф. Соботович. Отримані результати дозволили їй стверджувати, що формування семантичної структури слова забезпечується такими розумовими операціями з семантичними одиницями:

- структуруванням предметної ситуації й виділенням у ній окремих семантичних одиниць;
- встановленням зв'язків між змістовими одиницями й мовним способом їх позначення; порівнянням однорідних предметів, явищ, які позначаються одним словом, виділенням у них загальних ознак або функцій і їх узагальненням;
- встановленням системи змістових зв'язків (логічних, синтагматичних, парадигматичних) цього слова з іншими словами; кумуляцією і узагальненням різних значень одного й того ж слова;
- практичною класифікацією слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальнення [3].

Отже, сприймання слова передбачає не тільки розуміння його предметного віднесення або найближчого значення, а й тієї системи смислових зв'язків, які стоять за ним. Ця особливість - найважливіший компонент чуття мови. Розуміння слова як активного процесу вибору потрібного значення змінюється на етапах розвитку пізнавальної діяльності. Водночас розуміння слова включає розрізнення потенційних зв'язків цього слова з іншими словами.

Як зазначає Є. Ф. Соботович, семантичний компонент лінгвістичної компетенції в його лексичній ланці базується на засвоєнні таких „знань": прямого, фразеологічно обумовленого й узагальненого лексичного значення слова, його понятійної співвіднесеності [5].

Головною проблемою розвитку словника дитини, на думку багатьох авторів, є засвоєння значення (семантики) слів. Ранній етап формування мовлення, зокрема й оволодіння словом, досконало розглянуто в працях 0. М. Гвоздева, О. Р. Лурії, О. О. Леонтьева, 0.1. Негневицької, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенка, 0. М. Шахнаровича, Н. М. Юр'євої та ін.

Як відомо, оволодіння лексичним значенням передбачає сформованість предметної співвіднесеності слова та різних рівнів лексичних узагальнень. Формування психологічного значення слова передбачає засвоєння системи морфологічного словотворення, сформованість лексичної системності, функціонування похідного слова, розвиток багатозначності слів та сформованість переносного значення.

За визначенням багатьох сучасних і класичних досліджень, основною ознакою оволодіння дитиною лексичним та психологічним значенням слова є його використання у власній мовленнєвій діяльності, яка базується на актуалізації лексичних одиниць та сформованості контролю за їх використанням умовленні[2, 3].

Наукові дослідження дають змогу стверджувати, що в період раннього онтогегезу основою для формування передумов розвитку усного мовлення є:

- фонемне розпізнавання та фонемний аналіз слів;
- нормальне функціонування міжаналізаторних зв'язків та розвиток сенсорних функцій;
- чуттєве сприйняття світу та індивідуальна предметна діяльність дитини;
- мовленнєве оточення та спілкування дорослих з дитиною.

На наступному етапі мовленнєвого розвитку слово починає відриватися від дії й поступово набуває самостійності. Сприймання слова передбачає розуміння не тільки його предметного віднесення, а й тієї системи смислових зв'язків, які стоять за ним.

Спираючись на дослідження О. О. Леонтьева, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, було з'ясовано, що для достатнього функціонування процесу лексичного узагальнення дітям необхідно мати чітку співвіднесеність слова і предмета, достатній рівень сформованості розумових процесів аналізу, синтезу та порівняння. Діти повинні навчитися диференціювати предмети за різними ознаками (колір, форма, призначення) та поєднувати їх у відповідні групи. Паралельно з розвитком узагальнення йде формування парадигматичної системи мовлення.

За визначенням 0.0. Леонтьєва, володіння зазначеними етапами передбачає різноманітну інтелектуальну діяльність зі словами. Дитина повинна навчитися порівнювати слова за звучанням, помічати звукові зміни в співвіднесених формах слів, порівнювати слова за значенням і усвідомлювати зміни в значенні, співвідносити зміни в звучанні слова зі зміною його значення, визначати елементи, за рахунок яких відбувається зміна значення та встановлювати зв'язки між значенням і відповідним елементом [3,4].

Незважаючи на те, що предметне значення слова залишається незмінним у мовленнєвому розвитку дитини, психологічне значення слів змінюється, розвивається, оскільки змінюються зміст та асоціативні зв'язки, які стоять за словом.

За визначенням Л. С. Виготського, оволодіти поняттями - це вміти виділити в предметах суттєві ознаки, класифікувати предмети на основі цих ознак; визначати їх узагальнюючим словом. Уміння дитини виділяти суттєві ознаки предметів повинно знайти своє відображення в різних формах мовленнєвої діяльності [1,4, 5].

Аналіз наукових досліджень дозволив нам з'ясувати, що для формування лексичної системності дитині необхідно мати достатній рівень розвитку абстрагування та конкретизації, сформованість на достатньому рівні усіх видів пам'яті, здатність аналізувати конкретні лексичні поняття з перенесенням їх на подібні предмети за ознаками, функціями та здатність об'єднувати їх у групи.

Незважаючи на прогрес у мовленнєвому розвитку дитини, існують слова, які для дорослих зовсім втратили зв'язок із певним предметом і використовуються в переносному значенні. Діти їх довгий час сприймають конкретно. На думку 0. М. Шахнаровича, зрозуміти переносне значення - це певною мірою прослідкувати шлях його утворення, що потребує від дітей певних розумових зусиль [5].

Як відомо, розуміння назв конкретних предметів відбувається на основі їх зовнішніх ознак, оскільки засоби для пояснення слів обов'язково повинні мати для дітей предметну співвіднесеність. Ця особливість дитячого мислення

виявляється у труднощах, які виникають у дітей при сприйнятті переносних значень, в яких предметний зміст незрозумілий, розмитий [4].

Оскільки розуміння переносних та багатозначних значень слів виражається в формі перенесення певної ознаки одного предмета на інший за наявності схожої ознаки, то необхідною умовою для формування цих процесів є відповідний рівень сформованості наочно-дійового та наочно-образного мислення, розуміння прямого значення слова за межами контексту, уміння дитини робити аналогії та порівнювати предмети за ознаками та функціями.

Проаналізувавши вищезазначене, констатуємо, що різноманітні компоненти значення слова дозволяють дитині оперувати ним при побудові власного висловлювання, дозволяють також вибрати потрібне значення слова для кожного конкретного висловлювання. Цей процес проходить по-різному на різних рівнях розвитку пізнавальної діяльності. Одночасно розуміння слова включає й розуміння значення потенційних зв'язків цього слова з іншими словами [3].

Визначимо умови, які сприяють правильній актуалізації лексичних одиниць у період формування мовленнєвої діяльності дитини. Це:

- нормальне функціонування ЦНС, а саме збалансованість процесів збудження й гальмування в корі півкуль головного мозку;
-достатній рівень розвитку психічної діяльності, перебігу розумових та мнемічних процесів;
- сформованість лексичної системності.

Проведений за науково-літературними джерелами аналіз дозволяє стверджувати, що формування лексичного і психологічного значення слова в онтогенезі потребує конкретних психологічних умов. Якщо вони з тих або інших причин не забезпечуються, процес розвитку лексичної сторони мовлення може суттєво ускладнюватися, розуміння слова може порушуватися в різних ланцюгах формування та функціонування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. - М.: Наука, 1956. - С. 39-386.

2. Жинкин Н. И. Интеллект, речь и язык / Н. И. Жинкин. - М .: 1972. - С 9-31.

3. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. - М .: Наука, 1965. - 245 с.

4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. - М.: Изд-во Московского университета, 1973. - 374 с.

5. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. - К.: ІЗМН, 1997. - 44 с.

6. Ушакова Т. Н. Психологические и психофизиологические исследования речи / Т. Н. Ушакова. - М.: 1985. - 264 с.

REFERENCES:

1. Vygotskii, L. S. (1956). *Myshlenie i rech. Izbrannye psykhologicheskie issledovaniia* [Thinking and speech. Selected psychological researches]. Moscow: Nauka.

2. Zhinkin, N. I. (1972). *Intellekt, rech iyazyk* [Intellect, speech and language]. Moscow.

3. Leontiev, A. A. (1965). *Slovo v rechevoi deiatelnosti* [The word in speech activity]. Moscow: Nauka.

4. Luria, A. R. (1973). *Osnoyy neiropsikhologii* [Fundamentals of neuropsychology]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo unyversyteta.

5. Sobotovich, E. F. (1997]. *Psykholingvisticheskaia struktura rechevoi deiatelnosti i mekhanizmy ee formyrovaniia* [Psicholinguistic structure of speech activity and mechanisms of its formation]. Kyiv: IZMN.

6. Ushakova, T. N. (1985). *Psikhologicheskie i psikhofiziologicheskie issledovaniia rechi* [Psychological and psychophysiological studies of speech]. Moscow.

Iryna Glushchenko. Psychological Mechanisms of the Formation of Lexical Systems

The article deals with the question of the formation of psychological mechanisms that underlie the formation of the lexical side of speech in children in the early period of development System analysis of modern and classical scientific works suggests that the lexical system has certain mechanisms for the formation and functioning of the child, which is an important prerequisite for the assimilation and use of lexical units in the future. The development of the lexical side of speech in ontogenesis in children with normal intelligence determines the conditions necessary for the formation and sufficient level of functioning of processes: lexical generalization, morphological word formation, lexical systemicity, understanding of portable and multivalued values, updating of lexical units. The lexical-semantic relation between lexical units is an important prerequisite for their assimilation and use in oral speech. The functioning of these mechanisms in children of early preschool age is closely related to the course of cognitive processes and intellectual operations.

Keywords: *psychological mechanism, lexical meaning of a word, psychological meaning of a word, speech development, speech activity, lexical system.*

УДК 37.013.82-055.52-047.22

Тамара Жук
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України https://orcid.org/0000-0002-7771-1324

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАТЬКІВ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

В статті висвітлюються актуальні питанняу формуванні психолого-педагогічної компетентності батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, та досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій з означеного питання, що є актуальним у зв'язку із впровадженням сучасних форм соціальної інтеграції дітей з *особливими освітніми потребами. Виокремлена психокорекційна та освітня робота з батьками, їх форми і зміст. Наголошено на необхідності поглиблення і системності психокореційної роботи з батьками, зокрема, через відповідну підготовку фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів.*

Ключові слова: *батьки дітей з інтелектуальним порушенням помірного ступеня, психолого-педагогічна компетентність, навчально-реабілітаційна робота, психолого-медико-педагогічна консультація, соціальна адаптація, демонстраційні заняття, психотерапевтична робота, Інклюзивно-ресурсні центри.*

Постановка проблеми. Сучасні форми соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами передбачають активну участь у цьому процесі батьків та ставлять високі вимоги до їхньої психолого-педагогічної компетентності. Світовий досвід інклюзивного навчання цієї категорії дітей

показав, що його ефективність, а часом і доцільність, великою мірою залежить від готовності батьків бути партнерами команді фахівців [1, 272]. Участь батьків у навчально-реабілітаційній роботі потребує чималих знань і здатності бачити позитивні перспективи життя своєї дитини і власного життя. Тому сьогодні підвищення батьківської компетентності і батьківського психологічного здоров'я, довіри до фахівців, досягнення партнерського взаєморозуміння замість виснажливої і деструктивної конфронтації є завданням номер один у налагодженні ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Аналіз актуальних досліджень. Розуміння психологічних проблем сімей, які виховують дитину з психофізичними порушеннями прийшло до нас разом із світовим досвідом допомоги цим дітям, який ми можемо тепер вивчати, і який переконує, що ця допомога можлива тільки через допомогу їхнім батькам.

Останнім часом з'являються цікаві вітчизняні дослідження з проблем тих сімей, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку [2; 3; 4]. Вони створюють ґрунт для побудови системної і всебічної роботи з батьками.

Дослідження психологічного стану батьків, у яких народилася дитина з психофізичними порушеннями, особливо такими значними, як порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня, виявляють складні і часто деструктивні переживання.

Особливо деструктивним щодо співпраці батьків з фахівцями є так званий стан заперечення, коли батьки вперто не погоджуються з реальним станом дитини, не визнають висновків і рекомендацій фахівців. Аналізуючи психологічні механізми, які протягом років підтримують цей деструктивний стан, фахівці з проблем сім'ї, яка виховує особливу дитину, говорять про підсвідоме неприйняття батьками дитини з порушеннями психофізичного розвитку через неможливість позбутися образу тієї ідеальної дитини, якої вони очікували [4]. Часто боротьба за дитину підсвідомо стає боротьбою за те, щоб зробити її такою, яка б відповідала тому образу здорової дитини, з яким батьки не можуть розлучитися, і прийняти нову реальність. Тому перш, ніж навчати батьків компетентно працювати над розвитком дитини, їх потрібно привести до прийняття її реального стану. Це складна психологічна робота, яка передує суто навчальній чи поєднується з нею.

Отже, виразно окреслюються два завдання: 1) оздоровлення сімейного клімату як умови здатності батьків до конструктивної діяльності, спрямованої на допомогу дитині у навчанні, розвитку і соціальній адаптації; 2) освітня робота з батьками, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності у виховній і корекційно-розвитковій роботі з дитиною з конкретних питань.

Сім'я одужує від усіх деструктивних переживань, коли наступає прийняття реальності і адаптація до життя у нових обставинах. Ознаками такої позитивної трансформації у житті сім'ї є: 1) утворення нового кола спілкування чи вибіркове відновлення старих дружніх зв'язків, випробуваних бідою; 2) здатність до відкритого обговорення своїх проблем, пережитого, поділитися досвідом, прийти на допомогу; 3) поява інтересу до навколишнього життя, відкриття нових можливостей самореалізації; 4) здатність скористатися нагодою перепочити; 5) реальна оцінка обмежень і можливостей розвитку дитини, перспектив її адаптації у соціальному оточенні і готовність їх здійснювати; 6) заперечення свого життя як мучеництва і визнання можливості бувати щасливими, як усі інші люди. Досягнення цього стану стабільності робить батьків здатними навчатися і співпрацювати з фахівцями.

Мета статті. Метою цієї статті є висвітлення актуальних питань у формуванні компетентності батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, та досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій з означеного питання.

Методи дослідження. У процесі дослідження здійснювався критичний аналіз досвіду навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, який протягом тривалого часу існував у нашій країні, розробка науково-методичних засад формування компетентності батьків, що виховують дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, та досвіду впровадження різних форм роботи з батьками цієї категорії у психолого-медико-педагогічних консультаціях України.

Вибір названої категорії батьків не випадковий. Саме ці батьки протягом тривалого часу перебували в обставинах, які приводили до втрати батьківської компетентності. Маємо на увазі установку на будинки-інтернати, у яких рекомендували виховувати дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня.

Попри відомі негативні наслідки перебування у будинку-інтернаті для дитини - ізольованість від широкого соціуму, відірваність від сім'ї, негативний наслідок позначався і на батьках. Це - втрата батьківської компетентності, коли, віддавши дитину до державного закладу, сім'я починає жити своїм життям і дедалі рідше бачить дитину. Проте психологічні дослідження свідчать про те, що сім'я, відмовившись від дитини, залишається нещасливою, підсвідомо несучи тягар провини.

Таким чином, відмова більшості сімей віддавати дитину до будинку-інтернату сьогодні повинна розглядатися як позитивне явище, що свідчить про непорушність батьківської потреби любити дитину і піклуватися про неї, зберігати родинні зв'язки. Такі моральні цінності потребують усілякої підтримки.

Разом з тим, відмовившись від будинку-інтернату, батьки залишалися наодинці з дитиною, розвиток і адаптація до життя якої потребує багато часу, зусиль і спеціальних знань. Незважаючи на чимало змін на краще, такі діти і сьогодні не мають достатньої психолого-педагогічної допомоги, не кажучи уже про психологічну підтримку батьків, якої вони дуже потребують і без якої забезпечити оптимальний розвиток дітей навряд чи можливо.

Осередками, які здатні надавати різного змісту допомогу сім'ям, що виховують дитину з помірною розумовою відсталістю, є громадські організації, реабілітаційні центри і, звичайно, психолого-медико-педагогічні консультації. Сьогодні такими повноваженнями наділені інклюзивні ресурсні центри, у яких різнобічна психолого-педагогічна робота з батьками повинна набути поглиблення і системності.

Основними завданнями, які необхідно розв'язати у процесі забезпечення підвищення якості життя дитини з інтелектуальним порушенням помірного ступеня і сім'ї, що її виховує такі.

1). Навчити сім'ю реалістично сприймати стан дитини. Це - ключове завдання, розв'язання якого дозволяє успішно розв'язувати два наступні.

2). Підвищувати педагогічну компетентність сім'ї, зробити її партнером педагогів і важливим учасником навчальної, розвиткової роботи з дитиною та в цілому - адаптації її до життя в соціумі.

3}. Нормалізувати соціальне функціонування батьків та інших членів сім'ї: можливості їх самореалізації, спілкування тощо.

Зрештою, успішна реабілітація сім'ї є умовою правильного вибору траєкторії навчання і соціальної адаптації дитини.

Перш ніж надавати допомогу цим особливим сім'ям, необхідно усвідомлювати ті їхні особливості, з якими доведеться працювати.

Сьогодні завдання, які постають перед психолого-медико-педагогічною консультацією у роботі з батьками, які виховують дітей з помірною розумовою відсталістю, реалізуються не однаковою мірою. Найбільш апробованою й усталеною є освітня робота фахівців психолого-медико-педагогічної консультації з батьками. Вона починається з першої зустрічі, коли батьки приводять дитину на обстеження її психічного розвитку та встановлення найбільш адекватних форм психолого-педагогічної роботи з нею.

Робота над розвитком дитини і залучення до цієї справи батьків сьогодні може відбуватися у різних умовах. Одні діти навчаються за спеціальною програмою і в спеціальних класах школи для дітей з інтелектуальними порушеннями. Інші діти мають можливість відвідувати реабілітаційні центри. Але значна частина дітей залишається вдома і їх відвідує педагог, який працює з кожною дитиною за індивідуальним планом. Звичайно, цей варіант навчання і розвитку дитини найщільніше пов'язаний з участю у ньому батьків. Проте й успішність двох перших великою мірою залежить від їхньої компетентності і активності.

Основними положеннями, які стають керівними у розвитковій роботі батьків з дитиною, є такі:

1). Кожна дитина неповторна. Тому не варто порівнювати її досягнення з досягненнями інших дітей чи просто такими, яких хотілося б досягнути. Порівнювати потрібно дитину сьогоднішню з тією, якою вона була вчора. Можливо, виявиться, що відносно самої себе вона досягла більших успіхів, ніж за цей час змогла б здорова Крім того, дуже важко наперед передбачити усі можливості дитини. Цілком імовірно, що завдяки наполегливій і тривалій праці з нею, її успіхи будуть більшими від очікуваних.

Наприклад, всім відомо, що здорова дитина починає ходити під кінець першого року життя. Бувають діти, здебільшого дівчатка, які ходять уже й на десятому місяці, а то й ще раніше. Запізнення на два-три місяці - це теж норма. Діти з розумовою відсталістю, особливо помірною і тяжкою, можуть починати ходити на кілька років пізніше, при цьому кожна дитина - у свій час. Адже пошкодження мозку у кожної дитини своє, особливе. Так само і з мовленням: перші слова можуть виникати аж у кінці дошкільного віку, у когось - раніше, а деякі діти зовсім не говорять, або вимовляють кілька слів, хоча здатні розуміти (пасивний словник) значно більше. Саме розширення обсягу зрозумілих дитині слів є тим важливим досягненням, заради якого варто наполегливо працювати. Адже це дасть їй змогу виконувати важливі для спілкування інструкції, проявляти слухняність, адекватно реагувати на прохання, виконувати нескладні доручення і т. ін.

Іноді буває, що дитина легко запам'ятовує почуті досить складні речення, повторює навіть довгі монологи. І це дає підстави батькам вважати, що у неї добре розвивається мовлення. На жаль, це не завжди є показником розвитку дитини. Часто виявляється, що вона зовсім не розуміє значення слів, які вимовляє.

Отже, таке мовлення не допомагає їй орієнтуватися у житті, воно не пов'язане з мисленням. Просто дитина має добру механічну пам'ять, несвідомо запам'ятовує і повторює слова і речення.

2). Дитина з порушенням інтелектуального розвитку може засвоїти тільки те, чого її спеціально навчали, на відміну від здорових дітей, які, спостерігаючи дії дорослих і ровесників, наслідують їх. Це повинно спонукати батьків докладати зусилля до роботи над виробленням елементарних навичок. Труднощі розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю полягають у тому, що навіть для звичайного, здавалося б, просування у засвоєнні нового досвіду їм потрібно значно більше часу, повторень найпростіших дій. Дитині, яка відстає в розвитку, кожну дію потрібно засвоїти окремо разом з дорослим шляхом довгих повторень, бо вона не може, спостерігаючи за діями інших людей, збагнути їх сенс, перейняти їхній досвід, не встигає за темпом здорових людей і залишається осторонь від усього, що відбувається навколо. Тому малюка треба спеціально, не поспішаючи, усього навчати, пристосовуючись до його індивідуальних можливостей.

Звідси і починаються труднощі у батьків, у яких дитина відстає в психічному розвитку, бо взаємодія з нею перестає бути мимовільною, невимушеною, а потребує усвідомленої, копіткої щоденної і, що особливо важливо, послідовної роботи. Тому такою великою буває різниця між дітьми з інтелектуальними порушеннями, які росли у сім'ї без усякої уваги, і тими, з якими уміло і невтомно працювали. Ще краще, коли з дитиною працює педагог-дефектолог, а батьки мають змогу переймати методи його роботи, отримувати консультації, відповідати на запитання, які неодмінно виникають у зацікавлених батьків.

3). Дуже серйозною перепоною до навчання дитини з порушенням інтелектуального розвитку є знижена активність. Одні діти бувають млявими, тривалий час залишаються нерухомими, байдужими до навколишнього, інші можуть виявляти і надмірну рухливість, але вона не зумовлена інтересом до певних речей навколо, до яких вона так само байдужа.

Знижена активність дітей із відставанням у психічному розвитку, труднощі зосередження уваги, повільніше вироблення певних умінь і навичок, звичайно, ускладнює заняття з ними і вимагає терпіння і оптимізму від дорослих.

4). Відповідальним завданням у роботі з такими дітьми - вироблення здатності взаємодіяти з дорослим. Часто діти з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня, особливо ті, яким педагогічну увагу почали приділяти із запізненням, бувають не здатними взаємодіяти з дорослим: вони ніби не чують, що їм кажуть, не дивляться на те, що їм показують, зразу тягнуться до чогось іншого, відволікаються, хочуть кудись іти, а коли їх утримують, починають сердитись, плакати. Тут потрібне особливе терпіння.

Можливо, кілька спроб привернути увагу дитини виявляться марними. На поведінці дітей з хворобливо зміненою роботою нервової системи позначаються різні, на перший погляд, дрібниці: і те, як вона виспалась, який у неї настрій, фізичне самопочуття. Одні діти краще концентрують увагу зразу після сну, інші в цей час бувають ще дуже мляві і поступово набирають тонусу. Отже, потрібно зробити кілька спроб, щоб зрозуміти, коли дитина буває в своєму оптимальному стані. Доведеться перебрати і кілька різних предметів, пригадати, який з них їй знайомий, частіше потрапляє до рук. один з них можливо на хвилинку приверне увагу дитини. Це вже успіх і, ймовірно, наступного разу він буде більшим. Якщо ж

дитина навчиться виконувати простенькі прохання, хоч на короткий час зосереджуватися на тому, що їй показують, то подальші успіхи забезпечені.

5). Під час виконання різних ігрових завдань ці діти потребують різноманітнішої допомоги, часом такої, яка в роботі з дітьми, що мають нормативний розвиток, і не застосовується. Такою допомогою є спільні дії дорослого і дитини, коли дорослий рукою дитини бере іграшку, кладе на відповідне місце і тільки поступово привчає її виконувати цю дію самостійно.

Довгий час ці діти можуть виконувати завдання тільки за зразком дорослого, часто переривають роботу, відволікаються, забувають, як треба продовжувати далі, і тому дорослий протягом всього виконання завдання заохочує, нагадує, що треба зробити, спонукає повторювати виконану один раз дію, щоб її закріпити. Саме таких прийомів роботи з дитиною навчають батьків у психолого-медико-педагогічній консультації під час демонстративних занять.

Цілеспрямована робота з дитиною, що відстає в психічному розвитку, часто дуже ускладнюється не тільки пасивністю малюка, а й надто великою здатністю відволікатися. Щоб не давати приводу для відволікання, під час гри треба сховати всі зайві речі в найближчому оточенні, самому дорослому не займатися ніякими сторонніми справами, виявляти твердість, але й доброзичливість, терплячість, щоб не дратувати й не перезбуджувати малюка.

6). Розвиток дитини тим успішніший, чим раніше він починається. Раннє втручання - допомога дитині розвиватися з самого народження, принаймні - з перших місяців життя. На жаль, у переважній більшості випадків пора раннього втручання втрачається. По-перше, не завжди проблеми дитини визначаються з самого народження. Якщо, наприклад, хвороба Дауна має ознаки, помітні з перших днів життя дитини, то багато інших станів діагностуються пізніше. Тому батьків необхідно навчати спостереження за вчасністю перших проявів її розвитку: перша посмішка, зосередженість на людський голос, на обличчя, а особливо - виникнення комплексу пожвавлення, який можна спостерігати на другому місяці життя. Це дуже яскраве враження: побачивши обличчя дорослого, дитина посміхається, прискорено дихає, рухає ніжками і ручками. Це своєрідна демонстрація себе, заохочення дорослого до спілкування. І справді, вона усім своїм єством виражає задоволення від того, що до неї ласкаво звертаються, розмовляють. У дитини з пошкодженнями нервової системи, які призводять до порушення інтелектуального розвитку, таких ранніх реакцій на появу дорослого, проявів бажання спілкуватися, немає. Може не бути і комплексу пожвавлення, або він надто невиразний, млявий. Дитина, яка відстає в розвитку, не агукає, мало реагує на оточення. Іноді така поведінка може здатися зручною, бо дитина дуже спокійна, багато спить. Але цей спокій не завжди позитивний. В усякому разі, у години неспання малюка батькам потрібно докладати зусилля, щоб стимулювати його активність. Дитину потрібно брати на руки, багато й емоційно говорити до неї, погладжувати, тим самим стимулюючи виникнення комплексу пожвавлення .1 навіть якщо він не виникає, не спинятися. Все одно колись ці зусилля виправдаються появою інтересу до навколишнього, емоційним ставленням до рідних.

7). Особливої турботи потребує формування мовлення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня. Проходить чимало часу з тих пір, як дитина почне вимовляти перші слова, до поєднання їх у фразу. Іноді це буває тільки наприкінці дошкільного віку.

Недоліки мовленнєвого розвитку дітей, які відстають у психічному розвитку, зумовлені, насамперед, пізнавальною пасивністю, зниженим інтересом до навколишнього, що в свою чергу, негативно позначається на формуванні потреби в спілкуванні з дорослими, розвитку емоційного ставлення до них.

У зв'язку з цим батьки повинні постійно дбати про пробудження у дітей мовленнєвої активності, плекати, заохочувати, всіляко підтримувати будь-які їхні спроби висловитися.

Ця робота потребує постійного мовленнєвого контакту дорослого з дітьми, коли він ніби озвучує всю їхню діяльність: називає предмети, їх ознаки, дії з ними, будує різноманітні фрази і тим самим надає зразки висловлювань.

Сьогодні на базі консультацій здійснюються індивідуально-корекційні заняття з дітьми та членами їх сімей. Вони можуть надаватися з різною метою: а) для довготривалого вивчення дитини, зокрема для поглибленого вивчення поведінкових та регулятивних функцій дітей з обмеженим контактом, б) для корекції порушень у розвитку, які потребують втручання фахівців консультації, в) для навчання батьків, які будуть займатися корекційною роботою зі своєю дитиною.

Ще однією формою роботи консультації з сім'ями, які виховують дітей з тяжкою патологією, переважно - з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня, є періодичні зустрічі, які здебільшого починаються із святкових. Головна їх мета - створити умови для спілкування, бо ці сім'ї живуть дуже ізольовано і кожна товариська зустріч для них і їхніх дітей є визначною подією. Поступово такі зустрічі набувають систематичності, а їх зміст розширюється і наповнюється корекційно-педагогічною спрямованістю.

Основними засадами взаємодії спеціалістів і батьків є: 1) регулярний контакт (в залежності від можливості та необхідності: раз на тиждень, в два тижні чи в шість тижнів); 2) акцент на можливостях дитини, а не на їх відсутності; 3). використання допоміжних матеріалів, посібників для батьків; 4) залучення до роботи не тільки батьків, а й інших членів родини.

Можна виокремити етапи організації соціальної роботи з сімєю, яка виховує дитину з тяжкою патологією:

- психолого-педагогічне вивчення мікросоціуму і виховного потенціалу родини (матеріальне забезпечення, психологічний клімат, загальна культура, реабілітаційна культура, реабілітаційна активність, ставлення до патології дитини);
- аналіз основних проблем і проектування соціально-педагогічного процесу в сім'ї, добір специфічних засобів і методів реабілітації відповідно до загальних цілей виховання;
- конструктивна діяльність (навчання батьків самостійно аналізувати потенційні можливості дитини, визначати рівень сформованості соціально значущих навичок. Дуже важливо підготувати батьків до сприймання успіхів і невдач, до усвідомлення того, що внаслідок відхилень у розвитку дитини, процес засвоєння навичок розтягується у часі;
- комунікативна допомога - передбачає допомогу у встановленні оптимальних взаємин між батьками, батьками і дітьми, іншими членами родини в сфері найближчого оточення (створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ї: реконструкція стосунків батьків та дітей; оптимізація сімейних взаємин;

розвиток комунікативних форм поведінки; переформування найближчого оточення дитини з інвалідністю).

Метою занять (бесід) з батьками є: пошук внутрішніх ресурсів, прихованих резервів оптимізму; корекція неадекватного способу життя; інформаційна підтримка сімей, надання обізнаності, «озброєності»; підтримання певного рівня психічного здоров'я членів родини, хоча б мінімальну задоволеність їх собою; виведення зі стану хронічного горя, депресії, песимізму, емоційних страждань і переживань за свою дитину; корекція та реставрація ставлення батьків до «Я» як пригніченої, ушкодженої особи, підвищення адаптивності.

Крім того, батькам надаються: 1) консультації щодо реабілітаційних закладів, які надають допомогу сім'ям, що виховують дитину з особливими потребами, товариств інвалідів та осіб з інтелектуальною недостатністю; 2). направлення дітей в заклади охорони здоров'я з метою всебічного обстеження і встановлення заключного діагнозу (за необхідності); 3). рекомендації батькам щодо соціальної допомоги за місцем проживання; 4). Рекомендації психолога у визначенні групи чинників, що значно покращили б процес адаптації батьків.

Основними критеріями ефективності соціальної роботи з батьками є; 1. стійкість психоемоційного стану дитини і батьків; 2. рівень сформованості спільної діяльності; 3. рівень розвитку навичок спілкування.

Цілеспрямована система соціальної і психологічної роботи з сім'єю не тільки підвищує рівень розвитку дитини і сприяє її соціальній активності, але і нівелює негативні переживання батьків, формує оптимістичні установки стосовно майбутнього.

Разом з тим необхідно зазначити, що сьогодні робота з формування батьківської психолого-педагогічної компетентності не однаково успішно забезпечується в усіх її ланках. Найбільш відпрацьованими є навчання батьків методичних прийомів розвиткової роботи з дитиною на демонстраційних заняттях. Значно менших успіхів досягнуто у корекції психічного стану батьків, виведення їх із деструктивних станів, які перешкоджають засвоєнню досвіду педагогічної роботи з дитиною та продуктивній співпраці з фахівцями, а також поліпшенню якості життя самих батьків, їхньої соціальної активності. Така робота потребує підготовки фахівців з консультативної роботи та психотерапії для роботи в інклюзивно-ресурсних центрах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зиглер Е. Тлумачення розумової відсталості / Е. Зиглер, Р. М. Ходапп; пер. з англ. О.Г. Карагодіна. - К.: Сфера, 2008. - 344 с
2. Карпа М. І. Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами: дис ..... кандидата психолог, наук: 19.00.07 / Карпа Мар'яна Ігорівна. - К., 2007. - 214 с
3. Мамайчук 1.1. Діти з розладами поведінки: психологічна допомога / Ірина Мамайчук, Марина Смирнова. - К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2012. - 120 с - (Бібліотека «Шкільного світу»].
4. Романчук О. Неповносправна дитина в сімї та в суспільстві / Олег Романчук. - Львів: Літопис, 2008. - 334с.
5. Фюр Гурли. Запрещенное горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с особенностями развития / Гурли Фюр; пер. с шведск. Т. Антончик. - Минск : 00 «БелАПДИиМИ», 2008. - 84 с.

REFERENCES:

1. Zigler, E., & Khodapp, R. M. (2008). *Tlumachennia rozumovoi vidstalosti* [Interpretation of mental retardation]. Kyiv: Sfera.
2. Karpa, M. I. (2007). *Osoblyvosti psykhosotsialnoho rozvytku syblinhiv ditei z psykhofizychnymy vadamy* [Peculiarities of psychosocial development of siblings in children with psychophysical defects]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
3. Mamaichuk, 1.1. (2012). *Dity z rozladamy povedinky: psykholohichna dopomoha* [Children with behavioral disorders: psychological help]. Kyiv: Redaktsiia zahalnopedahohichnykh hazet.
4. Romanchuk, 0. (2008). *Nepovnospravna dytyna v simi ta v suspilstvi* [A disabled child in the family and society]. Lviv: Litopys.
5. Fiur Gurli. (2008). *Zapreshhennoe gore. Ob ozhidaniiakh i gore, sviazannykh s rebenkom, rodivshimsia s osobennostiami razvitija* [Forbidden grief. The expectations and grief associated with a child born with developmental features]. Minsk: 00 «BelAPDIiMI».

Tamara Zhuk. Formation of psychological and pedagogical competences of parents in the upbringing of children with intellectual disorders of moderate degree.

The article deals with the issue of formation of psychological and pedagogical readiness of parents of children with intellectual disorders of moderate degree to participate in educational and rehabilitation work with them. This is relevant in connection with the introduction of modern forms of social integration of children with special educational needs.

The purpose of this article is to present the actual issues in the development of the competence of parents educating children with intellectual disorders of moderate degree, and the experience of psychological, medical and pedagogical consultations on this issue.

In the process of research, the analysis of the status of families educating children with intellectual disorders of moderate degree, the development of scientific and methodological foundations for the formation of the competence of parents of this category and the experience of introducing various forms of work with them was carried out

The key task that is solved in working with parents is to train them to realistically perceive the child's condition. On this depends the success of increasing the parental psychological and pedagogical competence and their partnership with experts in adapting the child to life in society, as well as the normalization of social functioning of the parents themselves.

The most tried and tested is the educational work with parents in the activities of specialists in psychology, medical and pedagogical consultation. Practical experience is learned by parents during the demonstration sessions, during consultations with specialists.

The following forms of work, such as psychological and pedagogical study of microscience and educational potential of the family, the design of the socio-pedagogical process in the family, the selection of specific means and methods of rehabilitation, the teaching of parents to independently analyze the child's potential, prepare them for the perception of successes and failures, are tested and implemented.

Further expansion of cooperation with parents and their rehabilitation involves deepening psycho-corrective work with them, which can be achieved through the training of specialists capable of carrying out the advisory and psychotherapeutic work that is necessary in the activity of newly created inclusive-resource centers.

Keywords: *parents of children with intellectual disorders of moderate degree, psychological and pedagogical competence, training and rehabilitation work, psychological-medical-pedagogical consultation, social adaptation, demonstration classes, psychotherapeutic work, inclusive-resource centers.*

УДК 376.015.31: 1S9.9S4.3

Оксана Задорожня
УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України
https://orcid.org/0000-0001-6228-8140

ЕЙДЕТИКА У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема посилення корещійно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку шляхом використання прийомів ейдетики. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури. Організовано експериментальну апробацію впливу прийомів ейдетики на ефективність корекційної роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку. Встановлено, що використання прийомів ейдетики є ефективним методом підвищення у них пізнавальної активності, збагачення і закріплення словникового запасу, асоціативно-образного мислення та соціально-емоційного розвитку. Намічено основні напрямки удосконалення корещійно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, корекційно-розвиткова робота, ейдетика, ейдетизм, мнемотехніка, пізнавальна активність, пам'ять,уява, асоціативно-образне мислення.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами є пошук інноваційних шляхів посилення ефективності корекційно-відновлювальної роботи з ними. Серед названої категорії дітей потенційно найбільш перспективними щодо розвитку і соціальної реабілітації є діти із затримкою психічного розвитку.

Однією з провідних характеристик названої категорії дітей є уповільненість темпу їхнього розвитку, недостатній рівень сформованості пізнавальної діяльності в окремі вікові періоди, що створює умови ризику виникнення специфічних навчальних труднощів і освітньої неуспішності дитини в цілому [2]. Визначальними умовами забезпечення повноцінної реалізації освітнього маршруту таких дітей є ранній початок корекційної допомоги, вчасне використання сензитивних періодів розвитку їхніх психічних функцій, що складають передумови освітньої діяльності, застосування адекватних технологій інтенсифікації процесу становлення та ампліфікації когнітивно-особистісних якостей дитини як здобувача освіти.

Наразі відбувається переосмислення змісту корекційної роботи у відповідності до нових освітніх стандартів, які враховують потреби дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із затримкою психічного розвитку. Нові підходи в корекційній освіті полягають у зміщенні акценту в бік особистісного, соціально-емоційного розвитку, самосвідомості, саморегуляції поведінки в соціумі, формуванні життєвих компетентностей дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей і потреб, особливостей психічного і фізичного стану.

Характерною рисою корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сьогодення є розробка і активне впровадження різноманітних за характером і змістом інноваційних практик. Проте в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку не всі інноваційні нововведення можуть бути

доцільними. Для досягнення належного корекційного ефекту важливо не втратити баланс між індивідуальними можливостями дитини і результатом педагогічного впливу. Адже ефективними можуть бути лише ті корекційні засоби, котрі є співмірними з можливостями дитини, перебувають у зоні її найближчого розвитку, стимулюють його, готують формування нових умінь та навичок, підвищують рівень сформованості перцептивних та наочно-образних дій тощо.

У нашому дослідженні ми звернулись до такого напряму психологічної науки, як ейдетика, її нейропсихологічних основ.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення ейдетики розпочав німецький учений Ерік Йенш зі своїми однодумцями (0. Кро, Х. Фрайлінгом) на початку XX століття. Тоді ж було введено термін «ейдетизм» та розроблено класифікацію рівнів вираження ейдетизму [8,14].

У вітчизняній науковій літературі проблема ейдетики досліджувалась у роботах П. П. Блонського, Л. С Виготського, 0. Р. Лурії, а також у сучасних розробках І. Матюгіна, Є. Антощука, Г. Чепурного.

Так, видатний учений-психолог 0. Р. Лурія вперше поділив методики запам'ятовування на два основні напрямки: мнемотехніку (методи, в основі яких лежить вербально-логічне мислення) та ейдетику (від грецького «ейдос» - вигляд, образ, уява; методи, що спираються на конкретно-уявне мислення) [3].

У середині 80-х років XX ст. російським ученим І. Матюгіним була створена методика під назвою «Школа ейдетики», тобто система розвитку уяви, образного мислення та їхнього усвідомленого використання [1,8].

В Україні ідеї розвитку ейдетики І. Матюгіна на дещо нових підходах та шляхах реалізації отримали підтримку і вдосконалення в роботі вченого Євгена Антощука «Українська школа ейдетики», а також у науково-методичних розробках українського педагога Ольги Пащенко, які з успіхом застосовуються для розвитку дошкільників.

Ейдетика, як напрям психологічної науки, вивчає різновид образної пам'яті, який виражається в збереженні яскравих наочних образів предметів після припинення їх дії на органи чуттів (явище ейдетизму). Деякі вчені вважають, що виникнення такої здатності як ейдетизм - це закономірна стадія розвитку дитини, вроджена здатність дітей бачити, мислити, запам'ятовувати образно [8,14 -15].

Розвиток ейдетизму у дитини пов'язаний з роботою правої і лівої півкуль головного мозку. Ліва півкуля відповідає за логіку. Навчання в основному базується на роботі лівої півкулі і зовсім мало задіює праву півкулю, яка відповідає за образне мислення. Задіюючи праву півкулю, ми збільшуємо ресурси пам'яті людини та її можливості. Саме синтез, гармонійна робота правої та лівої півкуль головного мозку, логіки і образного мислення формує новий, творчий підхід у використанні освітніх і виховних технологій [9,13].

Розвиток функцій правої півкулі (просторові уявлення, соматогнозис - відчуття і управління власним тілом, зорове сприймання, копіювання, нюх, дотик, смак, ритм і т. д.) - обов'язкова умова повноцінного дозрівання функцій лівої півкулі (мова, логіка, аналіз, самоконтроль, увага, соціальні комунікації, рефлексія, програмування і т. д.).

Дослідження сучасних нейропсихологів (А. Семенович, 2002, А. Сиротюк, 2002, О. Ефимов, 2004) доводять, що найінтенсивніший розвиток правої півкулі (розвиток творчої, образної уяви) відбувається у дівчаток до 7 років, у хлопчиків -

до 8. Найчутливішим (сензитивним) періодом для розвитку функцій лівої півкулі (логічної, мовної) є період до 9 - 12 років [6; 8,6].

А. Сиротюк, зокрема, зазначає, що до 7-річного віку пластичність систем мозку через відсутність у ньому жорстких зв'язків має величезний аутокорекційний потенціал. До 9-річного віку за нейробіологічними законами мозок завершує свій інтенсивний розвиток. Його функціональні зв'язки стають все більш жорсткими і малорухомими. Всі енергетичні ресурси мозку звертаються до передніх відділів лівої півкулі. У цей період внаслідок виснаження внутрішніх компенсаторних функціональних можливостей дитини корекційний процес часом набуває характеру муштри. Навчання дітей має відбуватися правопівкульним способом - через творчість, образи, позитивні емоції, рух, простір, ритм, сенсорні відчуття [5,7-9].

Таким чином, можна припустити, що використання прийомів ейдотехнології в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку може виступати ефективним засобом корекції властивих їм недоліків психічного розвитку.

Метою цієї статті є висвітлення результатів експериментальної апробації впливу прийомів ейдетики на ефективність корекційної роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, планомірне спостереження, навчальний експеримент, порівняльний аналіз та узагальнення експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Найбільш визнаним визначенням затримки психічного розвитку (ЗПР) є: тип уповільненого дизонтогенезу. Це уповільнення психофізичного та емоційно-вольового темпу розвитку дитини, яке проявляється у недостатності загального обсягу знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкому пересиченні в інтелектуальній діяльності.

З наукових досліджень і практики навчання дітей із затримкою психічного розвитку відомо, що названі діти належать до групи ризику виникнення відставання в когнітивному розвитку [2]. Але найголовнішим є те, що передумови розвитку інтелекту таких дітей збережені та за сприятливих умов динаміка їхнього розвитку має висхідний характер, труднощі виявляються здоланними. Ключову роль у розвитку дітей відіграє вчасно розпочата інтенсивна педагогічна корекція.

Інтелектуальний розвиток дитини визначається обсягом її знань та уявлень про навколишній світ, рівнем сформованості мислительних операцій та мовлення. Достатня сформованість мислительних операцій у дітей з нормальним розвитком дозволяє їм оперувати наявними знаннями: порівнювати, знаходити спільні і відмінні ознаки, об'єднувати в групи за схожістю, тобто робити елементарні узагальнення та користуватися найбільш вживаними узагальнюючими словами-поняттями [7,3].

У дітей із затримкою психічного розвитку узагальнюючі поняття формуються дуже повільно, а діти із порушеннями розумового розвитку не оволодівають ними у повній мірі. Внаслідок цього діти з психофізичними порушеннями не можуть застосовувати уміння і навички на практиці, незважаючи на наявність певних знань.

Достатнім орієнтуванням у мовленнєвій дійсності є вміння дитини розрізняти на слух і правильно вимовляти звуки рідної мови, розуміння зверненого мовлення та вміння будувати власне висловлювання, яке дозволяє спілкуватися в межах доступних даному віку знань та уявлень [7, 4]. Для дітей із

ЗПР характерна затримка мовленнєвого розвитку (пізня поява перших слів, відставання у формуванні фразового мовлення), низька мовленнєва активність, недостатнє розуміння зверненого мовлення, особливо страждає розуміння логіко-граматичних конструкцій, стійкі фонетико-фонематичні порушення, обмеженість словника.

Мовленнєва діяльність формується у єдності з мисленням, що визначається зв'язком між словом і поняттям (Л. С Виготський). Отже, дітям важко оволодіти словесно-логічним мисленням, що призводить до порушень морфологічної структури слів і синтаксичної структури речень.

Слід зазначити, що діти із ЗПР мають нестійку увагу і низький рівень пам'яті. Це значно утруднює запам'ятовування навіть простих віршів, скоромовок, а також переказування казок, оповідань. Діти часто пропускають персонажів, не запам'ятовують послідовність подій, оскільки недостатньо встановлюють причинно-наслідкові зв'язки різної складності та мають труднощі у побудові програми подій.

У нормально розвинених дітей сюжетно-рольова гра до шести років досягає найвищого розвитку. У дітей із ЗПР гра перебуває на ранніх етапах свого становлення. Проте, ігрова діяльність дітей із ЗПР на відміну від дітей з порушеннями розумового розвитку більш розвинена та емоційна. Але без спеціального навчання не переходить на рівень сюжетно-рольової гри, яка вимагає дії в уявному плані, планування розвитку сюжету. Такі утруднення пов'язані з бідністю образної сфери дітей із ЗПР. Діти з порушеннями розумового розвитку залишаються на рівні предметної ігрової діяльності.

З огляду на своєрідність характерних недоліків розвитку, серед яких: зниження пізнавальної активності (довільності), низький рівень загальної обізнаності, недостатність сформованості пізнавальних процесів, довільності, просторових і часових уявлень, мовленнєвого розвитку, низький рівень розвитку ігрової діяльності, незрілість емоційної сфери та саморегуляції тощо (К. Лебединська, І. Марковська, Н. Борякова, 0. Слєпович, У. Ульєнкова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, С Шевченко), діти із ЗПР потребують особливої педагогічної уваги та інтенсифікації процесу розвитку і навчання. Водночас, діти із ЗПР продуктивно взаємодіють з дорослими, здатні приймати допомогу, здатні до навчуваності.

Методики корекційно-розвиткової роботи мають забезпечувати мотивацію дітей до пізнання, стимулювати розвиток психічних процесів, ставити перед необхідністю спрямовувати зусилля на пошук нового і цікавого, вчити застосовувати знання і вміння для розв'язання конкретних завдань.

У корекційно-розвитковій роботі важливо використовувати методи і прийоми, здатні зацікавити дитину із затримкою психічного розвитку, викликати у неї інтерес до навчального матеріалу, запустити механізм активного сприймання матеріалу, отримати емоційний відгук. Задля підвищення продуктивності діяльності навчальні завдання повинні пропонуватись в ігровій формі.

Виконання завдань, що склали експериментальну методику, спрямовані на актуалізацію:

- наочно-дійового, наочно-образного і логічного мислення;
- довільного аналізуючого сприймання.

Процес виконання експериментальних завдань був забезпечений додатковими унаочнюючими матеріалами (малюнками, схемами, піктограмами).

Використання прийомів ейдетики передбачалось також для розвитку мовлення. Провідним корекційним засобом при цьому обрано актуалізацію асоціативно-образного мислення, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей, використовуючи такі прийоми ейдетики:

- вільні асоціації, пов'язані з предметними образами;
- асоціації з використанням кольору;
- асоціації на основі сприйняття геометричної форми;
- асоціації тактильні, звукові, смакові, нюхові;
- предметні асоціації;
- піктограми (кольорові і чорно-білі);
- прийом «Аналогія».

Застосуванням названих прийомів передбачалось впливати на активізацію спілкування, покращення розуміння мовлення, уточнення (розрізнення) фонетико-фонематичних уявлень, закріплення словника, формулювання висловлювань.

Серед прийомів ейдотехніки особлива увага надавалась методу піктограм, завдяки якому схематично і компактно вдається фіксувати інформацію, легко запам'ятовувати її, надовго утримувати в пам'яті, вчасно відтворювати. Зокрема, передбачались спеціальні малюнки-піктограми (опорні схеми-малюнки, план висловлювання, мнемотаблиці) для забезпечення зв'язного мовлення, для запам'ятовування і відтворення віршів, скоромовок, забавлянок; складних сюжетів, послідовності подій прозових творів, повноти відтворення сюжету.

Оскільки у дітей із ЗПР у словнику переважає номінативний словник, для активізації предикативного словника використовувались також малюнки-піктограми. Враховуючи конкретність мислення дітей, це були спрощені варіанти малюнків для позначення дієслів замість складних піктограм. Така форма роботи допомогла дітям не тільки запам'ятати слова, але і зрозуміти їх значення.

Для засвоєння букв використовувалась методика О. Пащенко. Технологія полягала в тому, що між буквою і образом створюються асоціативні зв'язки, які після графічної трансформації нагадують букву, якої вони стосуються. Кожен асоціативний образ починається на ту букву, в яку він трансформований. До кожного образу запропонований вірш, у якому згадується асоціативний образ [4,3].

Під час занять з розділів «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі» включалися дидактичні ігри на основі колірних, тактильних, звукових, смакових, нюхових, графічних асоціацій; асоціацій, пов'язаних з геометричними фігурами.

Для закріплення знань про цифри широко використовувався прийом ейдотехніки «Аналогія»: добираючи для кожної цифри - від 0 до 9 - характерні ознаки за аналогією (схожістю), вивчали з дітьми коротенькі, цікаві за сюжетом віршики. На основі зовнішньої схожості добирали для кожної цифри картинку-образ із цікавим персонажем. Це дидактичні ігри «Де заховалась цифра?», «На що схожа цифра?», «Сховай цифру в малюнок», «Добери потрібну цифру».

Висновки. Аналіз спостережень та результатів проведення корекційно-розвиткових занять з активним використанням прийомів ейдетики підтверджують їхній помітний вплив на розвиток пізнавальної діяльності дітей із затримкою розвитку за такими напрямками:

- підвищення пізнавальної активності в цілому, зростання допитливості, бажання брати участь як в індивідуальних, так і в групових заняттях, цікавість до навчальних матеріалів;

- стрімке зростання вербальної комунікації, збагачення змісту зв'язних висловлювань за якістю і кількістю вербального матеріалу; подолання індивідуальних проблем зв'язного мовлення окремих дітей; підвищення швидкості запам'ятовування і якості відтворення віршів, казок (пісень, забавлянок); розуміння логіко-граматичних конструкцій.

- швидкість засвоєння букв, цифр, геометричних фігур;

Під час виконання завдань у багатьох дітей з'явились :

а) здатність до концентрації уваги відповідно змісту завдання;

б) навички використання аналізуючого сприймання, застосування пошукових дій, обдумування шляхів виконання завдання, визначення головного (ознаки, персонажа, деталі тощо), встановлення закономірності, послідовностей; вміння користуватись найбільш вживаними узагальнюючими поняттями;

в) навички обґрунтовувати відповідь, прийняте рішення, пояснити причину; передбачити наслідки тощо.

У порівнянні з дітьми з типовим розвитком, включення прийомів ейдетики в роботу з дітьми із затримкою розвитку передбачає підготовчу роботу, ігри ейдетичного напрямку потребують поступовості, попередньої підготовчої роботи та багаторазових повторень (детальних роз'яснень, показу можливих зразків і варіантів, розуміння символів, асоціацій).

Першими індикаторами корекційного ефекту використання прийомів ейдетики у дітей є помітне зростання цікавості, допитливості, комунікативної активності під час занять, вияв довільності та аналізуючого сприймання і уяви.

У дітей розвинулось вміння бачити і помічати ознаки навколишніх предметів. Згодом, з розвитком аналізуючого зорового сприймання, уяви діти з високою активністю і цікавістю включалися в ігри, розуміли їх зміст і, навіть, самостійно поза грою починали шукати асоціативні образи в оточуючих предметах. Цікавість і спостережливість є неодмінною передумовою формування мислення. Пізнавальний інтерес є рушійною силою розвитку дитячої психіки, адже діти набагато легше запам'ятовують той матеріал, який викликає зацікавленість і доступний для розуміння. Внаслідок цікавого, радісного навчання підвищується працездатність і можливість концентрувати увагу.

Слід особливо підкреслити високу ефективність використання прийомів ейдетики у розвитку мовлення. Значно збільшились можливості та уміння дітей у побудові зв'язних висловлювань, їх граматично правильному оформленні. Якісно збагатився словниковий запас дітей із затримкою психічного розвитку, покращилось розуміння значень слів. Впровадження ейдетичної методики суттєво підвищило інтерес дітей до мовленнєвої діяльності. Дошкільники послідовніше і логічніше висловлювали думки, краще розуміли причинно-наслідкові зв'язки.

У нашому дослідженні прийоми ейдетики були задіяні також у роботі з дітьми із інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Проте корекційний ефект у цих випадках виявився значно нижчим і тривалішим у часі у порівнянні з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Перспективи подальших наукових розвідок. Діти із затримкою психічного розвитку мають достатні внутрішні резерви розвитку, чутливі до допомоги, здатні до навчуваності. Проте, виявляти їх через обмеження в розвитку мовлення, підвищену збудливість або загальмованість, порушення саморегуляції таким дітям без сторонньої допомоги тяжко. З огляду на ефективність впливу прийомів ейдетики на загальний психічний розвиток і впорядкування поведінки дітей зазначеної категорії, необхідно систематизувати, розширити і розробити нові прийоми ейдетики у вигляді методичних рекомендацій для педагогів дошкільних закладів освіти, які виховують дітей із затримкою психічного розвитку. Актуальним і надалі є пошук і впровадження у корекційно-розвиткову роботу інноваційних технологій, які будуть зорієнтовані на індивідуальний підхід до дитини і сприятимуть не лише розвитку психічних процесів, але і надаватимуть дітям впевненості у власних силах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антощук Є. В. Знайомтеся, ваша пам'ять. / Є. В. Антощук. - Київ: Шкільний світ, 2010.-191 с
2. Ілляшенко Т., Рождественська М. Розвиваємо та навчаємо дитину. Психологічна допомога / за ред. Т. Ілляшенко, М. Рождественської - К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2014. - 96 с - (Бібліотека «Шкільного світу»)
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 384 с.
4. Пащенко О. Л. Асоціативне вивчення букв з елементами ейдетики. Креативна методика для роботи з дітьми від 2 до 6 років. / О. Л. Пащенко. - К.: Аконіт, 2007. - 72 с.
5. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 288 с.
6. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. - М.: Генезис, 2005. - 319 с: ил.
7. Стадненко Н. М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. - Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. - 20 с
8. Цікаві цифри. Використання прийомів ейдетики при онайомленні з цифрами / Авт.-упор. 0.0. Яловська. - Тернопіль: Мандрівець, 2008. - 128 с
9. Чепурний Г. А. Як навчитися легко вчитися. Книга 1. Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення. Навчально-методичний посібник. - Вид. 2-е, доп. / Г. А. Чепурний, Ю. В. Палійчук. - Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2006. - 80 с
10. Шевченко С. Г. Комплексный поход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении // Дефектология. - 1995. - № 1. - с. 30-37.

REFERENCES:

1. Antoshchuk, Ye. V. (2010). *Znaiomtesia, vasha pamiat* [Meet your memory]. Kyiv: Shkilnyi svit
2. Illiashenko, T., Rozhdestvenska, M. (Eds.). (2014). *Rozyyvaiemo ta navchaiemo dytynu. Psykholohichna dopomoha* [Develop and educate the child]. Kyiv: Redaktsiia zahalnopedahohichnykh hazet.
3. Luriia, A. R. (2004). Osnovy neiropsikhologii [Fundamentals of Neuropsychology]. (3rd ed.) Moscow: Izdatelskii tsentr «Akadcmiia».
4. Pashchenko, 0. L. (2007). *Asotsiatyvne yyvchennia bukv z elementamy eidetyky. Kreatyvna metodyka dlia roboty z ditmy vid 2 do б rokiv* [Associative study of letters with elements of eidetic. Creative technique for working with children from 2 to 6 years old.]. Kyiv: Akonit.

5. Syrotiuk, A. L. (2003). *Neiropsikhologicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniia* [Neuropsychological and psychophysiological accompaniment of training]. Moscow: TTs Sfera.

6. Semenovich, A. V. (2005]. *Vvedenie v neiropsikhologiiu detskogo vozrasta* [Introduction to neuropsychology of childhood]. Moscow: Genezis.

7. Stadnenko, N. M., Illiashenko, T. D., & Obukhivska, A. H. (2001). *Metodyka diahnostyky hotovnosti do navchannia* v *shkoli ditei shestyrichnoho viku* [Methodology of diagnostics of readiness for education at school for children of six years of age]. Kamianets-Podilskyi: Abetka.

8. Yalovska, 0. 0. (Ed.). (2008). *Tsikavi tsyfiy. Vykorystannia pryiomiv eidetyky pry onaiomlenni z tsyframy* [Interesting figures. Use of eidetic techniques when digitizing]. Ternopil: Mandrivets.

9. Chepurnyi, H. A., & Paliichuk, Yu. V. (2006). *Yak navchytysia lehko vchytysia. Knyha 1. Asotsiatyvnyi zviazok, tsyfiy ta tvorche myslennia* [How to learn how to easily learn. Book 1. Associated communication, numbers and creative thinking]. (2nd ed.). Vinnytsia: VMHO «Rozvytok».

10. Shevchenko, S. G. (1995). Kompleksnyi pokhod к diagnostike, korrektsii i reabilitatsii detei s trudnostiami v obuchenii [Comprehensive campaign for the diagnosis, correction and rehabilitation of children with learning difficulties]. *Defektologiia, 1,* 30-37.

Oksana Zadorozhnia. Eidetic in Correctional Work with Children with Delayed Mental Development

The article deals with the problem of intensification correctional and developmental work with children with delayed mental development by using methods of eidetic. The content of the concept of "eidetic" is revealed. On the basis of the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, it is determined that these children belong to the group of the risk of developing lag in cognitive development The preconditions for the development of the intelligence of such children are preserved Under favorable conditions, the difficulties of their development prove to be overcome. A key role in their development is played by a timely intensive pedagogical correction.

The urgent task of modern correctional pedagogy is the search for innovative pedagogical technologies to improve the effectiveness of corrective work with children with delayed mental development

The purpose of this article is to present the results of experimental testing of the influence of eidetic techniques on the effectiveness of correctional work with preschoolers with a delay in mental development

It was established that the use of eidetic techniques significantly increases the cognitive activity of children with a delay in mental development, is an effective method of enriching and securing vocabulary, memory, imagination, associative thinking, social and emotional development of children. The inclusion of eidetic techniques in working with children with a delay in mental development requires preliminary preparatory work, the games of the eidetic direction need to be gradual and instructive: detailed explanations, showing possible patterns and variants, understanding symbols, associations. The first indicators of the correction effect of the use of eidetic techniques in children is a marked increase in curiosity, inquisitiveness, communicative activity during classes, the manifestation of arbitrariness, analyzing perception and imagination, as well as the independent search for associative images in surrounding subjects.

The article defines the main directions of improvement of the content of correctional and developmental work with children with delayed mental development by using methods of eidetic.

Keywords: *delay of the mental development, correctional development work, eidetic, eidhetism, mnemotechnology, cognitive activity, memory, imagination, associative-figurative thinking.*

УДК 376

Тетяна Каменщук,
директор Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області https://orcid.org/0000-0002-6231-8749

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СЛУЖБ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті проведено порівняльний аналіз діяльності психолого-педагогічних служб системи освіти в умовах інклюзивного навчання в Україні та Чеській Республіці через призму основних нормативно-правових документів з урахуванням специфіки реалізації на регіональному рівні. Досвід діяльності педагогічно-психологічних служб у Чехії в умовах інклюзивного навчання був вивчений шляхом стажування (квітень 2017 р.) у співпраці з Чеською громадською організацією «Асоціацією з міжнародних питань» (АМО). Аналіз нормативно-правової документації щодо захисту та реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Чеській Республіці, засвідчив про активне реформування системи освіти в обох країнах: створюються додаткові установи з надання психолого-педагогічних послуг для підсилення освітньої складової у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, які до цього часу не мали достатнього масштабного поширення та запиту серед суспільства.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, дитина з інвалідністю, розвиток, інклюзивне навчання, нормативно-правові документи, психологічна служба, психолого-медико-педагогічна консультація, інклюзивно-ресурсний центр, психолого-педагогічні послуги.*

Постановка проблеми. Підвищена увага до питання навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі до дітей з інвалідністю, простежується в контексті освітніх реформ багатьох європейських країн. На думку науковців інклюзивна освіта є найвищим щаблем інтеграційних процесів і нині визначається як найбільш значущий інноваційний рух в освіті XXI століття. Право на рівний доступ до якісної освіти за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу закладено в міжнародних документах [7,8], які свого часу були ратифіковані Чеською Республікою та Україною (2009 р.), що дало старт для інклюзивної освіти в обох країнах. На особливому контролі є дотримання виконання ст.3 Конвенції про права дітей, в якій першочергова увага приділяється праву та бажанню дітей, в тому числі з інвалідністю, зростати в сім'ї, а також ст.5 Конвенції про права осіб з інвалідністю, де зазначено, що «всі особи є рівними перед законом та мають рівне користування ним без дискримінації» та ст.24 якою передбачено «право осіб з інвалідністю на освіту та запроваджується інклюзивна освіта» [7,8].

Аналіз актуальних досліджень. За аналізом теоретично-методичної літератури питання організації діяльності психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами досліджували А.Колупаєва, І.Луценко, Т.Ілляшенко, С.Миронова, А.Обухівська, В.Панок.

Мета статті. У статті проведено порівняльний аналіз діяльності психолого-педагогічних служб системи освіти в умовах інклюзивного навчання в Україні та Чеській Республіці через призму основних нормативно-правових документів з урахуванням специфіки реалізації на регіональному рівні.

Методи дослідження. При підготовці статті застосовано теоретичні (аналіз нормативно-правової документації) та емпіричні (спостереження, бесіди) методи даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативно-правової документації щодо захисту та реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Чеській Республіці, засвідчив про активне реформування системи освіти в обох країнах, що впроваджується з урахуванням як освітніх орієнтирів та різних потреб дітей та людей, так і прогресивних світових тенденцій - «від інституалізації до інклюзії».

На державному рівні в Україні до сьогодні розроблено понад 35 нормативних документів з питань впровадження інклюзивного навчання. їх аналіз засвідчує активне залучення держави до системного вирішення проблем інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Так, у травні ц.р. прийнято Закон України «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» № 2053-VIII від 23.05.2017 р., в якому закріплено право на освіту осіб з особливими освітніми потребами та окреслено можливість отримувати освіту у всіх навчальних закладах, професійну підготовку та перепідготовку за кошти державного бюджету та їх соціалізацію. Цим законом визначено норму та умови щодо створення навчальними закладами інклюзивних та спеціальних класів [2]. У лютому 2017 р. прийнято Постанову Кабінету міністрів України, якою передбачено видатки з державного бюджету для проведення корекційно-розвиткових занять та придбання засобів корекції для дітей з особливими освітніми потребами [10].

Рівний доступ до освіти усіх дітей в Чехії гарантується Конституцією Чеської Республіки, законами та діяльністю відповідних органів та інституцій. Освіту у Чеській Республіці визначає Закон № 561/2004 «Про дошкільну, загальну, середню, високу фахову освіту» від 24.09.2004 р., зі змінами від 01.01.2012 р. № 472/2011, нова редакція цього закону почала діяти з січня 2017 р. [13,14].

Ключовими є постанови, що регулюють навчання учнів з особливими потребами в навчанні, зокрема постанова №197/2016 «Про надання консультаційних послуг у школах та освітніх закладах», яка вносить зміни до постанов № 72/2005 та постанову № 27/2016 «Про освіту дітей, учнів і студентів з особливими потребами в навчанні і надзвичайно обдарованих учнів». Закон «Про освіту» визначає у § 16 дитину, учня, студента з особливими потребами в навчанні як особу із обмеженими можливостями, із порушеннями здоров'я або соціально незахищену особу. Постановою № 27/2016 від 01.09.2016 р. визначено механізми підтримки для навчання учнів із особливими потребами та учнів надзвичайно обдарованих шляхом складання індивідуальних навчальних планів, залучення асистента педагога [13,14].

У великому інформаційному просторі нормативно-правової бази важливими є державні інституції, які забезпечують своєчасну інформаційну, консультативну, психологічну та педагогічну допомогу як сім'ям, які

виховують дітей з особливими освітніми потребами, так і працівникам навчальних закладів з інклюзивними групами та класами.

На сьогодні, в Україні психолого-педагогічні послуги дітям з особливими освітніми потребами надаються фахівцями психологічних служб системи освіти та психолого-медико-педагогічних консультацій, науково-методичний супровід яких здійснюється Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи.

Розробкою методології психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами займаються вітчизняні науковці А.А.Колупаєва, І.В.Луценко, С.П.Миронова, А.Г.Обухівська, Т.Д.Ілляшенко та ін., які вказують на те, що перед фахівцями психологічних служб постають нові завдання: це не лише здійснення поглибленого вивчення проблем, що стосуються рівня розвитку психічних процесів дитини та спрямування до спеціальних інституцій, це переорієнтування на нові освітні технології та реалізація своєї діяльності шляхом активної взаємодії в команді фахівців, визначення та впровадження комплексної корекційної стратегії [3,6].

Однак на державному рівні здійснюється політика оновлення функціонування такої інституції як «психолого-медико-педагогічна консультація» шляхом її реорганізації в Інклюзивно-ресурсні центри, що створюються у районах та містах з розрахунку 1 установа обслуговує не більш як 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста) [11]. Таким чином, розширено перелік завдань, до яких входить комплексна оцінка особливих освітніх потреб дитини віком від 2 до 18 років, надання психолого-педагогічної допомоги дітям в умовах навчального закладу, методичної допомоги педагогам дошкільних навчальних закладів, шкіл та професійно-технічних навчальних закладів, консультування батьків, педагогічних працівників та забезпечення системного кваліфікованого супроводження [11].

Консультаційна система в Чеській Республіці включає такі 3-й освітні консультаційні органи (далі - ОКО): психолого-педагогічна консультація (порадна), спеціально-педагогічний центр, осередок виховної опіки [13,14].

Одним із основних завдань педагогічно-психологічної консультації (далі - ППК) - робота із дітьми та учнями шкіл, освітніх закладів віком від 3 років до завершення середньої або ж вищої фахової освіти, а також робота з батьками - здійснення індивідуальної опіки та групової роботи.

На основі рекомендацій ППК обирається або адаптується навчальний маршрут дитини з особливими освітніми потребами. В ході супроводу дітей та учнів фахівці ППК координують процес сприймання та засвоєння знань, поглядів і ціннісних орієнтирів (допомагають вибрати відповідний стиль навчання, сімейну терапію тощо). ППК надають професійну консультацію щодо профілактики ризикової поведінки у дітей і молоді, допомагають у розвитку педагогічно-психологічних компетенції вчителів. Діяльність ППК здійснюється фахівцями за основним місцем роботи на базі ППК, а також значну частину їх робочого часу відведено візитам у школи та освітні заклади, які є в їх підпорядкуванні.

ППК як освітній консультаційний орган реалізовує функції відповідно до §116 Закону № 561/2004 «Про дошкільну, загальну, середню, вищу фахову

освіти та іншу освіту (Закон «Про освіту») зі змінами, додатку № 1 Постанови № 72/2005 Збірки законів «Про надання консультаційних послуг у школах і освітніх консультаційних органах».

Діяльність ППК спрямована на підтримку навчання дітей, учнів та студентів і є необхідною безкоштовною послугою, яка вимагає виконання одного або кількох стандартних видів діяльності, за умови звернення дітей, учнів, студентів, їхніх законних представників, шкіл та освітніх закладів. За оплату ця послуга може надаватися лише тоді, якщо її замовляє інший суб'єкт (наприклад, суд).

При наданні послуг ППК забезпечується на високому рівні охорона прав користувачів послуг (зокрема, інформована згода як умова надання послуги), охорона персональних даних, згідно закону № 101/2000 «Про охорону персональних даних і про зміну деяких законів».

У 2008 р. у Чеській Республіці було 59 ППК (юридичних суб'єктів), засновниками яких були краї. В Устецькому, Плзенському, Ігочеському та Оломоуцькому краях послуги ППК були об'єднані до одного юридичного суб'єкту. В інших краях діяло кілька самостійних юридичних суб'єктів. У Чеській Республіці враховано потреби громад та на високому рівні організовано доступність послуг клієнтам, які надаються фахівцями ППК: практично у всіх краях їхні послуги наближені до клієнтів, цьому сприяла організація 80-и відокремлених відділень (станом на 30.09.2008 р.). Загальна кількість працівників усіх ППК у ЧР у 2008 році становила 900 осіб, половину від загальної кількості - психологи, приблизно третина - спеціальні педагоги, восьма частина - соціальні працівники, решта - адміністративні працівники та технічний персонал.

Спеціальні педагогічні центри (далі - СПЦ). Основну фахову команду спеціального педагогічного центру становлять спеціальний педагог, психолог та соціальний працівник. Відповідно до типу та ступеню порушення (інвалідності) клієнтів окремих СПЦ можуть бути доповнені іншими фахівцями. Зміст роботи цієї команди - забезпечувати спеціально-педагогічну, психологічну та іншу необхідну підтримку при опіці клієнтів із порушеннями (інвалідністю) та надавати їм фахову допомогу у процесі педагогічної та соціальної інтеграції у співпраці із родиною, школами, освітніми та іншими закладами й фахівцями. Діяльність спрямована на підтримку клієнтів у дошкільному віці, в опіці батьків (законних представників), на підтримку клієнтів, які інтегровані до шкіл та освітніх закладів, на підтримку клієнтів із важкими та комбінованими проблемами зі здоров'ям, які не можуть ходити до школи, зазвичай від 3 до 19 років.

У комплексній фаховій консультаційній опіці команда СПЦ забезпечує: скринінг клієнтів із інвалідністю (відповідно до спеціалізації СПЦ) у територіальному районі, який визначає засновник; забезпечує спеціально-педагогічну, психологічну і соціальну діагностику клієнтові із інвалідністю; організовує дорадчі, консультаційні, терапевтичні та методичні види роботи для клієнтів, їхніх батьків або осіб, які відповідають за виховання, та для педагогічних працівників; проводить спеціально-педагогічні стимуляції та освітні види роботи у інтегрованих клієнтів із порушеннями та у клієнтів із важкою та комбінованою інвалідністю; приймає участь при підготовці та опрацюванні індивідуальних навчально-виховних і стимуляційних програм для

дітей і учнів, які інтегровані до пересічних шкіл; опрацювання фахової інформації та висновків для потреб при прийнятті адміністративних рішень про включення до системи освіти та про потреби інших адміністративних процедур; надає консультації при виборі шляху навчання (кар'єрна консультація) для клієнтів із порушеннями здоров'я; фахову діяльність щодо профілактики соціально-патологічних явищ, які загрожують клієнтам із порушеннями здоров'я; інформаційну діяльність та пропаганду послуг СПЦ для широкої громадськості.

Послуги надаються фаховими працівниками у СПУ (амбулаторно) або на місці під час візитів у середовище, в якому живе клієнт (сім'я, інституція), у школу, де він інтегрований і навчається, або ж при діагностичному перебування клієнта у спеціальній школі чи закладі.

Осередок виховної опіки займається дітьми з поведінковими відхиленнями та підпорядковані Міністерству праці та соціальної політики.

Консультаційні послуги у школі надають вихователь-консультант, методист профілактики, шкільний психолог та шкільний спеціальний педагог, які в певній мірі здійснюють первинне виявлення дітей з порушеннями у розвитку, а далі під методичним супроводом фахівців ППК реалізовують корекційні програми.

Для здійснення методичного супроводу фахівців психологічних служб районів та міст в кожній області в Україні створені навчально-методичні центри психологічних служб системи освіти обласного значення або працюють методисти з психологічної служби інститутів післядипломпої освіти педагогічних працівників, які понад 25 років забезпечують психологічний супровід в навчальних закладах всіх типів. Цими фахівцями розробляються та впроваджуються типові алгоритми дій працівників психологічної служби щодо здійснення повноцінного розвитку кожної дитини в колективі[4].

Так, алгоритм дії для методиста з психологічної служби району чи міста включає систематичну методичну допомогу та консультування практичного психолога, соціального педагога навчального закладу щодо використання різноманітних технологій, які можуть бути ефективними в роботі з дитиною з урахуванням її потенційних можливостей. Зокрема, арт-терапевтичні та інші сучасні технології в корекційній роботі, створення арт-майстерень, пісочниць у кабінетах, релаксаційних та сугестивних технологій, дихальних практик, упровадження технології щоденних психологічно-оздоровчих маршрутів із метою особистішої гармонізації та зняття емоційного напруження. А також методист допомагає фахівцям у наданні психологічної підтримки та допомоги батькам, які виховують дитину з особливими освітніми потребами та батькам дітей, які навчаються в одному колективі.

Алгоритм дій для практичного психолога в навчальному закладі реалізовується з шляхом організації спільної діяльності з дитиною, батьками та педагогічним колективом. Робота з дитиною передбачає надання психологічної підтримки та допомоги дитині з особливими освітніми потребами; постійний психодіагностичний моніторинг емоційного стану дитини, стану розвитку пізнавальних процесів та виявлення депривованих потреб дитини; розробка та реалізація плану корекційно-розвивальних занять; проведення роботи із всіма дітьми групи/класу з метою формування та розвитку толерантності, емпатії та вміння дружити.

Робота з батьками (опікунами) спрямована на надання їм психологічної підтримки та допомоги з метою включення їх в навчально-виховну та корекційно-розвиткову роботу, проведення консультативно-роз'яснювальної, просвітницько-виховної роботи з метою гармонізації дитячо-батьківських стосунків; формування у батьків адекватних очікувань щодо перспективи майбутнього своїх дітей.

Робота з педагогічним колективом (адміністрація, вихователь, вчитель, соціальний педагог) передбачає надання методичної допомоги фахівцям з метою охоплення спеціальними послугами відповідно до потреб дитини; допомога у створенні позитивного клімату в навчальному середовищі, формуванні толерантного середовища, загальнолюдських якостей.

На обласному рівні ця робота простежується у вигляді організації різних форматів заходів. Так, з досвіду роботи Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області у 2016 -17 н.р. в систему роботи було запроваджено психологічні візії (щомісяця) для практичних психологів та соціальних педагогів в умовах децентралізованої освіти та організовано «Школу психологічного партнерства», які спрямовані на своєчасне роз'яснення освітніх реформ. Зокрема, проведено більше 20 практичних семінарів, 8 інтервізійних груп для спеціалістів-практиків, 7 міжрайонних методичних семінарів, до роботи яких долучилися більше 600 спеціалістів-практиків. В рамках роботи Інклюзивного ресурсного центру, який створено як структурний відділ обласного Центру, проведено курс тренінгів з формування батьківської компетентності для родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, та періодично проводяться засідання інтерактивної школи з шкільними командами педагогів інклюзивних закладів, під час яких здійснюється обговорення основних бар'єрів та пошук ресурсів в організації практичної допомоги дітям у інклюзивному навчальному просторі [1,5].

В рамках реформування освіти суттєво зросла потреба у психологічному супроводі та соціально-педагогічному патронажі діяльності локальних освітніх округів. На сьогодні у Вінницькій області працівники психологічної служби ефективно здійснюють свою діяльність та активно працюють за освітніми програмами «Медіація однолітків», «Сприяння просвітницькій програмі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», «Я - моє здоров'я - моє життя», «Соціальна профілактика торгівлі людьми», «Дорослішай на здоров'я», «Школа ініціативності та підприємливості».

Висновки. Таким чином, аналіз нормативно-правової документації щодо захисту та реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами в Україні та Чеській Республіці, свідчить про активне реформування системи освіти з урахуванням як освітніх орієнтирів та різних потреб дітей, так і прогресивних світових тенденцій «від інституалізації до інклюзії». У Чеській Республіці активно змінюється методологія підходів у реалізації психолого-педагогічних послуг та протягом останніх років налагоджений механізм отримання дитиною з особливими освітніми потребами спеціальних корекційних послуг в умовах звичайних навчальних закладів, які забезпечують спеціалісти педагогічно-психологічних служб. В Україні розпочався етап розширення переліку корекційних послуг та їх впровадження різними фахівцями в звичайних загальноосвітніх навчальних закладах, одночасно створюються нові інституції

для забезпечення комплексного супроводу всіх учасників освітнього процесу у вигляді Інклюзивних ресурсних центрів. Тому вимогою часу є налагодження міжнародної комунікації між державними установами та громадським сектором задля уникнення помилок та прискорення темпів впровадження якісної інклюзивної практики.

Перспективи подальших наукових розвідок. Досвід обох країн є актуальним для поширення інформації про важливу роль та функції психолого-педагогічних служб серед педагогічної та батьківської громадськості. Ці питання потребують поглибленого вивчення в контексті моніторингу розвитку дітей з особливими освітніми потребами та критеріїв ефективності забезпечення психолого-педагогічними послугами населення.

ЛІТЕРАТУРА:

І.Діяльність Інклюзивних ресурсних центрів: досвід проекту/ Під заг.ред. Софій Н.З., - К.:ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015.-76 с

2.Закон України «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» № 2053-VIII від 23.05.2017 р. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-19.

3_. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П.Миронової]. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. - 192 с

4.Каменщук Т.Д. Алгоритм роботи фахівців психологічної служби в умовах реалізації інклюзивного навчання та проблеми їх реалізації // Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти / За наук. ред. Томчука М.І.// Збірник матеріалів Подільської науково-практичної конференції. - Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2016. - С.60-63.

5. Каменщук Т.Д. До питання діяльності Інклюзивного ресурсного центру /Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії// Збір, тез доп. / Редкол.: В.В.Засенко. А.А.Колупаєвва, Н.І.Лазаренко, З.П.Ленів. - Вінниця:Т0В фірма «Планер», 2016 . - С.158-161.

6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К.: Самміт-Книга, 2009. — 272 с

7. Конвенція про права дитини [Електроний ресурс]. - Режим flocTyny:http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

8. Конвенція ООН про права людей з інвалідністю [Електроний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

9. Указу Президента України від 3 грудня 2015 року №678/2015 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» http://www.president.gov.ua/documents/6782015-19605.

10. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14.02.2017 р. №88. http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF.

11. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про Інклюзивний ресурсний центр» №545 від 12.07.2017 р. http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=250156884.

12. Постанова КМУ «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання в ЗНЗ» №588 від 09.08.2017 р. http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/588- 2017-%D0%BF.

13. http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr.

14. http://www.inkluziviiiskola.cz/7utin medium=cpc&utm source=adwords&utm campaign=Inkluzivni-skola.

REFERENCES:

1. Sofii, N. Z. (Ed.). (2015). *Diialnist Inkliuzyvnykh resursnykh tsentriv: dosvid proektu* [Activities of Inclusive Resource Centers: Project experience]. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady».

2. *Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy "Pro osvitu" shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh»* [The Law of Ukraine "On Amendments to the Law of Ukraine "On Education" regarding the Peculiarities of Access to Persons with Special Educational Needs for Educational Services"]. (2017). Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-19.

3. Myronova, S. P. (Ed.). (2012). Inkliuzyvna osvita [Inclusive education]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka.

4. Kamenshchuk, T. D. (2016). Alhorytm roboty fakhivtsiv psykholohichnoi sluzhby v umovakh realizatsii inkliuzyvnoho navchannia ta problemy yikh realizatsii [Algorithm of work of specialists of psychological service in conditions of implementation of inclusive education and problems of their realization]. In M. I. Tomchuk (Ed.), *Psykholohichni zasady rozvytku, psykhodiahnostyky ta korektsii osobystosti v systemi neperervnoi osvity: Conference Proceedings* (pp. 60-63). Vinnytsia: KVNZ «Vinnytska akademiia neperervnoi osvity».

5. Kamenshchuk, T. D. (2016). Do pytannia diialnosti Inkliuzyvnoho resursnoho tsentru [n the issue of activity of the Inclusive Resource Center]. In V.V. Zasenko, A. A. Kolupaiewa, N. I. Lazarenko & Z.P. Leniv (Eds.), *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii* (pp.158-161). Vinnytsia: TOV firma «Planer».

6. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyyy* [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha.

7. *Konventsiia pro prava dytyny* [Convention on the Rights of the Child]. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021

8. *Konventsiia 00N pro prava liudei z invalidnistiu* [United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities]. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

9. The President of Ukraine (2015). *Pro aktyvizatsiiu roboty shchodo zabezpechennia prav liudei z invalidnistiu* [On activating work on the rights of people with disabilities]. *[Decree No* 678/2015, December 3). Retrieved from http://www.president.gov.ua/documents/6782015-19605.

10. Cabinet Ministers of Ukraine. (2017). *Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia subventsii z derzhavnoho biudzhetu mistsevym biudzhetam na nadannia derzhavnoi pidtrymky osobam z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [On Approval of the Procedure and Conditions for Granting Subvention from the State Budget to Local Budgets for State Support to Persons with Special Educational Needs]. *[Resolution No* 88, February 14). Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF.

11. Cabinet Ministers of Ukraine. (2017). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Inkliuzyvnyi resursnyi tsentr* [On Approval of the Regulations on the Inclusive Resource Center]. *[Resolution No* 545, July 12). Retrieved from http ://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=2_50156884

12. Cabinet Ministers of Ukraine. (2017). *Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia v ZNZ* [On Amendments to the Procedure for the Organization of Inclusive Education in Secondary Education]. *[Resolution No* 588, August 9). Retrieved from http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF

13. Retrieved from http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr

14. Retrieved from http://www.inkluzivniskola.cz/7utm medium=cpc&utm source=adwords&utm campaign=Inkluzivni-skola.

Tatyana Kamenshchuk. Theoretical and methodical aspects of the activity of psychological and pedagogical services in the conditions of inclusive education in Ukraine and the Czech Republic.

In the article the comparative analysis of activity of psychological and pedagogical services of the system of education is conducted in the conditions of inclusive studies in Ukraine and Czech Republic through the prism of basic normatively-legal documents taking into account the specific of realization at regional level. Experience of activity of pedagogical-psychological services in Czech Republic in the conditions of inclusive studies was studied by internship (April in 2017) in a collaboration with Czech public organization by "Association for international questions" (AMO). At preparation of the article the theoretical (analysis of normatively-legal documentation) and empiric (supervision, conversations) methods of this research are applied. Analysis of normatively-legal documentation in relation to defense and realization of rights for children with the special educational requirements in Ukraine and Czech Republic, witnessed about active reformation the systems of education in both countries, that is inculcated taking into account both educational reference-points and different necessities children and people and progressive world tendencies - "from institutionalization to inclusive". In Czech Republic, actively methodology of approaches changes in realization of psychological and pedagogical services and during the last years the adjusted mechanism of receipt a child with the special educational necessities of the special correction services in the conditions of ordinary educational establishments, that provide specialists of pedagogical-psychological services.

In Ukraine, the stage of expansion of list of correction services and their introduction began by different specialists in ordinary general educational establishments, new institutes are simultaneously created for providing of complex accompaniment of all participants of educational process as Inclusive resource centers at the level of cities and districts, and also regional resource centers from support of inclusive education. Thus, in both countries additional establishments are created from the grant of psychological and pedagogical services for strengthening of educational constituent in the studies of children with the special educational necessities, that to this time did not have sufficient scale distribution and query among society. This experience is actual for distribution of information about an important role and functions of psychological and pedagogical services among pedagogical and paternal public. These questions need a deep study context of monitoring of development of children with the special educational necessities and criterion of efficiency of providing of psychological and pedagogical services. This experience is actual for distribution of information about an important role and functions of psychological and pedagogical services among pedagogical and paternal public. These issues require in-depth study in the context of monitoring the development of children with special educational needs and criteria for the effectiveness of provision of psychological and pedagogical services of the population.

Keywords: *children with special educational needs, children with disabilities, development, inclusive education, normative-legal documents, psychological service, psychological-medical-pedagogical consultation, inclusive-resource center, psychological and pedagogical services.*

УДК 376.42

Ірина Кравченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка https://orcid.org/0000-0002-2695-6217

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема розвитку творчої уяви у дошкільників із затримкою психічного розвитку за допомогою художньо-творчої діяльності, аплікації та мультиплікації. Зазначено, що творча уява дитини із ЗПР в художній діяльності сприяє розвитку сприймання, довільної уваги, розвитку мовлення, дрібної моторики рук, комунікації. Творчість є джерелом нових позитивних переживань і розвитку емоційної сфери дитини. У статті висвітлено твердження про актуальність використання інтегрованого підходу в навчанні у роботі з дітьми із ЗПР. З'ясовано, що інтеграція об'єднує знання з різних освітніх галузей на рівноправній основі, а інтеграція дітей із ЗПР в художньо-творчу діяльність виступає провідним засобом активного пізнання навколишньої дійсності, розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей і мовлення.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, діти дошкільного віку, творча художня діяльність, аплікація, мультиплікація,уява.*

Постановка проблеми. У період дошкільного дитинства відбувається інтенсивний психічний розвиток дитини. Протягом перших 6-7 років життя, дитина засвоює всі види людських дій, опановує розгорнуте зв'язне мовлення, встановлює взаємини з однолітками і дорослими. Отримані знання дошкільника, його здібності мають велике значення для подальшого фізичного, розумового, морального й естетичного розвитку.

Слід зазначити, що рівень готовності дітей до навчання у школі, які виховуються в однакових умовах дошкільного закладу, виявляється неоднаковим. Останнім часом серед загального числа дошкільників яскраво виокремлюється категорія дітей, що характеризується недостатнім рівнем шкільної зрілості. Це діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР].

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні проблемі виховання і навчання дошкільників із ЗПР приділяється значна увага. Це обумовлено тенденцією збільшення кількості дітей із проблемами в розвитку. Питаннями затримки психічного розвитку займалися С. Карнова, І. Марченко, Г. Рахманова, А. Савчук, 0. Слєпович, Є. Соботович, В. Тарасун, Р. Трігер, У. Ульєнкова, С Шевченко та інші науковці.

Мета статті - висвітлити можливості розвитку творчої уяви в дітей із ЗПР засобами мистецтва.

Методи дослідження - теоретичний аналіз наукових літературних джерел з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. В. Авотін, Г. Капустіна, В. Лубовський, У. Ульєнкова та інші виявили низку особливостей психологічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку:

- зниження працездатності, підвищена виснаженість, нестійкість уваги і своєрідна поведінка;

- недостатня продуктивність довільної пам яті;
- низький рівень сприймання;
- порушення рухової здатності;
- відставання в розвитку всіх форм мислення;
- дефекти звуковимови, бідний словниковий запас;
- низький рівень самоконтролю;
- незрілість емоційно-вольової сфери;
- обмежений запас загальних відомостей і уявлень;
- труднощі у вирішенні задач;
- погана каліграфія [6,35].

У дітей із ЗПР спостерігаються відхилення в розвитку рухової сфери, порушення довільної регуляції рухів, недостатня чіткість і координація мимовільних рухів, труднощі перемикання і автоматизації.

Сенсомоторний розвиток дітей із ЗПР відбувається із запізненням, тому в них вчасно не формуються адекватні реакції на відповідні дії.

Робота над розвитком руху руки таких дітей є одночасно і роботою з формування у них різних перцептивних дій і їх систем, деяких сенсорних здібностей, зокрема, здатності до продуктивних видів діяльності - ліплення, аплікації, малювання [7,19].

Особливе місце при здійсненні корекційно-розвивальної роботи із дошкільниками із ЗПР відводиться художньо-творчій діяльності, що виконує терапевтичну функцію, відволікаючи дітей від сумних подій, знімає нервову напругу, перемагає страх, викликає радісний, піднесений стан дитини.

Саме тому включення в життя дітей різноманітних занять художньою, творчою діяльністю, створення атмосфери емоційного благополуччя, наповнення життя дітей цікавим змістом є важливою умовою надання кожній дитині можливості пережити радість творчості.

Важлива якість дитячої творчості - це щирість, без якої всі інші переваги творчості втрачають своє значення. Творчість виникає у дитини самостійно з її внутрішньої потреби.

Дитина творить, створює уявні об'єкти, розмовляє з ними, вигадує для них свій світ, яскравий, світлий, радіє своїм маленьким успіхам. Творча уява дитини із ЗПР в художній діяльності сприяє розвитку сприймання, довільної уваги, розвитку мовлення, розвитку дрібної моторики руки, комунікації.

Корекційні можливості художньої діяльності пов'язані, перш за все з тим, що творчість є джерелом нових позитивних переживань. Уява дитини завжди направлена на практичну діяльність і розвивається інтенсивно з 5 до 15 років. Якщо в цей період уяву спеціально не розвивати, у подальшому наступає швидке зниження цієї функції. Зі зменшенням здатності фантазувати у людини збіднюється особистість, знижується можливість мислення, гасне інтерес до мистецтва [4, 24].

Розвиток творчої уяви дитини із ЗПР завжди відбувається за системної цілеспрямованої роботи дорослого, педагога. Педагог повинен допомогти дитині в свідомо-пошуковій діяльності, яка в повній мірі може бути забезпечена художньою творчістю.

Показником творчої свободи може бути оригінальність, індивідуальна неповторність художніх образів, створених дітьми. Чим більше своєрідного нового внесено в роботу, тим вона цінніша для автора-творця.

Проявами дитячої творчості є достатній рівень розвитку активності і самостійності в організації та здійсненні діяльності. Рівень творчої уяви характеризується тим, що раніше засвоєні образотворчі прийоми трансформуються в засоби вираження субПєктивно-оцінного ставлення дитини до змісту своєї роботи. Саме творча уява породжує нові образи, що становлять основу творчості дітей, і тому їй відводиться особлива роль в системі корскційпої роботи [4; 5].

У педагогічній діяльності з дітьми із ЗПР особлива увага приділяється аплікації. В процесі аплікації діти знайомляться з формами різних предметів, їх частинами та силуетами, які вони вирізають і наклеюють.

Аплікація сприяє розвитку математичних уявлень. Діти знайомляться з назвами та ознаками геометричних фігур, отримують уявлення про просторове положення предметів та їх частин (зліва, справа, у кутку, у центрі тощо) і величини (більше, менше).

У процесі аплікації у дітей розвивається почуття кольору, ритму, симетрії, формується художній смак, у дитини розвивається і емоційна сфера, вона відчуває різноманітні почуття: радіє зображенню, яке створила самостійно, засмучується якщо щось не виходить (діти із ЗПР реагують дуже сильно на зауваження і похвалу). У цьому виді мистецтва велике значення має послідовність прикріплення частин - спочатку наклеюються великі форми, потім предмети другого плану і, в останню чергу, предмети першого плану.

Виконання аплікативних зображень сприяє розвитку дрібної моторики рук, координації рухів. Дитина вчиться правильно тримати ножиці, вирізати по контуру форми, повертаючи аркуш паперу, розкладати форми на аркуш на рівній відстані один від одного. Аплікація найбільш простий і доступний спосіб створення художніх робіт, при якому зберігається реалістична основа самого зображення предметів. Діти опановують умінням творчо переробляти свої враження, одержані під час ознайомленням з навколишнім середовищем, читання художньої літератури, розглядання ілюстрацій, картин, творів народно-прикладного мистецтва.

Процес створення аплікації складається з цілого ряду послідовно виконаних дій, що вимагають від дитини із ЗПР достатнього рівня технічних умінь. Якщо дитина добре володіє прийомами вирізання, наклеювання, вміє створювати і розрізняти предмети та їх частини за формою, величиною, кольором комбінацій, то це призводить до позитивних результатів розвитку дитини, стимулює творче ставлення до роботи. Це можливо, коли в роботі з дітьми із ЗПР застосовуються найбільш ефективні методи навчання, завдання подають не тільки в готовому вигляді, але й вимагають від дітей активного, творчого, а не репродуктивного застосування засвоєних знань і умінь [5,57].

Під час роботи необхідно знайомити дітей із властивостями різних матеріалів, вчити розрізняти геометричні фігури, колір предметів, встановлювати співвідношення частин за величиною, виділяти положення предмета в просторі, орієнтуватися на аркуші паперу.

Створюючи зображення, дитина набуває різні знання, які поглиблюють і уточнюють пізнання довкілля, вона починає осмислювати якості предметів, запам'ятовувати їх характерні особливості, деталі, опановувати образотворчими навичками і вміннями.

Аплікація створює основу для повноцінного змістовного спілкування дітей між собою і дорослими, знімає нервову напругу, викликає радісний, піднесений

настрій, забезпечує позитивний емоційний стан. Дитина не тільки опановує новими для неї образотворчими навичками і вміннями, а й вчиться їх застосовувати.

З огляду на те, що діти із ЗПР постійно відчувають труднощі у спілкуванні з дорослими й однолітками, ефективними у роботі з ними наступні комунікативні ігри та вправи: «Я хочу тобі побажати»; «Добре і погано»; «Нам разом веселіше»; «Клубочок»; «Хто мій друг» тощо.

Доцільними будуть і творчі ігри та вправи: «Склади картинку»; «Нісенітниці»; «Міркувалки»; «Дізнайся про частини цілого»; «Хто сховався» тощо.

Необхідно використовувати підбір дидактичних ігор та продуктивних видів діяльності (аплікації, ліплення, малювання) за лексичними темами: «Які фрукти з'їв Мишко?», «Кольорові вітрила», «Постав машину в гараж», «Графічний диктант», «Знайди на картинці помилки художників», «Склади казку» та інші.

Щодня в групі мають проводитися пальчикові ігри та вправи «У дідуся Трифона», «Веселий гном», «Два ведмеді», «Весела сімейка» та інші.

З метою залучення дітей до національної культури і формування гармонійно розвиненої особистості рекомендуємо читання українських народних казок. Казки пробуджують уміння співчувати, прагнення робити добро і боротися зі злом. Варто розглядати ілюстрації до казок та слухати записи казок.

Під час роботи над розвитком творчої уяви у дітей із ЗПР можна застосовувати мультиплікаційні фільми.

Мультиплікація - одна з форм екранного мистецтва, яка являє собою синтетичний вид, що об'єднує живопис, графіку, музику, літературу, елементи театру, танцю. Виразні засоби кожного з цих видів мистецтва по-своєму впливають на уявлення, уяву, зорову пам'ять, розумову активність, розкриття творчого потенціалу людини [3, 76].

Сюжетність, видимість образів, звуковий супровід змушують дітей співпереживати, проживати сюжет разом з героями. У дитини це викликає сильні емоційно-чуттєві реакції в самих різних формах, в тому числі в формі мовленнєвого висловлювання.

Особливо велика роль мультфільмів у навчанні та вихованні дошкільників, які мають затримку психічного розвитку. Для даної категорії дітей характерне зниження мотивації, бідний запас відомостей про довкілля, відсутність цілеспрямованості в діяльності, несформованість операційних компонентів мислення, складність у створенні уявної ситуації, недостатня точність предметних образів-уявлень, неміцність зв'язків між зоровою і вербальною сферами [3,77].

Мультфільм служить прекрасним засобом розвитку мислення, уваги, уяви і пам'яті у дітей, значно розширює кругозір і вдосконалює комунікативні навички, вчить висловлювати свої почуття та настрій. Мультиплікаційні фільми надають унікальну можливість для внесення різноманітності й індивідуалізації освітньо-виховного процесу.

Робота над змістом мультфільму дозволяє сформувати різні сторони мовлення дитини: фонетико-фонематичну, просодичну, лексико-граматичну, що створює базу для оволодіння дитиною зв'язним мовленням.

Процес формування зв'язного мовлення також є невід'ємною частиною розвитку творчості дитини. Робота над зв'язним мовленням засобами

мультиплікаційних фільмів спирається на низку загальнодидактичних і логопедичних принципів: принцип реалістичності, принцип свідомості й активності, принцип взаємозв'язку роботи над різними сторонами мовлення, принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності, принцип наочності, принцип розвитку, дозованість навантаження і облік психофізичних особливостей дітей, принцип систематичності та послідовності в навчанні, принцип обліку виду і характеру мовленнєвого порушення, принцип комунікативно-діяльнісного підходу, принцип єдності корекції та розвитку (Р. Левіна, І. Левченко, І. Мамайчук, Г. Сперанська, У. Ульєнкова).

Формування зв'язного мовлення у дітей із ЗПР на матеріалі мультиплікаційних фільмів можна уявити в таких завданнях: навчання дітей дотримуватися логічної послідовності у викладі подій, відображати істотні зв'язки в мовленнєвому змісті, використовувати лексико-граматичні засоби в оформленні зв'язного висловлювання, активізувати словниковий запас, вчити використовувати різні синтаксичні засоби в оформленні висловлювання, створювати тексти різних функціонально смислових типів мовлення [1, 262].

У рамках логопедичної роботи щодо удосконалення зв'язного мовлення у дітей із ЗПР на матеріалі мультиплікаційних фільмів застосовуються наступні методи:

1) переказ сюжету мультфільму;

2) порівняння двох мультфільмів, визначення подібності в композиції: від великого - до малого, повторність епізодів;

3) складання мультфільму-казки.

Для роботи необхідно підбирати вітчизняні мультфільми, які спираються на основні лексичні теми. Наведемо приклади деяких з них:

Птахи: «Сіра шийка» (1948), «Лісові тварини»: «Лісові пригоди» (1951), «Фарбований лис» (1953);

Цирк: «Лошарик» (1971), «Вперше на арені» (1961);

Транспорт: «Новачок» (1961), «Казки про машини» (1975);

Полярні тварини та птахи: «Пригоди пінгвіна Лоло» (1986-1987), «Хоробре оленя» (1957);

Комахи: «Муха-цокотуха» (1960), «Перша скрипка» (1958);

Дитинчата диких і домашніх тварин і птахів: «Добрий ліс» (1950), «У лісовій гущавині» (1979);

Сім'я: «Мама для мамонтеняти» (1981), «Бабуся Удава» (1977), «Івасик Телесик» (1989);

Свята: «Подарунок для слона» (1984), «День народження бабусі» (1981);

Музичні інструменти: «Незнайко-музикант» (1972), «Перша скрипка» (1958);

Школа: «Слоненя пішов вчитися» (1984), «Чебурашка йде до школи» (1983).

Мій рідний край: «Як козаки сіль купували» (1975);

Овочі, фрукти: «Веселий город (1947), «Ходить Гарбуз по городу» (1997),

«Мудрі казки тітоньки Сови. Смачні яблука» (2009);

Свійські тварини, птахи: «Як кошеня та песик підлогу мили» (1977), «Двоє справедливих курчат» (1984);

Враховуючи індивідуальні особливості дітей, радимо педагогам доповнювати та розширювати поданий лексичний матеріал відповідно до створюваних комунікативних ситуацій.

На нашу думку, у роботі з дітьми із ЗПР досить актуальним є використання інтегрованого підходу у навчанні. Інтеграція об'єднує знання з різних освітніх галузей на рівноправній основі (наприклад таке поняття як «настрій» розглядається через твори музики, літератури, живопису та мультиплікації). Інтеграція в художньо-творчу діяльності дітей із ЗПР виступає як провідний принцип активного пізнання навколишньої дійсності, розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей і мовлення [2, 23]. До її складу входять:

1) загальна та комунікативна взаємодія;
2) фізичне виховання;
3) розвиток дрібної моторики та зорово-просторової координації;
4) сенсорний розвиток;
5) музичне виховання;
6) предметна діяльність, гра;
7) пізнавальний розвиток;
8) соціальне виховання;
9) розвиток продуктивної діяльності;
10) підготовка до шкільного навчання.

Форма проведення інтегрованого заняття з дітьми із ЗПР нестандартна і цікава. Використання різних видів діяльності протягом заняття підтримує увагу вихованців, що дозволяє говорити про достатню ефективність роботи.

Інтегрована діяльність дітей із ЗПР знімає втому, перенапруження за рахунок переключення на різноманітні види діяльності, дієво підвищує пізнавальний інтерес, розвиває уяву, увагу, пам'ять.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для розвитку творчої діяльності дошкільників із ЗПР необхідно включати в педагогічний процес різноманітні види занять із художньо-творчої діяльності. Максимальну увагу слід приділяти продуктам дитячої творчості, зокрема аплікації. Бажано широко використовувати в роботі із дошкільниками із ЗПР засоби мультиплікації. Вони допоможуть урізноманітнити діяльність дітей, збагатити словниковий запас, розвинути зв'язне мовлення. Важливою умовою розвитку дітей із ЗПР є інтеграційний підхід у навчанні. Вищезазначені засоби наповнюють життя дітей новим змістом, створюють для них атмосферу емоційного благополуччя, викликають почуття радості від результатів своєї праці, розширюють уявлення про навколишнє середовище.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у більш детальному вивченні вищевикладеного питання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщук А. М. Характеристика типів мовленнєвого самовираження старших дошкільників / А. М. Аніщук // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. - Київ, 2006. - Вип. 9, кн. 1. - С 261-270.

2. Васюкова Н. Е. Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности / Н. Е. Васюкова, О. И. Чехонина // Детский сад от А до Я. - № 6. - 2005 - С. 22 - 24.

3. Деменина Т. А. Мультипликация как средство формирования и развития речевых процессов у детей с особыми образовательными потребностями / Т. А. Деменина. Е. В. Матвиенко. Е. В. Климова // Коррекционно-педагогическое образование - 2015 - №1 - С. 75 - 83.

4. Дубровская А. Н. Приглашение к творчеству / А. Н. Дубровская. - СПб.: Детство, 2007-122 с.
5. Симановский А. Э Развитие творческого мышления / А. Э. Симановский. -
Ярославль : Академия развития, 2008 - 244 с.
6. Ульенкова У. В. Модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР / У. В. Ульенкова // Дефектология. - 1997 - С. 34 - 36.
7. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с ЗПР / С. Г. Шевченко. - М., 2003 - С. 18 - 24.

REFERENCES:

1. Anishhuk, A. M. (2006). Kharakterystyka typiv movlennievoho samovyrazhennia
starshykh doshkilnykiv [Characteristics of the types of speech self-expression of older preschooers]. In Teoret-metod. problemy vykhovannya ditei ta uchn. molodi: zb. nauk. pr.: Vol. 9 (1) (pp. 261-270). Kyiv.
2. Vasiukova, N. E., & Chekhonina, O. I. (2005). Integratsiia soderzhaniia obrazovaniia cherez planirovanie pedagogycheskoi deiatelnosti [Integration of the content of education through planning of pedagogical activity]. *Detskii Sad ot A do Ya, 6,* 22-24.
3. Demenina, T. A., Matvienko, E. V., & Klimova, E. V. (2015). Multiplikatsiia kak sredstvo formirovaniia i razvitiia rechevykh protsessov u detei s osobymi obrazovatelnymi
potrebnostiami [Multiplication as a means of formation and development of speech processes in children with special educational needs]. *Korrektsionno-Pedagogicheskoe Obrazovanie, 1,* 75-83.
4. Dubrovskaia, A. N. (2007). *Priglashenie к tvorchestvu* [The invitation to creativity]. St. Petersburg: Detstvo.
5. Simanovskii, A. E. (2008). *Razvitie tvorcheskogo myshleniia* [Development of creative thinking]. Yaroslavl: Akademiia razvitiia.
7. Ulenkova, U. V. (1997). Model korrektsionno-pedagogicheskoi pomoshchi detiam s ZPR [Model of correctional-pedagogical assistance to children with cognitive disorders]. *Defektologiia* (pp. 34-36)
8. Shevchenko, S. G. (2003) *Podgotovka к shkole detej s ZPR* [Preparation for children with cognitive disorders]. Moscow.

Iryna Kravchenko. Development of Creative Imagination of Children with Mental Retardation by Means of Art

Based on the analysis of literary sources, the article deals with the problem of developing creative imagination of children with a delay in mental development with the help of art (artistic creative activity, applique and animation). It is noted that the creative imagination of a child with a delay in mental development in artistic activity contributes to the development of perception, voluntary attention, speech development, the development of fine motor skills and communication. The development of the creative imagination of a child with a delay in mental development always occurs as a systemic, purposeful work of an adult, teacher. The teacher should help the child in the search activity, can fully be provided with artistic creativity. An indicator of creative freedom can be originality, individual uniqueness of artistic images created by children. In pedagogical activity with children with mental retardation special attention is paid to the application. During the application children get acquainted with the shapes of various objects, their parts and silhouettes, which they cut out and paste. In the process of application children develop a sense of color, rhythm, symmetry, and form an artistic taste. Given that children with mental retardation are constantly experiencing difficulties in communicating with adults and peers, you can use communication games and exercises with them. It is necessary to use the selection of didactic games and productive activities in accordance with lexical topics. Daily in the group must be conducted finger games and exercises. In order to attract children to the national culture and the formation of a harmoniously developed personality for illustrations, it is advisable to use Ukrainian folk tales. You should consider illustrations for fairy tales and listen to recordings.

During the work on the development of creative imagination, children with a delay in mental development can use animated films. Expressive means of each of these types of art in their own way affect the presentation, imagination, visual memory, mental activity, the disclosure of the creative potential of man. The article highlights the assertion about the relevance of using the integrated approach in training, in working with children with mental retardation. It is noted that the integration into the artistic and creative activity of children with ZPR is the leading principle of active knowledge of the surrounding reality, the development of logic, thinking, communicative abilities and speech.

Keywords: *mental retardation, children of preschool age, creative artistic activity, applique, animation, imagination.*

УДК 159.98-043.5-055.52:373-056.2/3

Валентина Кротенке
Національний педагогічний університет
ім.М.П.Драгоманова
https://orcid.org/0000-0002-6382-984X

ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ЯК СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В статті висвітлюється проблема психологічного супроводу батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах. Здійснено аналіз принципу інклюзивної освіти та окреслено проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі. Визначено, що однією з важливих проблем на шляху становлення інклюзивної освіти є проблема переформатування ставлення батьків до освітніх інновацій. Виділено основні принципи психолого-педагогічного супроводу батьків, визначено складові роботи з батьками. Запропоновано ефективні форми консультативно-корекційної допомоги батькам та приблизну тематику просвітницьких і організаційно-методичних заходів. Акцентовано увагу на спільних заняттях з батьками дітей, розвиток яких відбувається в межах норми і дітей з порушеннями психофізичного розвитку з опорою на описаний алгоритм роботи.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, психологічний супровід, консультативно-корекційна допомога, принципи інклюзивної освіти, адаптивна позиція.*

Постановка проблеми визначається тим, що інклюзивний підхід в освіті обумовлений причинами різного характеру, сукупність яких можна охарактеризувати як соціальне замовлення, яке досягнуло відповідного рівня економічного, культурного та правового розвитку суспільства і держави. Даний етап пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до людей з інвалідністю, з визначенням не лише рівності їх прав, але й з усвідомленням свого обов'язку забезпечити таким людям рівні можливості перш за все в освіті.

Організація інклюзивної освіти передбачає зміни на ціннісному, моральному рівні. Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані в першу чергу з тим, що школа як соціальний інститут орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, який передбачено стандартною програмою, дітей, для яких типові методи педагогічної роботи є достатніми. З одного боку, масова освіта з її консервативною концепцією у вигляді порівняно однорідних за успішністю навчальних груп (класів), з мотивацією учіння на основі

нормативного оцінювання і міжособистісного порівняння, створює в реальності значні труднощі для реалізації ідеї інклюзивної освіти, з іншого боку, новий Державний стандарт початкової загальної освіти встановлює вимоги до результатів учнів, які включають готовність слухати співрозмовника і вести діалог; готовність визнавати можливість існування різних точок зору і права кожного мати свою; висловлювати свою думку і аргументувати свою точку зору і оцінку подій [2].

Аналіз актуальних досліджень зарубіжних (S.Hardiman, S.Gucrin, E. Fitzsimos - Ірландія; G.Szumski, M. Karwowski - Польща; A. Hendriks - Нідерланди; R. Mc-Conkey, S. Dowling - Великобританія; Семаго Н.Я., Альохіна СВ. - Росія) та вітчизняних (ААКолупаєва, З.Ленів, О.І.Дмітрієва та ін.) авторів з означеної проблеми показує, що інклюзивна освіта базується на таких пріоритетах, як пріоритет соціальної адаптації дитини на кожному віковому етапі; безперервність інклюзивного процесу на всіх вікових щаблях; відповідність освітніх задач і методів індивідуальним можливостям дитини і загальним закономірностям розвитку; пріоритет розвитку комунікативних компетенцій та уміння взаємодіяти на міжособистісному рівні; профілактика та терапія інвалідизації та ізоляції сім'ї особливої дитини. Сьогодні інклюзивний процес в освіті розуміють як спеціально організований освітній процес, що забезпечує включення і прийняття дитини з порушеннями психофізичного розвитку в середовище однолітків в загальноосвітньому закладі, навчання за адаптованими або індивідуальними освітніми програмами з урахуванням особливих освітніх потреб [4]. Ефективна реалізація означених пріоритетів буде ускладнюватись без спеціалізованого комплексного супроводу як інклюзивного процесу в цілому, так і його окремих структурних компонентів. Інклюзивна освіта потребує задоволення різноманітних потреб дитини із залученням континууму сервісів та гарантією безперервного супроводу в освітньому процесі.

На даний момент усі науковці в галузі інклюзивної освіти визначають супровід як одну з основних умов успішності інклюзивного процесу [6]. Аналіз сучасної наукової літератури з проблеми комплексного супроводу показує, що на даний час отримало широкого розповсюдження поняття про супровід як про різні технології надання спеціалізованої допомоги дитині в умовах регулярної освіти, технології взаємодії з іншими спеціалістами освіти, психологічною службою, з освітнім середовищем в цілому, як про стрижневу філософію і стратегію практичної психології [1]. В теорії супроводу одним із ключових положень виступає думка про те, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку є і сама дитина, і педагоги, і батьки, і найближче оточення.

Однією з суттєвих характеристик змін в освітньому просторі є позиція батьків як суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Саме взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти і є **метою** нашого наукового пошуку. Самостійність мислення і активна позиція батьків визначають освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами, партнерську позицію батьків по відношенню до школи та їх відповідальність за освітній результат.

Обговорення ідей інклюзивної освіти в умовах сучасної української школи зводиться, як правило, до дискусії стосовно надання батькам дітей з порушеннями психофізичного розвитку можливості вибору одного з двох шляхів соціально-реабілітаційного супроводу:

1} в рамках спеціально організованого корекційного простору спеціалізованої школи;

2) в умовах звичайної масової школи з усіма соціально-психологічними ризиками для нетипової дитини.

Перехід до нових форм організації навчально-виховного процесу у зв'язку зі зміною змісту освіти потребує спеціальної, досить тривалої підготовки. Головним завданням для практичних та спеціальних психологів на початковому етапі впровадження інклюзивної освіти є підготовка позитивного психологічного поля для успішного включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку (надалі ППФР) в освітній простір масової школи. Цю підготовку доцільно проводити за наступними напрямками:

формування в соціумі нової філософії державної політики стосовно включення дітей з ППФР в єдиний освітній простір навчального закладу;

формування комунікативних компетенцій у педагогів, батьків і дітей в закладах, де впроваджується інклюзивна освіта;

розробка проекту включення дітей з ППФР в освітній простір навчального закладу.

Повинна відбутись відповідна трансформація уявлень та переконань учасників навчально-виховного процесу про можливості навчання дітей з ППФР в навчальних закладах, необхідно сприймати їх як рівних, а неоднорідність дитячого колективу сприймати як норму, як ознаку реальності. Причому корекційна спрямованість навчання в кожному окремому випадку повинна відповідати специфіці особливостей психофізичного розвитку конкретної дитини.

Перший маршрут передбачає активізацію збережених функцій дитини і розвиток її зони найближчого розвитку за участю корекційних педагогів та спеціальних психологів.

Другий маршрут активізує соціально-психологічні механізми взаємодії дитини з ППФР з середовищем і тільки після того - корекцію. Цей шлях може бути більш ефективним за умови професійно організованого психолого-педагогічного супроводу не лише дитини, але й її батьків.

Закон надає батькам право обирати форму навчання, освітній заклад, захищати права і інтереси дитини. Проте, на практиці, реалізація конституційного права на освіту натрапляє на перешкоди, які ускладнюють входження дитини в освітнє середовище.

Час від часу, нажаль, трапляються випадки порушення прав дітей-інвалідів. З одного боку, батькам відмовляють в прийомі до школи, з другого - останнім часом з'явилась примусова формальна інтеграція дітей-інвалідів в середовище здорових дітей без створення спеціальних освітніх умов, коли з метою економії інтернати розформовуються, дітей переводять у звичайні навчальні заклади, але умови для їх розвитку не створюють. До того ж, далеко не всі учасники освітнього процесу сьогодні готові прийняти до своєї спільноти дитину з ППФР. Така неготовність пояснюється психологічними, морально-етичними і матеріально-технічними причинами. При цьому і самі батьки дітей-інвалідів надають перевагу домашньому навчанню, яке не сприяє отриманню дитиною якісної освіти, а головне - призводить до труднощів в її соціальній адаптації і інтеграції в суспільство. В той же час значна кількість батьків дітей-інвалідів надають перевагу інклюзивному навчанню і труднощі, які виникають їх не лякають.

Звідси випливає одне з першочергових завдань - формування в суспільстві толерантного ставлення до людей з недоліками в фізичному і (або) психічному розвитку, яке обумовить не лише спільне існування, але й повноцінне якісне життя, незалежно від стану здоров'я.

В сучасній психології та педагогіці вже закріпився термін «супровід інклюзивної освіти», який розуміють як:

- вид соціального патронажу як цілісної і комплексної системи соціальної підтримки і психологічної допомоги, яка здійснюється в рамках діяльності соціально-психологічних служб;
- інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку і саморозвитку сім'ї та особистості і, в результаті -
ефективного виконання сім'єю своїх основних функцій;
- процес особливих відносин між тими, хто надає допомогу і тими, хто її потребує.

Тому, на нашу думку, при переході до інклюзивної освіти особливо важливо організовувати роботу не тільки з педагогами і дітьми, але й з батьками. Аналіз сучасних наукових досліджень та власний досвід роботи дозволяють стверджувати, що супроводу потребують батьки обох категорій дітей - і здорових і з ППФР.

Виходячи з вищесказаного, можна спробувати виділити наступні основні принципи психолого-педагогічного супроводу батьків:

рекомендаційний характер порад з боку психолога;
пріоритет інтересів дитини; безперервність
супроводу;
комплексний підхід (мультидисциплінарність) до супроводу, який передбачає узгоджену роботу всіх спеціалістів, включених в єдину організаційну модель з єдиною системою методів.

Найбільш пріоритетними напрямками роботи з батьками є круглі столи, семінари, тренінги, корекційні заняття, підготовка і розповсюдження буклетів, оформлення стендового матеріалу.

В роботі з батьками доцільно виділити три основні складові:

1) підтримка батьків дітей з ППФР при переході до інклюзивної освіти;
2) підготовча робота з батьками здорових дітей;
3) спільні заняття.

Супровід батьків дітей з ППФР і відповідно особливими освітніми потребами під час переходу до інклюзивної освіти повинен будуватись з урахуванням наступних аспектів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у батьків, які виховують особливу дитину, незважаючи на варіативність відхилень від норми, багато спільного. Всі вони живуть зі своєю проблемою, і проблема ця у більшості випадків лише їх. Сім'ям дітей з ППФР (за умови збереженого інтелекту) властиве викривлення суб'єктивною образу світу - уявлень про ставлення до себе і до оточуючого світу в цілому. Як результат - спрацьовує механізм психологічного захисту, який проявляється у відчуженні і порушенні адаптації людини до життя. Серед деформацій образу світу, які зустрічаються найчастіше є «комплекс жертви», який проявляється в апатії, відмові від відповідальності за себе та інших, безпорадності, зниженні самооцінки та «комплекс знедоленості», для якого характерна соціальна індиферентність, відгородженість, звичка розраховувати

тільки на себе. І в тому, і в іншому випадках люди наповнені катастрофічних очікувань і передчуттів, побоюються негативного впливу на своє життя будь-яких подій. Це поєднується з зовнішнім локусом контролю - екстернальністю, тобто схильністю пояснювати основну частину життєвих невдач зовнішніми обставинами («так склались обставини»). Таке емоційне самопочуття негативно впливає на душевний спокій як батьків, так і їх дітей, на їх відносини з оточенням та посилює соціально-психологічні і особистісні конфлікти.

Достатньо ефективним при реалізації першого напрямку роботи ми вважаємо обговорення конкретних прикладів - історій про дітей з інвалідністю і їх батьків, які змогли успішно адаптуватись і навчаються в масових школах. Одним з результатів психологічного супроводу батьків і, як наслідок, самих дітей з ППФР має стати нова життєва якість батьків - адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і оточуючими, як в благоприємних, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Адаптивність передбачає прийняття життя (і себе як його частини) в усіх проявах, відносну автономність, готовність і здатність змінюватись в часі і змінювати умови свого життя - бути його автором.

На етапі просвітницької роботи, спрямованої на формування адаптивної позиції у батьків дітей з ППФР важливо ознайомити їх з загальними проблемами психічного розвитку особливих дітей. Слід знайомити батьків з прийомами реагування на особливості поведінки як їх дитини, так і її однолітків. Крім того, розвиток і виховання дитини з ППФР потребує спеціальних знань про тип порушення, його наслідки і потенційні можливості дитини. Батькам необхідно надавати практичні рекомендації стосовно вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з виховним процесом, знайомити з досвідом інших батьків, які успішно вирішили подібні проблеми.

Головне завдання спеціального психолога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначити можливі труднощі соціального розвитку, які виникають на різних вікових етапах, а також свою роль в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Крім того, психолог повинен (звичайно в коректній і тактовній формі) допомогти батькам позбавитись від ілюзій стосовно майбутнього дитини. Разом з тим він має підсилити віру батьків в можливість і перспективу розвитку дитини, в те, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також повинен здійснювати корекцію психічних станів батьків, маючи на меті профілактику їх невротизації. Цього можна досягти надаючи індивідуальні консультативні послуги для батьків.

В рамках консультативно-корекційної допомоги батькам у вирішенні проблем психолог може використовувати різні форми роботи, наприклад:

- система тренінгових вправ, спрямованих на формування і розвиток почуття батьківської любові;
- психокорекційна робота з матерями дітей з ППРФ;
- групові психокорекційні заняття на тему: «Гармонізація сімейних відносин»;
- письмові форми викладення проблеми - есе, роздуми на теми: «Мій життєвий шлях», «Моя проблема», «Історія життя моєї дитини».

Тематику просвітницьких і організаційно-методичних заходів можуть складати наступні актуальні проблеми:

емоційні переживання батьків при народженні хворої дитини;

образ дитини і стилі батьківського виховання;

корекція неконструктивних установок батьків по відношенню до педагогів і інших спеціалістів, які працюють з дитиною;

навчання батьків корекційно-розвивальній взаємодії з дитиною;

що таке «успіх» у вихованні дитини з інтелектуальною недостатністю і як навчити батьків відчувати свою успішність;

психотерапевтичні мішені і тактики психологічного консультування батьків.

Батьки здорових дітей часто висловлюють побоювання стосовно того, що розвиток їх дітей може затримуватись через присутність поряд тих, хто потребує значної підтримки. Важливо при роботі з даною категорією батьків донести до них вже накопичений досвід, який доводить, що успішність здорових дітей не стає гіршою, а часто їх показники підвищуються саме в інтеграційних умовах.

Основу роботи з батьками здорових дітей має складати цикл занять, спрямованих на розвиток толерантності. В роботі з батьками здорових дітей слід дотримуватись підходу, який визначає толерантність як свідоме допущення суб'єктом будь-чого, що їм не схвалюється; як добровільне утримання від вчинення перепон «іншому»; як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності і різноманітності людської культури, норм поведінки; відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності або переважання будь-якої однієї точки зору.

Основною метою занять є формування установок розуміння і прийняття чужої думки, вміння проявити емпатію, елементарно налагоджувати контакти. Тренінгові вправи, які складають зміст даного блоку роботи, повинні бути спрямовані на вирішення наступних завдань: усвідомлення власної унікальності і унікальності інших; розвиток уміння розуміти почуття, емоції, дії, ставлення інших людей; оволодіння умінням співпереживати через встановлення емоційного контакту та регулярного спілкування.

Основною метою спільних занять є надання батькам відповіді на питання «що таке інклюзивна освіта». Вважаємо доцільним організовувати спільну роботу з батьками обох категорій дітей, спираючись на наступний алгоритм.

I. Просвітницький блок:

1) інформаційний блок - повинен дати відповідь батькам на питання «що таке інклюзивна освіта», її основні принципи; надати інформацію про особливості дітей з ППРФ; окреслити переваги інклюзії дітей з порушеннями розвитку, можливі труднощі і проблеми;

2) законодавчий блок - дозволить батькам отримати інформацію про права дітей взагалі і інвалідів зокрема; про українське і міжнародне законодавство, що забезпечує рівний доступ дітей до освіти; про те, яку законодавчу базу треба мати, щоб вибудувати систему інклюзивної освіти; яка роль відводиться батькам, а яка - самим дітям; через які інстанції треба пройти дитині, щоб потрапити в загальноосвітній заклад; як вибудовується графік занять дитини і які умови створюються для того, щоб дитині було комфортно в школі.

II. Психологічний блок - повинен допомогти батькам і «хворих» і «здорових» дітей вирішити проблеми і труднощі психологічного характеру:

1} руйнування бар'єрів, стереотипів - передбачає розгляд існуючих стереотипів по відношенню до людей з інвалідністю та підходів до розуміння проблем інвалідності; вироблення основних напрямків руйнування бар'єрів;

2) набуття навичок, які б допомогли в покращенні процесу ведення перемовин з представниками освіти і шкільних адміністрацій.

III. Блок обміну досвідом:

1) спільне обговорення досвіду зарубіжних країн щодо інклюзивної освіти;

2) спільне обговорення проблем і труднощів, з якими довелось зіштовхнутись під час переходу до інклюзивної освіти;

3) спільне обговорення конкретних прикладів-історій про дітей з інвалідністю, які успішно навчаються в масових школах.

Спільні заняття дозволяють реалізувати основний принцип інклюзії «Інший - не означає гірший!» та захистити права дітей з ППРФ на рівний доступ до освіти і спілкування з однолітками. Робота, вибудована подібним чином, допоможе батькам краще розуміти проблеми дітей, а батькам дітей-інвалідів позбавитися від надмірної опіки над ними, оскільки діти стають більш самостійними і впевненими в собі.

Спираючись на все вищесказане можна стверджувати, що ефективність діяльності навчального закладу у напрямку розвитку інклюзивної практики залежить від роботи міждисциплінарної команди педагогів і психологів, а також ставлення батьків (і здорових дітей, і дітей з ППРФ) до цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алехина СВ., Семаго Н.Я., Фадина А.К.. Сборник. Инклюзивное образование. Випуск 1.-М.:Центр «Школьная книга», 2010.

2. Новий державний стандарт початкової загальної освіти // Міністерство освіти Укріїни // URL: http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/08/21/novij-derzhavnij-standart-pochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.pdf

3. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник/ [за заг.ред. М.Г.Буйняк, І.В.Возняк, Л.В.Годовнікова, О.І.Дмітрієва, А.М.Змужко за заг.ред.С.П.Миронової]. -Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014.- Ч.2.-184с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою/ ААКолупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання.- 2014.= №2(70).- 7-18.

5. Ленів Зоряна. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі / Ленів Зоряна // Особлива дитина: навчання і виховання.- 2014.- №3(71).-13-20.

6. Основи інклюзивної освіти//навчально-методичний посібникДІ.О.Білозерська, Л.В.Будяк, З.П.Ленів, Ю.М.Найда, Г.В.Сак, О.М.Таранченко, за заг.ред.А.А.Колупаєвої - К. «А.С.К.», 2012 - 308с.

7. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография/Отв.ред. СВАлехина. М.:МГППУ. 2013.- 334с.

REFERENCES :

1. Alekhina, S. V., Semago, N.Ya., & Fadina, A. K. (2010). *Zbornik: Inkliuzivnoe obrazovanie: Vol. 1* [Collection. Inclusive education] Moscow: Tsentr «Shkolnaia kniga».

2. Ministry of Education of Ukraine. *Novyi derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity* [New state standard of primary general education]. Retrieved from

http://mon.gov.ua/content/%P0%9P%P0%BE%P0%B2%P0%B8%P0%BP%P0%B8/2017/08/21/novii-derzhavnii-standart-pochatkovovi-zagalnovi-osviti.pdf

3. Myronova, S. P. (Ed.)- (2014). *Inkliuzyvna osvita: teoriia ta praktyka: Vol. 2* [Inclusive education: Theory and practice]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka.

4. Kolupaieva, A. A. (2014). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive education as a model of social organization]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia, 2 (70),* 7-18.

5. Leniv, Z. (2014). Pidhotovka kadriv dlia stvorennia optymalnykh umov ditiam iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Training for optimal conditions for children with disorders of psychophysical development in the inclusive environment]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia,* 3 (71), 13-20.

6. Kolupaieva, A. A. (2012). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv: «A.S.K.».

7. Alekhina, S.V. (Ed.). (2013). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inkliuzivnogo obrazovaniia [Psychological and pedagogical bases of inclusive education]. Moscow: MGPPU.

Valentyna Krotenko. Interaction with parents as a composition of efficient psychological support of children in conditions of inclusive education.

Article considers the problem of psychological parents support in teaching their children in inclusive classes. Also we analyzed the principle of inclusive education and outline the problem of inclusive education in the modern school. It was determined that one of the important problems in the establishment of inclusive education is the problem of re-formatting of parent's attitude to educational innovation. In addition was dedicated the basic principles of psycho-pedagogical support of parents and defined the components of working with parents. Proposed effective forms of counseling and remedial assistance to parents and approximate educational topics of organizational and learning activities. Special attention is paid to the joint sessions with the parents of "healthy" children and children with damage of mental and physical development based on the described algorithm for work

Keywords: *inclusion, inclusive education, psychological support, counseling and remedial assistance, the principle of inclusive education, adaptive position.*

УДК 159.928

Ірина Логвінова
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-5725-4488

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор аналізує особливості емоційного недорозвинення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку та визначає його взаємозв'язок із процесом освоєнням дітьми із ЗПР соціальною роллю учня. Представлено аналіз стану сформованості процесів вираження емоцій, емоційної диференціації, ідентифікації, децентрації та емоційної саморегуляції в учнів із ЗПР молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, емоції, молодший шкільний вік, емоційна регуляція, емоційна диференціація, емоційна ідентифікація.*

Постановка проблеми. Затримка психічного розвитку проявляється у зниженні якості повноцінного функціонування психічного апарату, зокрема й

емоційної сфери дитини. Оскільки емоційна сфера визначає вектор мотивів діяльності і регулює поведінку, то розуміння і врахування особливостей емоційного розвитку при затримці психічного розвитку є важливою задачею психологів і педагогів у контексті супроводу навчально-виховного процесу дітей із ЗПР та створення умов для опанування ними навчальною діяльністю.

Відтак метою статті є проаналізувати особливості емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку на етапі вступу до школи та їх взаємозв'язок із процесом освоєнням дітьми соціальною роллю учня.

Дослідження особистості та емоційної сфери дітей із ЗПР (Г. Фадіна, 0. Защиринська, Т. Власова, Є. Ігнат'єв, В. Селіванов та ін.) показали, що при всій неоднорідності когнітивних порушень, для усієї категорії дітей із ЗПР характерними є зниження особистісної активності та особистісна незрілість, в тому числі й недостатня сформованість емоційної сфери.

Емоційні порушення дітей із ЗПР пов'язані із особливостями їх психічного розвитку і проявляються цілою низкою характерних проявів емоційно-особистісного недорозвинення як в ранньому, переддошкільному, дошкільному, так і в молодшому шкільному віці. Г. Бреслав [1, с.16] виділив специфічні прояви емоційних відхилень у дитячому віці, які можуть слугувати показниками порушення психічного розвитку, серед яких основними є: невиразність мімічних реакцій та невербальних емоційних проявів; неадекватна емоційна активність або байдужість, незацікавленість дитини при взаємодії з іншою людиною, амбівалентна поведінка при взаємодії; відсутність або зависока інтенсивність реакцій емоційного "зараження" в дитини; недиференційований емоційний відгук на незнайомих людей, нові іграшки, нові ситуації; страх і надмірна обережність при взаємодії із предметами; переважання пригніченого настрою, апатії; емоційна фіксація на певному об'єкті; недостатність відгуку на емоційний стан іншої людини (наприклад, нездатність виражати співчуття); відсутність почуття сорому і почуття вини; множинність різноманітних предметних страхів; переважання негативних емоцій, зниженого фону настрою, плаксивість, капризність тощо.

При затримці психічного розвитку стан емоційної сфери розцінюється як одна із диференційних діагностичних ознак затримки у контексті порушення спілкування й зниження адаптивності поведінки. Відомо, що ефективність поведінкової адаптивності залежить від процесу засвоєння, переробки, та інтеграції емоційного досвіду. Адаптивність залежить від того, наскільки дитина здатна пізнавати оточуюче середовище, досліджувати реальність, враховувати її у реалізації стратегій власної поведінки. Емоції виступають своєрідним фундаментом та основою пізнавальної діяльності людини, оскільки вони не лише регулюють її активність, впливаючи на ефективність пізнання, а є незмінно перманентним фоном, на тлі якого розгортається будь-яка взаємодія із дійсністю. Таким чином, якість емоційної сфери означає те, як індивід (дорослий, дитина) здатен інтегрувати емоційний досвід у структуру свого Я з тим, щоб опиратися на нього, проявляючи активність Я. Емоційна сфера регулює і скеровує *активність* особистості, яка є центральним орієнтиром в організації навчальної діяльності у шкільному віці. *Особистісна активність* забезпечує усвідомленість позиції учня у навчальному процесі, як суб'єкта, який здатен ініціювати, створювати, досліджувати, пізнавати, експериментувати, ставити запитання, відповідати, діяти, робити вибір, нести відповідальність. Емоції є фундаментом особистісної активності, а тому при затримці психічного розвитку цілеспрямована робота з

корекції розвитку емоційної сфери є необхідним вектором корекції психічного розвитку молодших школярів із ЗПР вцілому.

Зважаючи на те, що процес і результат навчальної діяльності, в якій продовжує розвиватися особистість школяра, формує досвід різних почуттів та емоцій, пріоритетними постають завдання розвитку здатності школярів із ЗПР засвоювати і використовувати свій емоційний досвід у різних життєвих обставинах. А тому у фокусі навчально-виховного процесу з дітьми із ЗПР молодшого шкільного віку є *необхідність врахування особливостей їх емоційного недорозвинення.*

Питання емоційного недорозвинення дітей із ЗПР постає особливо актуально із початком шкільного навчання. Вступ до школи є складним і важливим періодом перебудови внутрішньо-психічного світу для будь-якої дитини у зв'язку із появою нових вимог, із необхідністю опанування новою соціальною роллю учня, із залученням до нових сфер знань, становленням навчальної діяльності як провідної (У. Ульєнкова, Н. Непомняща, Т. Єгорова, У. Лубовський, І. Ніконова, Л. Кузнецова, І. Кулагіна та ін.). Початок навчання у школі дітей із ЗПР виводить на перший план прояви їх емоційно-особистісної незрілості. Як наслідок, поряд із зниженням готовності до оволодіння навчальною діяльністю, у першокласників із ЗПР спостерігається нездатність своєчасно реалізувати одне з основних вікових завдань психічного розвитку, а саме: оволодіти навичками соціальної взаємодії із ровесниками у контексті спільної групової діяльності. Емоційне недорозвинення призводить до нездатності своєчасного опанування навичками рефлексії, аналізу внутрішнього плану дій, довільної регуляції поведінки і діяльності вцілому.

У чому ж проявляється емоційне недорозвинення молодших школярів із затримкою психічного розвитку?

1. Порушення процесу вираження емоцій.

У клінічній картині молодших школярів із затримкою психічного розвитку незрілість емоційної сфери найвиразніше проявляється у недорозвинені вираження емоцій (М. Г. Рейдібойм). Порушення здатності до адекватного вираження емоцій у дітей із ЗПР характеризується поверховістю переживань, наявністю неглибоких емоційних реакцій, що невідповідні подразнику, наявністю епізодів підвищеної емоційної збудливості, яка поєднується із вираженими емоційними спадами, нескоординованістю емоційних процесів і низькою адаптивністю поведінки у нових ситуаціях. При затримці психічного розвитку церебрально-органічного генезу відмічається знижена або й відсутня живість і яскравість емоційних реакцій, їх поверховість і недостатня диференційованість. Часто переважає негативний емоційний фон настрою, підвищена схильність до виникнення страхів.

Недостатню диференційованість емоційних реакцій, непропорційність й неадекватність реакцій на стимули оточуючого середовища Л. Виготський виділяв в якості основних рис емоційно-чуттєвої сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Емоційний недорозвиток дошкільників із ЗПР характеризується недостатністю емоційних реакцій на оточуюче, зниженням та обмеженістю інтересу до навколишнього середовища і найбільш помітним стає у грі (Є. Ільїн]. У молодшому шкільному віці недостатність емоційних реакцій при затримці психічного розвитку проявляється у дефіциті вираження співчуття, емпатії, почуттів дружби і прив'язаності, у звуженні діапазону вираження емоцій та інтересів дитини.

2. **Порушення процесів ідентифікації емоцій та недостатня емоційна диференціація.** Діти із ЗПР молодшого шкільного віку проявляють труднощі усвідомлення власних емоційних станів (наприклад, здивування, роздратування, заздрості, образи, інтересу, злості, страху тощо], емоційних переживань інших людей, розрізнення і здатності до вербального позначення емоцій. Це пов'язано із особливостями їх пізнавального та мовленнєвого розвитку і зумовлює своєрідну специфіку міжособистісних стосунків у класі, що перешкоджає процесу освоєння соціального досвіду та пізнання світу соціальних взаємодій.

Д. Березіна виявила, що молодші школярі із ЗПР у 8-9 років гірше, ніж їх здорові ровесники, впізнавали по фото і малюнку складні емоції здивування, відрази, презирства, а також нейтральний вираз обличчя. При впізнаванні базових емоцій — радості, горя, люті і страху — діти з ЗПР справлялися краще, ніж при впізнаванні складних емоцій. Слід відмітити, що формування модального ряду емоцій при нормативному віковому розвитку передбачає, що до четвертого року життя діти вже добре розрізняють і розуміють такі прості емоції, як радість, страх, смуток, злість (0. Речицька, Т. Кулигіна). На шостому році життя відбувається розширення диференціації модального діапазону емоційних переживань завдяки зростанню соціальної активності дітей. Для дітей стають доступними усвідомлення і диференціація таких почуттів як образа, сором, почуття провини тощо. На початок молодшого шкільного віку діти з нормативним розвитком розрізняють більш складні емоційні стани і почуття, такі як презирство, зневага, відраза, здивування, почуття самотності, любові тощо. Впізнавання й словесна ідентифікація емоційних переживань у ході взаємодії сприяє процесу засвоєння і накопичення емоційного досвіду, який допомагає дитині орієнтуватися як у власних почуттях, так і в емоційних станах інших людей.

Відтак, розлади емоційної ідентифікації та емоційної диференціації у молодших школярів із ЗПР призводять до порушення процесів засвоєння власного емоційного досвіду, інтеграцію його у структуру Я, а, отже, провокують нездатність дитини із ЗПР діяти у нових ситуаціях з опорою на інтегрований особистісний досвід. Якщо дитина з нормативним психічним розвитком поступово накопичує емоційний інструментарій для вираження і розуміння власних емоційних станів та емоцій іншого, то дитина із затримкою психічного розвитку самостійно не оволодіває здатністю опиратися на власний емоційний досвід, а тому у неї спостерігається дефіцит інструментів (вербальних і псвсрбальпих] як для розуміння іншого, так і для вираження своїх почуттів й емоцій іншому.

Оскільки, для дітей із ЗПР є утрудненою здатність до усвідомлення і розрізнення власних емоційних станів та розуміння переживань партнера по спілкуванню, то, відповідно, їм важко здійснювати емоційне передбачення і досліджувати емоційні реакції партнера, що виникли у відповідь на дії чи слова дитини. У молодших школярів із ЗПР порушена здатність співвідносити причини і наслідки емоційних реакції своїх чи партнера, що означає несформованість емоційної регуляції.

3. Несформованість емоційної регуляції.

Як зазначає Ю. В. Защиринська, у молодшому шкільному віці у дітей з нормативним розвитком виникає більш стійка порівняно із дошкільним дитинством, стабільна структура особистості. У сім років дитина краще

усвідомлює свої дії, емоційні реакції, думки на основі досвіду, може прикладати зусилля з метою справляння з труднощами тощо. Якщо для 5-6 років була характерна імпульсивна, безпосередня емоційна діяльність, то молодший школяр з нормативним психічним розвитком вже демонструє початок здатності аналізувати, усвідомлювати, планувати власні дії й оцінювати їх результат у соціальному контексті подій, стосунків, людей. Дитина молодшого шкільного віку є соціалізованим й індивідуалізованим суб'єктом спілкування і діяльності. З нарощенням і поглибленням соціального досвіду, оформлюється і дозріває її особистість та росте здатність керувати своєю поведінкою.

Втім, при затримці психічного розвитку, на фоні швидкої виснажуваності, втомлюваності, порушеної працездатності, на перший план виступає слабкість вищих психічних функцій, незрілість складних форм поведінки та цілеспрямованої діяльності. У молодших школярів із ЗПР порушені здатність як до емоційної регуляції міжособистісних стосунків із однокласниками, так і до емоційної регуляції навчальної діяльності.

Розлад контролю емоцій у дітей із ЗПР проявляється в емоційній лабільності, гіперчутливості емоційних реакцій, застряваннях на негативних емоційних переживаннях. Слабкість емоційної регуляції молодшого школяра із ЗПР означає нездатність за допомогою внутрішньої мови аналізувати ситуацію і переживання, які вона викликає, заспокоювати себе, скеровувати себе на більш адекватний емоційний відгук та поведінкову реакцію. Перебуваючи під впливом сильних емоційних переживань, наприклад, гніву, дитина із ЗПР може вдатися до негативних вчинків, дій, насильства.

У молодших школярів із ЗПР відмічається дефіцит здатності ініціювати, самостійно приймати рішення та здійснювати вибір, усвідомлювати особистісні границі власного простору, витримувати фрустрації та ефективно регулювати взаємодію з ровесниками чи дорослими, орієнтуючись на оцінку власних та чужих емоційних реакцій. Поведінкові й емоційно-особистісні відхилення у молодших школярів із ЗПР зумовлюють низьку здатність до соціального орієнтування, провокують соціальну безпомічність, неефективні способи побудови міжособистісної взаємодії у колективі, зниження здатності співпрацювати з іншими та порушення усіх компонентів навчальної діяльності.

Поряд із цим, спостерігається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений об'єм знань та уявлень про навколишнє середовище), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових установок, підвищена навіюваність, імпульсивність, фрустраційна нестійкість, егоцентризм.

Загалом, така особливість поведінки дітей із затримкою психічного розвитку пов'язана із зниженим, уповільненим дозріванням виконавчих функцій лобної кори великих півкуль головного мозку, що стосуються загального контролю та організації поведінки людини. Сформованість виконавчих функцій лобних півкуль визначає якість здатності учня керувати своєю поведінкою, емоціями, почуттями, бажаннями, приймати рішення, планувати, здійснювати передбачення й оцінювати наслідки власних дій. Молодші школярі із ЗПР, із характерною для них дефіцитарністю виконавчих функцій, схильні діяти імпульсивно, не осмислюючи правил та наслідків своїх дій, здебільшого реагуючи на фактори впливу зовнішнього середовища. їм важко керувати своєю поведінкою, оцінюючи

параметри ситуації відповідно до свого минулого досвіду. Вони не можуть переорієнтувати свою емоційну реакцію залежно від прогнозованих наслідків власних дій, співвіднести свої дії з очікуванням інших людей, осмислювати їх можливий вплив на них.

Як відмічає Т. Павлій, переважна більшість труднощів шкільної адаптації в учнів із ЗПР зумовлена незрілістю їх переживань і розладами емоційної регуляції поведінки [4, **с** 35]. Багато з них мають низький або нестійкий **інтерес** до різноманітних видів діяльності, схильні відмовлятися від неї через невпевненість у власних силах, не можуть самостійно і цілеспрямовано діяти, своєрідно переживають оцінку їх діяльності.

Дефіцит емоційної регуляції при затримці психічного розвитку тісно пов'язаний із несформованістю здатності уявляти почуття, наміри, думки інших людей, тобто здатності до емоційної децентрації.

4. **Порушення процесів емоційної децентрації.** У нормі, на початок шкільного віку у дітей уже сформована емоційна децентрація, тобто здатність брати до уваги почуття і думки інших людей. Ще у ранньому віці діти з нормативним психічним розвитком починають розвивати здатність до самостійного прийняття рішень, відстрочення негайного задоволення потреб, проявляти первинну емпатію на основі засвоєння емоційного досвіду взаємодії з емпатійно налаштованим дорослим. У дошкільному віці діти демонструють вміння проявляти ініціативу, реалізовувати діяльність з опорою на власну фантазію. У 3-4 роки стає доступним сприйняття власних почуттів та емоцій, а трохи пізніше - і почуття інших людей, тобто формується первинна рефлексія. У дошкільному віці продовжує активно розвиватися вміння враховувати в поведінці почуття, думки і наміри інших людей. За рахунок прагнення до співпраці формується соціальний інтерес, тобто здатність цікавитися іншими людьми і долучатися до їхніх справ, допомагати, робити добрі справи. З початком молодшого шкільного віку при нормативному варіанті розвитку починають активно проявлятися здатність до рефлексії, здатність побачити протиріччя між реальним-Я та Я-ідеальним, між своїми здібностями і можливостями, між «можу» і «хочу», а, отже, розуміти деякі аспекти внутрішнього джерела своєї власної психічної активності.

На відміну від норми, молодші школярі із затримкою психічного розвитку не можуть ефективно опиратися на свій набутий емоційний досвід, зогляду на порушення процесів засвоєння емоційного досвіду. Вони демонструють труднощі у зчитуванні емоційних станів інших людей, у вербалізації переживань оточуючих, у здатності розуміти та описувати мотиви, емоції, думки інших. А відтак, не вміють діяти з урахуванням почуттів та намірів інших людей, що свідчить про нездатність ставати на позицію іншого, про несформованість вміння уявляти інших як таких, що мають власні емоції та почуття. Порушення емоційної децентрації у дітей із ЗПР обмежує соціальну адаптивність їх поведінки, знижує соціальний інтерес, провокує дефіцитарність міжособистісної взаємодії, проявляється у недостатності емоційної рефлексії, здатності до емпатії, порушенні засвоєння моральних цінностей, правил взаємодії та навичок співпраці. У молодших школярів із ЗПР надовго зберігається інфантильна позиція у міжособистісній взаємодії: нездатність зайняти точку зору іншого, ставати на його позицію, знижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність та труднощі домовлятися [1; 3].

5. **Емоційні розлади та знижена стресостійкість.** Серед особливостей емоційного розвитку молодших школярів із ЗПР, порівняно з ровесниками із нормативним психічним розвитком, як правило, більш виразними стають проблеми тривожності, страхів, невпевненості у собі, агресивних поведінкових відреагувань тощо. Так, наприклад, М. Певзнер вказує на загальне підвищення у школярів із ЗПР рівнів тривоги та агресії. Згідно даних 0. Міхайлової, у дітей семи років із ЗПР високий рівень тривожності зустрічається у 70% поряд із 40% у дітей з нормальним розвитком. Причиною цього може бути порушення здатності виражати адекватну емоційну реакцію на змодельовану ситуацію. Характерна для затримки психічного розвитку знижена стресостійкість означає підвищену емоційну чутливість психічної сфери молодших школярів із ЗПР до стресових факторів зовнішнього середовища (шкільного, побутового тощо). Дефіцит стресостійкості та здатності витримувати фрустрації у дітей із ЗПР пов'язаний із порушенням процесів інтеграції емоційного досвіду і з недостатністю емоційної рефлексії та навичок емоційної саморегуляції, в даному випадку, здатності заспокоювати себе.

Низький рівень здатності до емоційного передбачення, неадекватність механізмів психологічного захисту і недостатність соціального орієнтування молодших школярів із ЗПР робить їх більш потенційно вразливими у стресових ситуаціях, наприклад, у ситуаціях відповіді біля дошки, конкуренції з ровесниками, конфлікту тощо. Швидке й надмірне перенасичення зовнішніми подразниками, емоційна збудливість і лабільність, часта зміна настрою, прояви афекту (сильних емоцій) призводять до труднощів у стосунках із ровесниками і дорослими. Негативізм, тривожність, агресивність не сприяють здоровому розвитку особистості дитини із ЗПР. Це призводить до накопичення негативного досвіду міжособистісних взаємодій, зниження соціальної активності дітей із ЗПР і перешкоджає своєчасному оволодінню новою соціальною роллю учня.

6. Порушення стійкості емоції інтересу до навчальної діяльності та труднощі оволодіння соціальної роллю учня.

За даними Е. Кучерової, до початку молодшого шкільного віку діти з нормою розвитку здатні усвідомлювати свої особистісні якості та мотиви діяльності. Ця здатність стає фундаментом опанування новою соціальною роллю учня та оволодіння навчальною діяльністю. Успішне освоєння і прийняття дитиною ролі учня, у свою чергу, впливає на ступінь її замотивованості в оволодінні знаннями та забезпечує достатній рівень усвідомлення самої себе, як носія цих знань, який використовує їх за призначенням. Наголошується, що поява здатності ефективно засвоювати й використовувати знання тісно пов'язана із процесом набуття нової учнівської ідентичності, як суб'єкта навчальної діяльності. Процес входження у нову соціальну роль школяра та поступове набуття учнівської ідентичності є дуже важливим на цьому етапі. Навчальна діяльність, яка тепер є для дитини обов'язковою, визначає необхідність дотримуватися й виконувати цілу низку норм і правил. Школяр активно вчиться керувати собою, структурувати свою діяльність відповідно до поставлених цілей, намірів і свідомо прийнятих рішень протягом усього молодшого шкільного віку. Успішність процесу набуття ідентичності учня пов'язана із відповідним рівнем сформованості емоційної сфери, як складної регуляторної системи, що спонукає особистісну активність дитини на здобуття знань. Привабливість ролі школяра та усвідомлення себе суб'єктом навчальної діяльності залежить від процесу інтеграції нового

емоційного досвіду міжособистісних взаємодій дитини із ровесниками та вчителями, який тісно пов'язаний із здатністю до рефлексії власних емоційних переживань і бажань, до диференціації своїх фантазій і реальності, до оцінки і самооцінки.

Втім, у дітей із ЗПР такого успішного процесу освоєння і пристосування до нової соціальної ситуації розвитку на початок шкільного віку не відбувається. На етапі вступу до школи, порівняно із дошкільним періодом, у них на перший план виходить своєрідність та інфантильність психоемоційної та поведінкової активності. Описуючи симптом психічного інфантилізму, А. Дробінська вказує, що учням із ЗПР молодшого шкільного віку властива поведінкова безпосередність і нездатність усвідомити навчальну ситуацію. У навчальних ситуаціях молодший школяр із затримкою психічного розвитку здатен виконувати лише те, що пов'язано з його інтересами. У той час, як у нормі важливим здобутком молодшого шкільного віку є поступовий перехід до опосередкованої, усвідомленої і довільної поведінки.

У своїх клініко-психологічних дослідженнях М. Певзнер дійшла висновку, що при різних варіантах затримки психічного розвитку інфантилізм є провідною особливістю поведінки дітей, що, власне, змушує їх поводити себе як дошкільники у шкільному віці. Ігрова діяльність залишається провідною, але вища її форма - сюжетно-рольова гра - все ще несформована, що уповільнює засвоєння нової соціальної ролі учня. Такі діти надають перевагу емоційно насиченим і рухливим видам діяльності, не вміють регулювати міжособистісну дистанцію, наприклад, у процесі знайомства можуть вести себе нав'язливо, безцеремонно. Вони не вміють залучатися у довготривалі і змістовні стосунки із ровесниками, заводити дружбу тощо.

У першокласників із ЗПР, на відміну від норми, не закладаються передумови для формування самооцінки. Для них характерним є нестійке відчуття себе, невпевненість у собі, делегування своєї самостійності іншим людям (переважно дорослим). Такі діти демонструють нездатність справлятися із ситуацією неуспіху (особливо у шкільних ситуаціях) та активне уникання таких ситуацій. Внаслідок переважання у їх досвіді відчуттів неуспішності та невстигання, у них закріплюється почуття неповноцінності, формується фіксація на невдачах. У майбутньому це призводить до становлення неадекватної самооцінки, що проявляється у зниженні мотивації на досягнення успіху, нереалістичності сприйняття власних можливостей, безініціативності та низького рівня домагань.

Таким чином, на етапі навчання у початковій школі найбільш виразними ознаками проявів емоційної незрілості учнів із ЗПР є:

- труднощі адекватного вираження емоцій та почуттів за допомогою невербальних і вербальних засобів;
- низька адаптивність та негнучкість у побудові емоційних контактів з ровесниками, поверховість емоційних зв'язків;
- труднощі у розпізнаванні власних складних емоцій та емоцій іншого, нездатності називати словами свої почуття в момент їх переживання;
- порушення здатності сприймати і враховувати у своїй поведінці емоційні стани, бажання, інтереси інших людей;
- труднощі здійснювати емоційне передбачення реакції партнера;
- дефіцит соціальних почуттів - співпереживання та співчуття;
- несформованість емоційної регуляції, емоційна нестійкість.

Можемо зробити висновок, що на період вступу до школи діти із ЗПР потребують створення спеціальних умов для емоційного дозрівання, оскільки недостатність процесів емоційної ідентифікації, диференціації, регуляції, децентрації проявляються у труднощах оволодіння новою соціальною роллю учня. Перераховані вище особливості емоційного розвитку молодших школярів із ЗПР є основними точками прикладання корекційних зусиль з метою компенсації емоційного недорозвинення. Знання і врахування цих особливостей у процесі навчальної діяльності дозволяє визначити чіткі напрямки корекційної роботи й, власне, оптимізувати та структурувати її.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
2. *Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. - М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 128с. — [Специальная психология);*
3. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. №3. - 1972. - 8 - 14 с.
4. *Павлий Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т. Н. Павлий //Дефектология. - 2000. -№4.- С. 36-42;*

REFERENCES:

1. Breslav, G. M. (1990). *Emotsionalnye osobennosti formirovaniia lichnosty v detstve* [Emotional peculiarities of personality formation in childhood]. Moscow: Pedagogika.
2. Nikishyna, V. B., (2003). *Prakticheskaia psikhologiia v rabote s detmi s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Practical psychology in working with children with mental retardation] Moscow: Humanyt. izd. tsentr VLADOS.
3. Pevzner, M.S. (1972). *Klinicheskaia kharakteristika detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Clinical characteristics of children with mental retardation] Defektolohyia, 3: 8-14
4. Pavlii, T. N. (2000). Nekotorye podkhody k izucheniiu i korrektsii emotsionalnoi sfery detei s zaderzhkoi psikhicheskoho razvitiia. [Some approaches to study and correction of the emotional sphere of children with mental retardation]. *Defektologiia, 4,* 36-42

Iryna Logvinova Features of the Emotional Sphere of Children with Mental Retardation

In the article the author analyzes the peculiarities of emotional underdevelopment in younger schoolchildren with a delay in mental development and defines its interrelation with the process of development of children by pupils by social role of a pupil. The article analyzes the state of formation of processes of expressing emotions, emotional differentiation, identification, decentralization and emotional self-regulation in students with secondary education of elementary school age. The author examines the specifics of emotional disorders in children with mental retardation and marks the inherent deficit of stress resistance.

The lack of stress resistance and ability to withstand frustration in children with mental retardation is associated with disorders of the processes of integration of emotional experience and the lack of emotional reflection and emotional self-regulation skills, in this case, the ability to calm down.

All the above-mentioned features of emotional deficiency of mental retardation are considered by the author in the context of disorders of the emotional stability of interest in educational activities and difficulties in mastering the social role of the student

Keywords: *mental retardation, emotion, junior school age, emotional regulation, emotional differentiation, emotional identification.*

УДК 376.37:612.82

Наталія Лопатинська
комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради https://orcid.org/0000-0002-6345-7118

НЕЙРООНТОГЕНЕТИЧНІ ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано наукові дослідження нейронаук з проблеми становлення функціональної системи мови та мовлення із застосуванням нейроонтогенетичного підходу та описано нейробіологічну готовність головного мозку до формування фундаментальних паттернів розвитку мови та мовлення. Доведено, що оволодіння базовими структурами мовної системи та правилами їх узгодження можливе в процесі соціальної комунікації за умови нейробіологічної готовності церебральних систем та підсистем. Наголошується на необхідності у застосуванні нейроонтогенетичних факторів при діагностиці, мовленнєвій реабілітації та абілітації тяжких та ускладнених мовленнєвих патологій.

Ключові слова: *нейроонтогенез, функціональна система мови та мовлення, нейробіологічна зрілість головного мозку.*

Постановка проблеми. Міждисциплінарність та інтеграція наукових проблем є однією з найактуальніших тенденцій розвитку наукового знання. Міждисциплінарний підхід в логопедії дозволяє подолати фрагментарність знань та створює науковий фундамент для забезпечення системності, комплексності, ефективності, дієвості у діагностиці, корекції та превентивності тяжких та ускладнених мовленнєвих патологій.

Сьогодні актуалізуються нові аспекти важливості нейроонтогенетичного підходу до проблеми аномального розвитку нервової системи в цілому та ролі нейробіологічних факторів у формуванні порушень мовленнєвого розвитку зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиток мовлення розглядається як оволодіння складною системою мови, що складається зі стабільних і стійких базових структур (І. Зимня, 0. Лурія, 0. Потебня, Л. Щерба та ін.) у процесі соціальної комунікації (А. Богуш, Л. Виготський, М. Лісіна, І. Мартиненко, М. Шеремет та ін.} за умови нейробіологічної готовності церебральних систем і підсистем (0. Лурія, 0. Мастюкова, М. Хватцев та ін.).

Сучасними нейрофізіологами (П. Анохін, Б. Баарс, Н. Гейдж, Д. Рок, В. Шульговський, C Lieber, D. Norman) та нейропсихологами (Т. Ахутіна, Л. Виготський, Т. Візель, Ж. Глозман, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цвєткова та ін.Р.Р) мовлення розглядається як вища психічна функція, системоорганізуюча та системоутворююча діяльність центральної нервової системи підкірково-кіркових і міжпівкульних взаємодій.

Аналіз літератури [М. Безруких, Л. Виготський, Т. Візель, Н. Дубровинська, 0. Лурія, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цвєткова, Д. Фарбер та ін.] переконує, що обов'язковими психофізіологічними компонентами мовленнєвого розвитку є інтегративна діяльність слухового, зорового, тактильного, рухового

аналізаторів, сензитивність розвитку яких залежить від послідовності активації церебральних систем протягом онтогенезу.

Проблема відхилень у розвитку мови та мовлення у дітей має багато граней, що відносяться до різних наукових дисциплін, зокрема, з боку:

- нейрофізіології (П. Анохін, М. Бернштейн, Н. Бехтерева, М. Жинкін, Д. Фарбер та ін.);
- психології і нейропсихології (О. Безрукова, Л. Виготський, П. Гальперін, Ж. Глозман, В. Дудьєв, Н. Корсакова, О. Леонтьев, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Г. Трошин, Є. Хомська, Ю. Філатова та ін.);
- лінгвістики та психолінгвістики (0. Безрукова, 0. Глухоєдова, 0. Леонтьев, Н. Мікляєва, Л. Халілова, Н. Хомський, Л. Щерба, Р. Якобсон та ін.);
- онтопсихолінгвістики (В. Бельтюков, О. Гвоздьов, В. Глухов, О. Леонтьев, Н. Лепська, В. Орфінська, Д. Слобін, В. Тарасун, С Цейтлін, М. Шеремет, 0. Шахнарович та ін.);
- логодидактики (Б. Базима, Н. Гаврилова, С Конопляста, І. Мартиненко, 1.Мартинчук, Н. Пахомова, Є. Соботович, А. Савицький, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.);
- інтегральних наук: нейролінгвістики (Т. Ахутіна, 0. Винарська, Т. Глезерман, Н. Пахомова та ін.); логопатології (Г. Волкова, 0. Корнєв та ін.).

Вікові нормативи розвитку розуміння мовлення в онтогенезі: Н.Жукова, Є. Кавєріна, Г. Люблінська, Г. Ляміна, Є. Соботович, Ф. Фрадкіна, М. Шеремет.

Метою статті є розкриття практичної значущості володіння знаннями нейроонтогенетичного становлення мовленнєвої діяльності для здійснення аналізу локалізації та характеру порушення мовленнєвого розвитку, встановлення логопедичного заключения, планування логокорекційної роботи з урахуванням теорії поворотного нейроонтогенезу.

Для досягнення мети використовувались теоретичні **методи дослідження:** вивчення, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, теоретичне узагальнення та конкретизація нейробіологічних (нейроанатомічних і нейрофізіологічних) та нейропсихологічних підходів до формування взаємовідносин структур у функціональній системі мови та мовлення в процесі їх нейроонтогенезу.

Виклад основного матеріалу. У статті оператуватимемо поняттями «онтогенез», «нейроонтогенез», «природний нейроонтогенез».

Онтогенез людини являє собою процес індивідуального розвитку з моменту зачаття до смерті. Основними характеристиками є тісно взаємопов'язані якісні та кількісні перетворення, визначені конкретно для кожного етапу. Поняття "онтогенез" було вперше введено Геккелем, німецьким біологом, у 1866 році. Онтогенез охоплює антенатальний, інтранатальний та постнатальний періоди життя.

Нейроонтогенез — дозрівання нервової системи [М. Шеремет].

Природний нейроонтогенез - це генетично детерміновані структурні та функціональні перетворення нервової тканини з моменту народження до моменту смерті організму.

Сформована багаторівнева організація мозку носить ієрархічний характер. Головний мозок володіє найтоншою структурною диференціацією. Кожне поле його має певну архітектуру та організовано точними локалізаційними зв'язками. Сучасні нейроанатомічні, нейрофізіологічні та нейрипсихологічні дані щодо

вікового дозрівання та розвитку дозволяють стверджувати, що морфологічна архітектура функціональних систем закладається до моменту народження дитини та на ранніх етапах онтогенезу. У подальшому відбувається поступове гетерохронне морфологічне та функціональне дозрівання мозкових зон. Нейроанатомами [С. Котов, Д. Хэйнс, D. Brock, B. Circuity, I. Disorders, A. Fish, E. Mancall, E. Marcus, S. Jacobson] доведено, що для розвитку кожного наступного рівня необхідне повноцінне дозрівання попереднього. Структури, що дозрівають пізніше не просто надбудовуються над вже існуючими, а впливають на їх подальший розвиток. Тривалий і гетерохронний характер дозрівання структур мозку визначає специфіку мозкової організації психічних процесів у різні вікові періоди. Формування в онтогенезі системної діяльності мозку визначається як структурним дозріванням зон кори, так і організацією функціональних зв'язків. Ускладнення рівнів функціональної організації мозку відбувається у певній хронологічній послідовності, яка підпорядковується також закону гетерохронії (не одночасності) [В. Астапов, П. Анохін, С. Ляпідевський, Ю. Мікадзе]. Морфофункціональна зрілість нервової системи передбачає розвинутий дозрілий субстрат, що приймає, обробляє, синтезує та зберігає інформацію.

Системно-динамічне становлення мозкової організації мовлення, як вищої психічної функції, розпочинається одночасно в трьох проекціях: по-перше, з субкортикальних утворень та завершується у корі головного мозку, по-друге, з правої півкулі до лівої, по-третє, з задніх відділів мозку до передніх.

Взаємодія між нейробіологічними, соматичними та психічними процесами людини є підґрунтям, базисом для нейроонтогенезу підкірково-кіркових та міжпівкульних відносин (Н. Брагіна, Т. Доброхотова, Г. Семенович, Е. Симерницька, Є. Хомська, Л. Цвєткова, M. Mesulam та ін.).

Нейроонтогенез субординаційних підкірково-кіркових внутрімозкових зв'язків мовленнєворухового аналізатора прагне до:

забезпечення балансу у діяльності функціональних рівнів продукування мовленнєвого висловлювання (кора - здійснює керівництво мотиваційним, смисловим та мовним рівнями; підкірка - моторною реалізацією висловлювання та саморегуляцією еффекторів, які виконують кіркову програму);

диференціації функцій у реалізації мовленнєвого стереотипу (мовленнєвий стереотип, за І. Абєлєвою, «вивчена та міцно зафіксована у центральній нервовій системі послідовність рухових елементів слова, яка відбиває його звуковий склад» [Абєлєва, С 54]. Кора «зберігає» мовленнєві стереотипи, а нейронні мережі підкірки забезпечують вилучення та їх промовляння);

автоматизації та координації діяльності пірамідного та екстрапірамідного провідних шляхів (пірамідний - від моторної зони кори до органів артикуляційного апарату, забезпечуючи точність та швидкість мовленнєвих рухів; естрапірамідний - від премоторної зони кори до органів голосового та дихального відділів, реалізує грубі та повільні рухи);

закріплення балансу рівнів довільної та мимовільної саморегуляції мовленнєвих рухів (довільні мовленнєві рухи - зовнішня ротова артикуляція, активована III функціональним блоком головного мозку (за О. Лурія); мимовільні - внутрішня артикуляція ефекторів, керована структурами І функціонального блоку).

Нейроонтогенез субординаційних підкірково-кіркових внутрімозкових зв'язків мовленнєвослухового аналізатора прагне до:

диференціації сортування звукових сигналів (підкірка - груба диференціація; кора - тонка);

міжрівневої інтеграції механізмів сприйняття та розуміння мовлення.

Таким чином, активне мовлення є інтегративною функцією мозку, яка, з одного боку є керуючою, а з іншого - авторегулюючою. Програма розвитку дитини запускає механізми «горизонтальних» (кіркових) та «вертикальних» (підкіркових) нервових зв'язків, які, задля реалізації механізмів сприйняття, розуміння та продукування мовлення, онтогенечно забезпечують узгодженість, координацію та взаємозалежність підкірково-кіркових внутрімозкових зв'язків.

Нейроонтогенез міжпівкульних взаємодій прагне до:

функціональної кортикалізації та спеціалізації півкуль;

формування міжблокових та міжпівкульних інтеграцій;

диференціації та інтеграції функціональної право- та лівопівкульної діхотомії «соматогнозис - мовлення»;

реалізації операційного рівня (II функціонального блоку головного мозку) - ранжування, прийом, обробка, збереження та обмін інформацією;

конкуренції, синхронності та активації певних нейронних мереж.

Кульмінацією церебрального функціонального онтогенезу мовлення є право- та лівопівкульні низхідні, які контролюють, модулюють та активують вплив від лобної долі до субкортикальних утворень.

Доповнили та розширили дослідження нейроонтогенезу міжпівкульних взаємодій праці Л. Бєлякової, О. Винарської, Р. Тонкової-Ямпольської, О. Шереметьеве! та ін., які вважають, що пусковим механізмом становлення мовлення на ранніх стадіях постнатального онтогенезу є активізація структур правої півкулі, задіяних у просодичному оформленні мовлення. В. Ковшиков [88] зазначає, що довербальний етап оволодіння мовленнєвою діяльністю є базою для появи усної кодифікованої мовної системи.

Таким чином, міжпівкульне забезпечення нейрофізіологічних та нейропсихологічних процесів сприятиме розвитку мовленнєвого та когнітивного статусу дитини.

Процес становлення функціональної системи усного мовлення здійснюється спільними зусиллями мовленнєвослухового і мовленнєворухового аналізаторів та у складній системі єдності різних рівнів нервової системи (кори, підкіркових утворень, мозочка, мовленнєвих центрів, провідних шляхів, ядер черепно-мозкових нервів) й органів артикуляції.

Розглянемо докладніше діяльність мовленнєвослухового аналізатора, який є фундаментальним підґрунтям становлення усного мовлення, і складається з двох мозкових механізмів: декодування немовленнєвих та мовленнєвих звуків слуховою функціональною системою.

Дослідженнями мозкового механізму декодування немовленнєвих звуків слуховою функціональною системою займалися Т. Візель Geschwind and Levitsky, Tiitinen, Hillyard, Tzourio, Woldorff. M. Binder, Lewis, J. Baars, N. Gage Fishman E. Sussman.

Анатомічні дослідження Geschwind and Levitsky доводять, що будова слухової кори є асиметричною. У праворуких дітей анатомічний розмір скроневої долі збільшено у лівій півкулі. Це і є зона Верніке, яка відповідає за сприйняття та обробку мовлення. Доповнив та розширив дослідження Tiitinen. Ним доведено, що скронева доля правої півкулі спеціалізується на визначенні локалізації звуку.

Натомість науковцями Hillyard, Tzourio, Woldorff спростовано теорію Tiitinen твердженням, що слухова інформація в нейрони різних півкуль надходить асиметрично. Слухова кора правої півкулі активується сильніше у разі місцезнаходження джерела звуку зліва, і навпаки.

На думку Т. Візель, обробка немовленнєвих сигналів здійснюється скроневою долею правої півкулі [Візель, С.57].

Натомість, з використанням сучасних методів нейровізуалізації, актуалізуються нові аспекти активації слухової кори. Такі вчені, як M. Binder, Lewis здійснили порівняльний аналіз активності півкуль головного при сприйнятті слуховою корою знайомих та незнайомих звуків. Науковці дійшли висновку, що при сприйнятті незнайомих звуків активуються вторинні поля кори зони верхньої скроневої звивини, а знайомих звуків - вторинні поля верхньої скроневої звивини, верхньої скроневої борозни, серединної скроневої звивини як правої півкулі, так і лівої півкулі.

Перцептивним завданням слухової системи є виокремлення зі складного звукового середовища окремих сигналів, які можуть бути згруповані як симультанно, так і сукцесивно. B. Baars, N. Gage стверджують, що симультанні групування слухових стимулів - це одночасне звучання двох і більше стимулів; сукцесивні - послідовне групування стимулів в різні часові відрізки, але мають однакові характеристики.

Особливістю сприйняття слухової інформації є розрізнення слухових потоків. За B. Baars, N. Gage, «розрізнення слухових потоків - це процес виокремлення окремих слухових об'єктів або явищ, розмежування їх на різні потоки».

Проведений аналіз наукових нейробіологічних джерел, що репрезентують дослідження декодування бінауральних характеристик, надав можливість встановити існування декількох теорій того, де та як відбувається декодування звернутого мовлення.

Теорія Fishman ґрунтується на тому, що розрізнення різних потоків відбувається за участю первинної слухової кори, а механізми розрізнення пригнічують ті потоки, які не відносяться до певного слухового потоку інформації.

На думку E. Sussman, в процесі розрізнення мовлення бере участь кірковий механізм детенції змін, котрий відслідковує зміни, що не відносяться до певного слухового потоку. У зв'язку з цим, індивідуальний слуховий потік формується на основі акустичних аспектів сигналу, зокрема: частоті та розташуванні у просторі.

Найпоширенішою серед нейробіологів є теорія R. Cusack, згідно з якою процеси перцептивно! організації протікають в зонах кори, які синтезують зорову та соматосенсорну інформації, що знаходяться у внутрішньотім'яній борозні. А це означає, що перцептивна організація складних звуків протікає поза слуховою корою у мультимодальних асоціативних областях кори.

На наш погляд, розрізнення слухових потоків є складним комплексним мозковим механізмом і нейронний апарат процесу аналізу слухової інформації на сьогодні залишається малодослідженим в рамках когнітивних нейронаук.

Проаналізуємо праці, що обґрунтовують мозковий механізм декодування мовленнєвих звуків слуховою функціональною системою.

За К. Верніке, декодування мовленнєвих звуків, а значить і складів, і слів, і речень відбувається у задній третині верхньої скроневої звивини.

На думку Л. Балонова, Т. Візель, В. Деглін обробка мовленнєвих сигналів здійснюється вторинними полями скроневої долі лівої півкулі. Права півкуля ж сприймає слова шляхом ідентифікації цілісного звукового образу. [Візель, С.57; БалоновС.218]

Дослідження P. Tallal констатували, що латералізована обробка мовленнєвої інформації пов'язана зі специфікою діяльності слухової системи лівої півкулі, а не з чітко обмеженою зоною мовлення.

Доповнили та розширили дослідження щодо сприйняття слова праці Т. Візель, яка зрілу навичку сприйняття слова розглядає як «інтегровану не лише ланками ближнього розвитку, зокрема: мовленнєвим слуховим гнозисом та фонематичною компетенцією, а й ...віддаленими артикуляційними еквівалентами фонем, з яких складається слово, немовленнєвим слуховим гнозисом та зоровими образами предметів, які позначаються словами» [Візель, С.148].

Використовуючи методи нейровізуалізації, Binder стверджує, що при декодуванні мовленнєвої інформації активується верхня тім'яна звивина та міжтім'яна борозна. Паттерн активації однаковий, які для слів, так і для псевдослів. Зона сприйняття мовлення за розмірами є ширшою, ніж при сприйнятті шумів і тонів. Системи первинного сприйняття мовлення локалізуються для подальшого переводу акустичної інформації білатерально у лівій і правій півкулях головного мозку. Спільним у сприйнятті мовленнєвих та немовленнєвих звуків є активація звивини Гешля та області скроневої пластинки, що є підґрунтям для розвитку сенсорного аналізу на ранньому онтогенезі.

Природа інтегративних процесів та локалізація мозкових зон, які здійснюють внутрішнє мовлення, до цих пір невідома.

Достовірного підтвердження однієї з теорій немає, але, зрозуміло, що в сприйнятті мовлення бере участь як специфічна мовленнєва система, так і більш загальні пізнавальні механізми.

Таким чином, слухова система має: складні зворотні зв'язки на шляху обробки інформації від равлика до кори, паралельні зв'язки всередині слухової кори та між слуховою системою правої і лівої півкулі, а також зв'язки з іншими сенсорними і моторними системами. Така комплексна обробка інформації допомагає при декодуванні мовлення.

З процесом сприйняття мовлення тісно пов'язаний процес виробництва мовлення. Усне мовлення є складною біологічною надстройкою над вокальною та слуховою фізіологією. Така взаємодія між чуючим та сказаним мовленням визначає розвиток мовномовленнєвих навичків: зокрема, розуміння слова, відтворення слова, розуміння фразового мовлення, програмування фрази, граматичного структурування фрази.

Відтворення або називання слова - складна інтегративна динамічна мозкова діяльність багатьох нейронних мереж головного мозку.

Так, всі рухи артикуляційних органів, верхніх та нижніх кінцівок, фіксуються у тім'яній долі мозку та визначається як вивчений рух - праксис. Між слуховим та зоровим відділами мозку утворюються внутрішні зв'язки, які стають основою формування пасивного словника.

Зв'язки між зоровим та руховим відділами кори називають оптико-моторними, а між слуховим та руховим - акустико-моторними. Від моторної ділянки, що розташована у передній центральній звивині кори головного мозку, починається пірамідний шлях - шлях довільних рухів, який умовно поділяється на

кірково-бульбарний та кірково-спинальний. Закінчуються вони у ядрах черепно-мозкових нервів та спинному мозку, від яких відходять периферійні нерви до м'язів скелетної та артикуляційної мускулатури. Імпульс подається з кори головного мозку, а реалізується на периферії. В його реалізації беруть участь органи дихання, голосоутворення, артикуляції, які тісно пов'язані між собою.

Першою точкою прикладання імпульсу, який є сигналом до початку говоріння, є дихальна система. У видиху беруть участь діафрагма та міжреберні м'язи, які регулюються імпульсом, котрий забезпечує плавний та протяжний видих, необхідний для вимови слова та словосполучення, цілої фрази. Цю область називають енергетичною, тому що склад повітряного струменя забезпечує голосоутворення (М.І. Жинкін).

Друга точка прикладання нервового імпульсу - голосові зв'язки, від яких залежить зачинення голосової щілини, модуляція голосу, утворення, підзв'язкового тиску, що забезпечують утворення голосу.

Третя точка прикладення нервового імпульсу на периферії - ротова порожнина та надставна труба. У ротовій порожнині, завдяки рухам язика, губ, м'якого піднебіння, утворюються щілини та затвори, диференціюються звуки мовлення, що необхідно для чіткої їх промови. До резонаторної системи включаються вся надставна труба - ротова порожнина, глотка, додаткові пазухи та порожнина носу, які підсилюють голос, надаючи йому індивідуального забарвлення.

До органів артикуляції надходять також волокна екстрапірамідного шляху, які несуть імпульси від підкіркових утворень та забезпечують темп, ритм, плавність, емоційну забарвленість мовлення.

Під впливом двох видів зворотнього зв'язку - слухового та кінестетичного -у корі мозку складається пам'ять на правильну вимову складів певної мови - мовленнєворуховий словник.

Стріопаллідарна система відіграє важливу роль у підготовці рухового та мовленнєвого акту, його корекції в процесі виконання, регулює тонус мовленнєвої мускулатури, забезпечує емоційну виразність мовлення. Мозочок бере участь у координації ритму, темпу мовлення та тонусу мовленнєвої мускулатури.

З мовленнєвою функцією зв'язані 6 пар черепно-мозкових нервів, які забезпечують чутливість шкіри обличчя, порожнини носа, рота, глотки, гортані, а також іннервують м'язи обличчя, язика, глотки, гортані.

Скронево-тім'яно-потилична частина лівої півкулі керує логіко-граматичними зв'язками мови, забезпечує дотримання семантики мовлення.

Отже, відтворення слова або називання предмета забезпечується узгодженою спільною роботою багатьох нейронних мереж та контролюється вторинними та третинними полями лівої півкулі.

Відома нейропсихолог Т.Г. Візель акцентує увагу на механізмі діяльності зрілої навички відтворення слова, який охоплює не лише зони «орального та артикуляційного праксису, а й ланки диференціації фонем, кистьового та пальцевого праксису» [Візель, С.149]. Локалізаційно активуються такі мозкові структури:

орального праксису - вторинні поля тім'яної долі правої півкулі;

аферентного артикуляційного праксису - вторинні поля тім'яної долі правої півкулі;

еферентного артикуляційного праксису - вторинні поля лобної долі лівої півкулі;

диференціації фонем - третинні поля скроневої долі лівої півкулі;

кистьового та пальцевого кінестетичного праксису - вторинними полями тім'яної долі правої півкулі;

кистьового та пальцевого кінетичного праксису - вторинними полями лобної долі правої півкулі.

Вченими I. Bornkessel, J. Demonet, A. Friederici, G. Hickok, M. Makuuchi, M. Meyer, D. Poeppel, K. Stormswold, S. Thompson-Schill шляхом використання методу нейровізуалізації, здійснено унаочнення діяльності головного мозку під час реалізації усного мовлення.

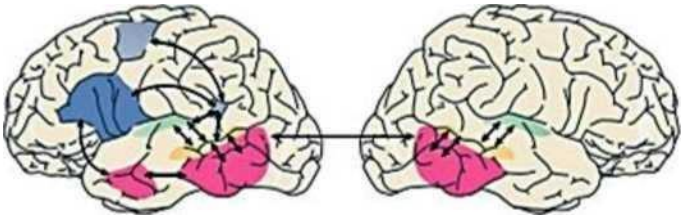
I. Bornkessel, K. Stormswold доведено, що функціональна нейронна мережа для синтаксису локалізується у зоні Брока і задній частині нижньої лобової звивини і борозни. Ними обґрунтовано, що зона Брока виконує обробку синтаксичних ієрархій незалежно від значення послідовності слів у реченні. При обробці синтаксично складних речень, за A. Friederici, активізуються мережі, які зв'язують зону Брока і задню частину верхньої скроневої звивини. Саме задня частина верхньої скроневої звивини об'єднує значення із синтаксисом задля розуміння речень.

Функціональна нейронна мережа для семантики, за дослідженнями J. Demonet, S. Thompson-Schill охоплює області нижньої лобової звивини спереду від зони Брока і частину середньої та верхньої скроневих звивин.

Аналіз літератури переконує, що лобна доля виконує найбільш складну мовленнєву та психічну функції. Вона надбудовується над іншими відділами кори, об'єднує їх, отримуючи інформацію з усіх її областей. Значення лобної долі полягає ще й у тому, що, поєднуючись з мовленнєвими відділами кори, вона сприяє формуванню усвідомленого мовлення та мовленнєвого, абстрагованого мислення. В цій області кори створюється програма мовленнєвого акту (внутрішнє мовлення), програми вольової діяльності, планування поведінки.

Просодична інформація обробляється правою півкулею верхніми скроневими і нижніми лобовими областями [Б. Баарс, Н. Гейдж, Meyer].

На рис. 1. представлена модель усного мовлення в корі, авторами якої є G. Hickok та D. Poeppel.



Рисі. Модель усного мовлення G. Hickok-D. Poeppel.

G. Hickok-D. Poeppel акцентують увагу на тому, що системи первинного сприйняття мовлення, що здійснюють акустичне та фонематичне декодування, локалізуються білатерально у лівій та правій півкулях головного мозку. Інші нейронні мережі функціональної системи мови та мовлення, які виконують

функції: семіотичну, програмування та моторну реалізацію висловлювання, інтерпретацію мовленнєвих актів, самоконтроль мовленнєвої поведінки, локалізуються та реалізуються зонами лівої півкулі.

Наукові дискусії щодо визначення локалізації зон мовлення тривають і сьогодні, навіть із залученням даних неиромережевого моделювання мовленнєвої функції і складних методик реєстрації мозкової активності.

Отже, програма розвитку дитини запускає нейроонтогенетичні механізми, які повинні почати діяти з моменту запліднення, внаслідок чого відбувається формування фундаментальних паттернів розвитку мови та мовлення.

Маркерами функціональних перетворень є рівень фізичної, психічної та мовленнєвої зрілості людини.

Маркерами мозкової зрілості функціональної системи мови та мовлення є умовно-типові показники сформованості базової структурної організації мовлення.

Отже, становлення функціональної системи мови та мовлення обумовлені нейробіологічною готовністю. Водночас, ініціатором та опікуном системно-динамічних перебудов є соціум (рис. 2).

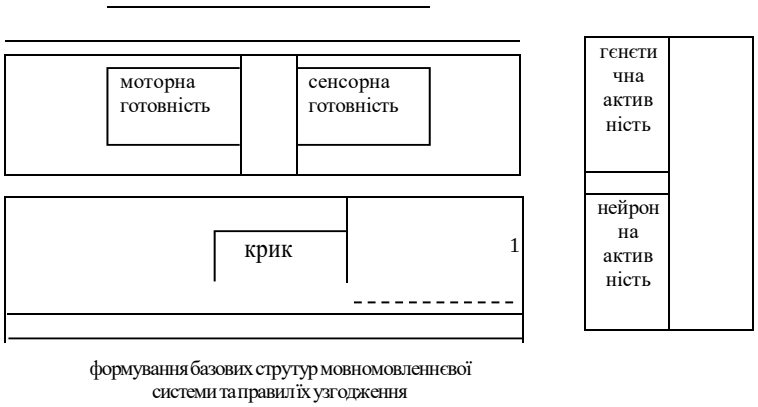


Рис 2. Модель мовленнєвого розвитку дитини раннього віку

Унаочнення вікових можливостей оволодіння дитиною умовно-типовими

граматичні
та текстові
операції

досягненнями, які безпосередньо впливають на розвиток усного та писемного мовлення, подано на рис. 3.

лобна доля
тім'янно-потилична з зона
потилична 2 доля
тім'яна поля
скронева доля
дозрівання зон Брока, Вернікe
зорово-образний гнозис
II
конструктивно-просторовий гнозис
Л
узнавання перекреслених та заштрихованих зображень, запам'ятовування букв
II
узнавання стилізованих зображень
II
узнавання реалістичних предметних зображень
II
артикуляційний праксис
Л
мануальний, оральний праксис
Л
диференціація слів з опозиційними фонемами Л
фонематичний слух Л
мовленнєвий слуховий гнозис Л
немовленнєвий слуховий гнозис II
.Е3
.Е3
-Е3

Висновки. До числа передумов, необхідних для розвитку мови та мовлення, відносяться генетична та нейронна активність, які забезпечують: збереження основних шляхів надходження інформації (акустичних, зорових, кінестетичних і кінетичних); наявність досить добре розвиненого субстрату, що переробляє і зберігає інформацію, що надходить; збереження моторного апарату, необхідного для артикуляції. А для становлення функціональної системи мови та мовлення дитини необхідні наступні умови:

1) навколишнє природне та соціальне середовище, що забезпечує спілкування і пропонує мовленнєву модель для наслідування;

2) система прийому та передачі інформації, що забезпечує первинну рецепцію, слухове і зорове сприйняття мовлення;

3) центральні механізми мовлення, які залежать від фізіологічної цілісності та ступеню зрілості відповідних відділів центральної нервової системи, і забезпечують розуміння, інтерпретацію, формування і програмування різних мовленнєвих аспектів;

4) звуковідтворювальна система, яка складається з гортанних, глоткових, носових, ротових структур, а також нейром'язових механізмів.

Володіючи знаннями нейробіології, під час аналізу характеру порушення психічних функцій, поведінки при пошкодженні мозку, можна встановити локалізацію мозкового ураження.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: дослідження детермінантів нейродизонтогенезу мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими та ускладненими порушеннями мовленнєвого розвитку та нейропатогенетичних механізмів складних порушень мовленнєвого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абелева И.Ю. Механизмы коммуникативной речи : учеб.-моногр. Пособие / И.Ю. Абелева; подгот. к изд. и ред. В.И. Селиверстова. - М.: ПАРАДИГМА, 2012. - 288 с.
2. Балонов *ЛЯ.,* Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полущарий. - Л.: Наука, 1976. - С. 218.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. - М.: В. Секачев, 2016. - 264 с.
4. Логопедія. Підручник / ред. М.К. Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.
5. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки [Электронный ресурс] : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж ; пер. с англ. под ред. проф. В. В. Шульговского. - Эл. изд. - Электрон, текстовые дан. (1 файл pdf : 552 с). - М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. - 552 с.
6. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки [Электронный ресурс] : в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж ; пер. с англ. под ред. проф. В. В. Шульговского. - Эл. изд. - Электрон, текстовые дан. (1 файл pdf : 467 с). - М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. - 467 с.
7. Мутовин Г.Р. Нейроонтогенез и его нарушения / Г.Р. Мутовин, С.С. Жилина, З.Р. Умаханова // Детская больница. - 2009. - № 2. - С.36-43.
8. Bornkessel, I., Fiebach, C.J., Friederici, A.D., and Schlesewsky, «Capacity» reconsidered: Interindividual differences in language comprehension and individual alpha frequency. Experimental Psychology, 51,279-289.
9. Cusack, R. (2005). The intraparietal sulcus and perceptual organization. Journal of Cognitive Neuroscience, 17(4), 641-651.

10. Friederici, A. D., & Kotz, S. A. (2003). The brain basis of syntactic processes: Functional imaging and lesion studies. Neuroimage, 20(Suppl 1), S8-S17.
11. Hickok, G., and Poeppel, D. (2007). Opinion — The cortical organization of speech processing. Nature Reviews Neuroscience, 8,39-402.
12. Sussman, E. S. (2005). Integration and segregation in auditory scene analysis. The Journal of the Acoustical Society of America, 117(3 Pt 1), 1285-1298.
13. Tallal, P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. Nature Reviews. Neuroscience, 5(9), 721-728.
14. Thompson-Schill, S.L., D'Esposito, M., Aguirre, G.K., and Farah, M.J. (1997). Role of the left inferior prefrontal cortex in retrieval of semantic knowledge: A reevaluation. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 94,14792-14797.

REFERENCES:

1. Abeleva, I. Yu. (2012). *Mekhanizmy kommunikativnoi rechi* [Mechanisms of communicative speech]. Moscow: Paradigma.
2. Balonov, L, & Deglin, V. (1976). *Slukh i rech dominantnogo i nedominantnogo polushcharyi* [Rumor and speech of the dominant and non-dominant hemispheres]. Leningrad: Nauka.
3. Vizel, T. (2016). *Osnoyy neiropsikhologii* [Fundamentals of neuropsychology]. Moscow: V. Sekachev.
4. Sheremet, (2010). (Ed.). *Logopediia* [Speech therapy]. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo».
5. Baarsa, B., & Heidzh, N. (Eds.). (2014). *Mozg, poznanie, razum: wedenie v kognitivnye neironauki: Vol. 1* [Brain, cognition, intelligence: An introduction to cognitive neurosciences]. Moscow: BINOM. Laboratoriia znanii.
6. Baarsa, B., & Heidzh, N. (Eds.). (2014). *Mozg, poznanie, razum: wedenie v kognitivnye neironauki: Vol. 2* [Brain, cognition, intelligence: An introduction to cognitive neurosciences]. Moscow: BINOM. Laboratoriia znanii.
7. Mutovin, G., Zhilina, S., Umakhanova, Z. (2009). Neiroontohenez i ego narusheniia [Neuroontogenesis and its disorders]. Detskaia Bolnitsa, 2,36-43.
8. Bornkessel, I., Fiebach, C.J., Friederici, A.D., & Schlesewsky, «Capacity» reconsidered: Interindividual differences in language comprehension and individual alpha frequency.
Experimental Psychology, SI, 279-289.
9. Cusack, R. (2005). The intraparietal sulcus and perceptual organization. *Journal of Cognitive Neuroscience, 17(4),* 641-651.
10. Friederici, A. D., & Kotz, S. A. (2003). The brain basis of syntactic processes: Functional imaging and lesion studies. *Neuroimage, 20* (Suppl 1), S8-S17.
11. Hickok, G., and Poeppel, D. (2007). Opinion - The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience, 8,* 39-402.
12. Sussman, E. S. (2005). Integration and segregation in auditory scene analysis. *The Journal of the Acoustical Society ofAmerica, 117(3 Ptl),* 1285-1298.
13. Tallal, P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. Nature Reviews. *Neuroscience, 5(9),* 721-728.
14. Thompson-Schill, S.L., D'Esposito, M., Aguirre, G.K., & Farah, M.J. (1997). Role of the left inferior prefrontal cortex in retrieval of semantic knowledge: A reevaluation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 94,*14792-14797.

Nataliia Lopatynska. Neuroonthogenetic factors of formation of the functional system of language and speech.

The article analyzes the scientific researches of neuroscience on the problem of the formation of the functional system of language and speech using the neuronthogenetic approach and describes the neurobiological readiness of the brain to farm the fundamental patterns of language and speech development The multidisciplinary approach in speech therapy will help to overcome the

fragmentation of knowledge and will create a scientific foundation for ensuring systematic, comprehensive, effective, efficient diagnostic, correction and preventive treatment of severe and complicated speech pathologies. The vertical and horizontal system-dynamic formation of the brain organization of speech, as the higher mental function: subcortical-cortical and intervertebral, is revealed. The neuronthogenetic mechanisms of the activity of speech-listening and speech motorized analyzers, in particular, the decoding of infancy and speech sounds by the auditory functional system and the motor realization of speech by the speech-driving functional system are described. It is proved that mastering the basic structures of the language system and the rules for their harmonization is possible in the process of social communication under the condition of neurobiological readiness of cerebral systems and subsystems. The role of the genetic program and biological determinants (genetic and neuronal activity) in the development of the functional system of language and speech is demonstrated on the example of the child's developmental model of early childhood. Outlined the age-old possibilities of mastering conventionally typical achievements by the child, which are markers of brain matarity of the functional system of language and speech and directly influence the development of oral and written speech. The preconditions and conditions for the establishment of the functional system of language and speech are generalized. The necessity of application of neuronthonogenesis factors in diagnostics, speech rehabilitation and the abolition of severe and complicated speech pathology is emphasized.

Keywords: neuronthonogenesis, functional system of language and speech, neurobiological maturity of the brain.

УДК: 373.2.043.2.064.3 - 056.36:616.899.2

ІринаМихновецька
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ПСИХОСОЦІАЛЬНОГОРОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті порушується питання дослідження психосоціального розвитку та розглядається його соціальна складова у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. Аналізуються роботи авторів щодо доцільності навчання та виховання дітей з синдромом Дауна. Вказуються можливості соціалізації дошкільників за допомогою залучення їх сильних сторін та розглядається поняття «соціальна компетентність у взаєминах з однолітками» дітей з синдромом Дауна.

Ключові слова: *психосоціальний розвиток, соціалізація, діти з синдромом Дауна.*

Психосоціальний розвиток - це передусім становлення природних можливостей людської психіки за допомогою засобів, створених суспільством; розвиток свідомості та самосвідомості в процесі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, навчання і виховання, оволодіння соціальними способами взаємодії (вербальними і невербальними засобами спілкування).

Психосоціальна природа розвитку людини полягає у тому, що особистість соціальна за своєю сутністю, але індивідуальна за способом свого існування, вона є «єдністю соціального та індивідуального, сутності і існування». Іншими словами, індивідуальність особистості в такому ж ступені є соціальною, якою соціальність її індивідуалізована. Однак, вікові та індивідуальні особливості, механізми цього зв'язку, який власне і розкриває поняття психосоціального розвитку, залишаються недостатньо зрозумілими. [13, с.56].

О. Мітькін вважає, що зміст психосоціальної проблеми складають такі питання як взаємодія індивідуальної й суспільної (колективної) свідомості як форм психічного; суспільна обумовленість індивідуальної поведінки людей; роль індивіда й соціуму в історичному процесі; функція соціального та індивідуального в структурі особистості [8, с.106].

Н. Сарджвеладзе виокремлює такі аспекти психосоціальної проблеми як взаємовплив індивіда й соціуму, питання про співвідношення соціального - індивідуального у психіці окремої людини, цілісні стани системи «особистість - соціум», механізми переходу потенційних станів, властивих цілісній системі «особистість - соціальний світ», у реальну поведінку [11, с.149].

У контексті визначення змісту психосоціального розвитку важливим є аналіз концепцій, які будуються на явній або імпліцитній взаємодії соціалізації та індивідуалізації, особистості та суб'єкта, особистості й індивідуальності. Передусім, це концепції П. Горностая, 0. Весни, Д. Фельдштейна, 3. Карпенко, В. Кобильченка, В. Ільїна, В. Мухіної, Е. Помиткіна, В. Циби та ін. Наприклад, А. Мудрик зазначає, що ефективна соціалізація означає певний баланс пристосування (процес і результат становлення людини як соціальної істоти) й відокремлення (процес і результат становлення людської індивідуальності) [9,с.22]. Соціалізована людина не тільки адаптована в суспільстві, а й у змозі бути суб'єктом власного розвитку й певною мірою суспільства в цілому [9, с.291].

Перспективною щодо визначення сутності психосоціального розвитку є розроблена Д. Фельдштейном система уявлень про єдність соціалізації та індивідуалізації як двох сторін процесу особистісного становлення зростаючої дитини в системі взаємодії дитинства і дорослого світу [13, с.58-59].

В. Ільїн розглядає онто- і соціогенетичний розвиток як взаємопов'язані складники єдиного процесу психосоціального розвитку, підкреслюючи, що основною рушійною силою даного процесу є діалектичний взаємозв'язок між дитячою та інституціональною вітальностями [4, с.16].

Дошкільний вік - найважливіший етап у розвитку дитини. Це період її прилучення до світу загальнолюдських цінностей, час встановлення перших відносин з людьми; це сензитивний період до становлення власного «Я» у дитини, дошкільник починає усвідомлювати себе та оточуючих і проявляти почуття задоволення або заперечення щодо дій інших, аналізує поведінку та обирає людей, яких потім ставить за взірець до наслідування і намагається бути схожим на них; це період прийняття світу навколо себе, усвідомлення та опанування загальнолюдськими цінностями, час встановлення перших взаємовідносин з людьми. Але заразом це період підвищеної чутливості дитини, вона все сприймає швидко та відразу, робить висновки і показує свою реакцію. Дошкільний вік є важливим та складним періодом для дитини, а тим більше для дитини з особливостями психофізичного розвитку.

У спеціальній педагогіці та психології проблемою психосоціального розвитку займались А. Берешева, В. Бондар, Т. Булкіна, С Ворсанова, І. Демидова, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Кобильченко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Таточенко, 0. Хохліна, Д. Шульженко, Ю. Юров та ін.

Самостійну групу дітей з порушеннями психофізичного розвитку складають діти з синдромом Дауна. Окремі аспекти дослідження психосоціального розвитку дітей з синдромом Дауна спостерігається у роботах П. Жиянова, С Забрамної, Р. Ковтун А. Маллера, Т. Медведева, А. Міненко,

О. Нагорної, Г. Сухарєвої, В. Орлова, Л. Папаріпа, В. Папфілова, Е. Поле, Г. Цикото, M.J. Dicks-Mireaux, K. Filps та ін.

Аналізуючи особливості психосоціального розвитку у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна варто зупинитись окремо на його соціальних складових і, звісно ж, на можливостях соціалізації та адаптації цієї категорії дітей.

Як зазначалось вище, психосоціальний розвиток включає соціальну складову - процес засвоєння дитиною соціально-культурного досвіду, необхідного для включення в систему суспільних відносин, який складається із: знань, навичок, норм, цінностей, традицій, правил; соціальних якостей, які дозволяють комфортно та ефективно існувати в суспільстві інших людей, толерантності та самосвідомості

Як реагує на ці вимоги соціуму дитина залежить від умов виховання. Якщо дитину надмірно опікують, у неї складається нереалістичне уявлення про себе і оточення. Якщо ж до дитини з синдромом Дауна пред'являються певні вимоги, то у неї з'являється спрямованість на засвоєння суспільного досвіду, бажання виконувати соціальні вимоги [2, с.245].

Опираючись на психосоціальний розвиток особистості з синдромом Дауна можна не тільки покращити розвиток психічних функцій, а й навчити правильно взаємодіяти з оточуючими, спілкуватися та проявляти мовленнєву, фізичну та розумову активність. Це проявляється у взаємовідносинах між дітьми - важливою складовою їх життя. Спілкування з однолітками дарує радість і суттєво впливає на розвиток дитини: на когнітивну та комунікативну сфери, емоційну регуляцію, формування різноманітних просоціальних навичок.

Діти з хромосомною аномалією мають не тільки слабкі, але і сильні сторони, й, відповідно, потребують не стільки спрощену, скільки індивідуальну програму навчання. Дітям із синдромом Дауна складніше узагальнювати, доводити, міркувати, освоювати нові навички і концентруватися, зате вони, як правило, володіють хорошими здібностями до візуального навчання, що є великим позитивом, адже в дошкільному віці домінує саме вікарне научіння.

Дітей з синдромом Дауна можна навчити соціальної орієнтації в навколишньому, елементарних норм і правил поведінки в суспільстві, самостійного виконання не складної, але організованої і цілеспрямованої діяльності.

Хоча дитина і намагається орієнтуватися на дорослого, вона не може в ході спілкування швидко засвоїти норми поведінки та зрозуміти їх зміст. Дефіцит засобів спілкування (мовленнєвих і не мовленнєвих), часто неадекватне розуміння ситуації призводять до того, що діти з синдромом Дауна в більшості випадків виявляються відкинутими однолітками [5, с.49].

Таким чином, діти з синдромом Дауна мають специфічні особливості у формування взаємин з однолітками. Поза тим, їх соціальний розвиток є сильною стороною. В цілому ці діти проявляють зацікавленість в соціальних аспектах та соціальній взаємодії. Проте недавні дослідження вказують на уразливість саме тих процесів, які тісно пов'язані з компетентністю дітей в сфері формування взаємовідносин. Серед них різні аспекти розуміння соціальних відносин, розуміння інших людей, їх емоцій, думок, намірів [12, с.53] здатність до регуляції емоцій в ситуації фрустрації [16, с.39], недолік наполегливості при зіткненні з труднощами [15, с.49] та особливі труднощі в сфері розвитку експресивного мовлення [15, с.38].

Для того щоб брати участь у спільній грі, дитина повинна знати правила, орієнтуватися в різноманітності сюжетно-рольових ігор, в темах і ролях, тобто в тому, що часто становить зміст і суть взаємодії з однолітками.

Соціальний розвиток дитини дошкільного віку - це, перш за все, адаптація в світі й своєрідний механізм виживання, так як поза соціумом люди практично не функціонують або живуть неповноцінним життям. Будь-якій дитині необхідне відчуття приналежності і власної потрібності, вона прагне бути частиною соціуму, а без певних навичок спілкування та дотримання правил, частиною суспільства стати неможливо.

Соціальний розвиток дітей дошкільного віку містить у собі формування основних правил для успішного існування в суспільстві. Щоб жити з людьми дитина повинна вміти спілкуватися, висловлювати свої думки й бажання, а також не повинна порушувати сформовані правила, так як вони, формуються роками і під впливом багатьох факторів [7, с.48].

Ще одним важливим аспектом соціального розвитку дітей дошкільного віку є формування в дитини вміння уникати конфліктів за допомогою компромісів і розмови, а також при створенні певних умов уміння постояти за себе і свої принципи.

Отже, не дивлячись на генетичну обумовленість захворювання дітей з синдромом Дауна, існує можливість їх успішної соціальної адаптації.

Мета корекційно-розвивальної роботи з дітьми з синдромом Дауна - їх соціальна інклюзія, пристосування до життя і можлива інтеграція в суспільство. Адже необхідно враховуючи специфіку розвитку психічних процесів розвивати у них життєво необхідні навички.

Зростання популярності програм ранньої педагогічної допомоги зумовлені результатами їх впровадження. Адже діти, з якими займалися за такими програмами, до моменту надходження в дитячий садок і в школу вміли вже набагато більше, ніж ті, кого вони не торкнулися [3, с.67].

Перебуваючи серед однолітків, дитина отримує приклади нормальної, відповідної віку поведінки.

Соціалізація та інтеграція дітей з синдромом Дауна та сімей, що їх виховують, передбачає забезпечення умов для нормального і щасливого життя в суспільстві. Дитина має право виховуватися у своїй родині й отримувати можливість для розвитку особистості; ходити в школу (навіть якщо необхідне навчання за спеціальною програмою); приймати все більше самостійних рішень у міру дорослішання; бути впевненою, що її сприймають позитивно та ставляться до неї з повагою.

З медичної точки зору супровід дітей з синдромом Дауна реалізується достатньо (раннє виявлення, генетична та інша медична допомога), але ще на низькому рівні знаходиться система психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини з синдромом Дауна, яка повинна враховувати особливості її розвитку й потенційні можливості [14, с.75].

Діти з середніми і навіть з важкими порушеннями розвитку, спілкуючись з оточуючими їх «здоровими» людьми, оволодівають цими вміннями тому, що їх навчали так як потрібно, і тоді, коли потрібно. Для правильної соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна необхідно враховувати розвиток психічних функцій дітей в процесі роботи та проводити ранню корекційну роботу щодо попередження вторинних відхилень відповідно до первинного дефекту [6, с.29].

При вихованні дітей з синдромом Дауна слід звертати увагу на формування у них адекватних реакцій. Адже, через збережену здатність до наслідування вони часто копіюють вчинки оточуючих, не аналізуючи їх. Тобто у них немає розмежування поганого та доброго, правильного та не правильного, і тому їх необхідно постійно скеровувати та вказувати на позитивні та негативні прояви. У дітей необхідно розвинути навички культурної поведінки в спілкуванні з людьми, навчити їх комунікабельності. Вони повинні вміти висловлювати прохання та уникнути небезпеки. Велику увагу необхідно приділити зовнішнім формам поведінки.

Автор численних досліджень у цій області, відомий американський вчений Майкл Гуральник сформулював поняття «соціальна компетентність у взаєминах з однолітками» в контексті виховання дітей з синдромом Дауна, яке означає «здатність використовувати адекватні та ефективні стратегії для вирішення соціальних завдань міжособистісного характеру в середовищі однолітків».

Значення цієї проблеми і її складність, на думку автора, поки що не викликає у дослідників належного інтересу. А між тим, компетентність у взаєминах з однолітками є ключем до самостійності та самовизначення дитини з синдромом Дауна в подальшому, а також запорукою можливості її інтеграції в соціум на всіх стадіях життєвого шляху, починаючи з самого раннього дитинства.

Найважливішим періодом для становлення взаємин з однолітками є дошкільний вік - 3-6 років. Саме в цей період проявляються проблеми спілкування, які можуть ускладнювати соціальні відносини людини протягом усього її життя.

М. Гуральник звернувся до сучасних моделей розвитку дитини, та виявив, що можна побачити, які процеси відіграють найважливішу роль у зародженні й побудові соціальних стратегій, здатних ефективно працювати в рамках вирішення соціальних завдань дитини. Соціальні стратегії вирішення завдань залежать від рівня розвитку мовлення, когнітивних здібностей, афективної сфери й моторики дитини, тобто від психосоціальних особливостей дитини з синдромом Дауна. Вони певним чином об'єднуються з процесами розвитку мислення і загальної обізнаності, регуляції емоцій, соціально-когнітивними процесами (процесами соціального пізнання), а також з процесами вищого порядку, які забезпечують довільну регуляцію діяльності [15,с.54].

Процеси вищого порядку, забезпечують регуляцію цілеспрямованої діяльності, це, по суті, процеси організації логічного зв'язку між подіями. Тому діти утримують увагу на конкретному соціальному завданні, а також відстежують і використовують попередній зворотний зв'язок (спостерігають за оточуючими і, відповідно, змінюють свої реакції) [14, с 51].

Як зазначає М. Гуральник, у цьому контексті велике значення має саме соціальне пізнання. Тому важливо при роботі з дітьми з синдромом Дауна зрозуміти: 1) як діти кодують релевантну інформацію в ситуаціях соціальної взаємодії; 2) як вони визначають вид діяльності або реакції однолітка при спробі зрозуміти його наміри; 3) як вони вирішують, які стратегії застосувати: орієнтовані на себе або враховують ті події, що відбуваються; 4) чи можуть дошкільники проаналізувати весь складний контекст того, що відбувається і оцінити його, сформувати загальне розуміння, щоб вирішити соціальне завдання з урахуванням всіх логічних зв'язків.

Українська дослідниця І. Омельченко, визначаючи особливості формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у дошкільників з особливими

потребами, зауважує, що діяльнісний характер спілкування та його продукту - взаємовідносин має бути доповнений вивченням суб'єктних модусів взаємодії з Іншим [10, с 34].

Відтак, у контексті дослідження феномену взаємовідносин у дошкільників із синдромом Дауна ми вважаємо за доцільне вивчати їх в діадах «дитина-дорослий» та «дитина-одноліток».

Насамкінець зазначимо, що вихователь, який працює з дитиною з синдромом Дауна, має обов'язково враховувати у своїй корекційно-розвивальній роботі особливості соціальної складової її психосоціального розвитку, що дозволить більш ефективно побудувати цю роботу й забезпечити її результативність, а саме - успішне освоєння дитиною з синдромом Дауна простору соціальних взаємовідносин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алієва Ш.Г. Соціальний розвиток дошкільнят / Ш.ГАлієва // Молодий учений. — 2014. — № 2(61). — С 711-714
2. Бакк А., Грюнвальд К. «Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития» Пер. со шведск. Под ред. Ю. Колесовой. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2001. - 360 с.
3. Житникова Л.Н. В защиту прав детей-инвалидов.// Новый регион. - 2006. № 3. с. 64-69.
4. Ильин ВА Идентичность и общество: проблема взаимосвязи детской и институциональной витальностей с точки зрения психосоциальной концепции развития / В.А. Ильин // Социальная политика и социология. - 2009. - № 1. - С. 15-21.
5. Катаева АА, Стребелева ЕА Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - С. 39-94.
6. Кобильченко В.В. Особливості соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у ранньому віці // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук, праць: вип. 5. / за ред. КолупаєвоїАА - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. - С 27-36.
7. Кобильченко В.В. Теоретичні та методичні засади психокорекційної роботи з дошкільниками, які мають порушення психофізичного розвитку// Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 4 Частина 1 / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. - С 42-51
8. Митькин А.А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике /АА Митькин // Психологический журнал. -1999. - Т. 20, № 5. - С. 105-111.
9. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. - Москва: Академия, 2004. - 304 с.
10. Омельченко І.М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології / І. Омельченко // Психологія і особистість. - 2017. - № 1 (11). - С 25-40.
11. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: монография / Нодар Ильич Сарджвеладзе. - Тбилиси: Мецниереба, 1989. - 267 с.
12. Цибула К.Р., Мур Д.Дж., Уишарт Дж.Дж. Социальное познание при синдроме Дауна. Трудности изучения и построения теории // Синдром Дауна. XXI век. 2012. № 1 (8). С. 52-55.
13. Шамне А.В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці: дис... доктора психол.наук : 19.00.07 / Шамне Анжеліка Володимирівна - К., 2015. - 502 с
14. Guralnick M.J. Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays: A Historical Perspective // Infants & Young Children. 2010. Vol. 23, № 2. P. 73-83.

15. Guralnick M.J., Connor R.T., Johnson L.C. The Peer-Related Social Competence of Young Children with Down Syndrome // American journal on intellectual and developmental disabilities. 2011. Vol. 116, № 1. P. 48-64.

16. Jahromi L.B, Gulsrud A, Kasari C Emotional competence in children with Down syndrome: Negativity and regulation // American Journal on Mental Retardation. 2008. Vol. 113, № 1. P. 32-43.

REFERENCES:

1. Aliieva, Sh. H. (2014]. Sotsialnyi rozvytok doshkilniat [Social development of preschoolers]. *Molodyi Uchenyi, 2(61),* 711-714

2. Bakk, A., & Hriunvald, K., Kolesova, Yu. (Ed.). (2001]. *Zabota i ukhod: Kniga o liudiakh s zaderzhkoi umstvennogo razvitiia* [Care: a Book about people with mental retardation]. St Petersburg: Sankt-Peterburgskii Institut rannego vmeshatelstva.

3. Zhitnikova, L. N. (2006). V zashchitu prav detei-invalidov. [To protect the rights of children with disabilities]. *Noyyi Region, 3,*64-69.

4. Ilin, V.A (2009). Identichnost i obshchestvo: problema vzaimosviazi detskoi i institutsionalnoi vitalnostei s tochki zreniia psikhosotsialnoi kontseptsii razvitiia [Identity and society: the relationship of child and institutional vitalnosti from the point of view of psychosocial development concept]. *Sotsialnaiapolitika isotsiologiia, 1,*15-21.

5. Kataieva, A. A., & Strebeleva, EA (2001). *Doshkolnaia oligofrenopedagogika* [Preschool oligophrenia pedagogy]. Moscow: Gumanit izd. tsentr VLADOS.

6. Kobylchenko, V.V. (2014). *Osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku u rannomu vitsi* [Peculiarities of social adaptation of children with violations of psychophysical development at early age]. In AA Kolupaieva (Ed.), *Dytyna iz sensornymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, yykhovannia: zb. nauk. prats: Vol. S* (pp. 27-36). Kirovohrad: Imeks-LTD.

7. Kobylchenko, V. V. (2013). Teoretychni ta metodychni zasady psykhokorektsiinoi roboty z doshkilnykamy, yaki maiut porushennia psykhofizychnoho rozvytku [Theoretical and methodological basics of psycho -correction work with preschool children with violations of psychophysical development]. In V.V. Zasenko & A.A. Kolupaieva (Eds.), *Osvita osib z osoblyyymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: nauk-metod. zb. Vol. 4, lss.1* (pp. 42-51). Kirovohrad: Imeks-LTD.

8. Mitkin, AA (1999). O roli individualnogo i kollekdvnogo soznaniia v sotsyalnoi dynamyke [On the role of individual and collective consciousness in the social dynamics]. *Psikhologicheskii Zhurnal, S,* 105-111.

9. Mudryk, AV. (2004). *Sotsializatsiia* [Socialization of a person]. Moscow: Akademiia.

10. Omelchenko I.M. (2017). Sutnisni modusy katehorii «komunikatyvna diialnist» u dyskursi postneklasychnoi psykholohii [The essential modes of the category "communicative activities" in the discourse of post-non-classical psychology]. *Psykholohiia i osobystist, 1 (11),* 25-40.

11. Sardzhveladze, N. I. (1989). *Lichnost i ee vzaimodeistvie s sotsialnoi sredoi* [Personality and its interaction with the social environment] Tbilisi: Metsniereba.

12. Tsibula, K.R., Mur, D. Dzh., & Uishart, Dzh. Dzh. (2012). Sotsialnoe poznanie pri sindrome Dauna. Trudnosti izucheniia i postroeniia teorii [Social cognition in Down syndrome. The difficulties of studying and building theory]. *Down Syndrome. XXI vek,l (8),* 52-55.

13. Shamne, A.V. (2015). *Teoriia i praktyka psykhosotsialnoho rozvytku osobystosti u pidlitkovomu tayunatskomu vitsi* [Theory and practice of psychosocial development of personality in adolescence and young adulthood]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

14. Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children, 23(2),* 73-83.

15. Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). The peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116(1),* 48-64.

16. Jahromi, L. B, Gulsrud, A., & Kasari, C (2008). Emotional competence in children with Down syndrome: Negativity and regulation. *American Journal on Mental Retardation, 113(1),* 32-43.

Iryna Mykhnovetcka The Social Component of Psycho-Social Development of Preschool Children with Down Syndrome

The social component of psycho-social development of preschool children with Down Syndrome is a complex and actual problem of research in correctional pedagogy. Much research exists today and we have summarized the theoretical information of their works. The article addresses to the issue of the study ofpsychosocial development Its social component is considered of preschool children with Down Syndrome. Analyzes the work of authors regarding the appropriateness of training and education of children with Down Syndrome. The article shows the versatility of the study of psychosocial development in modern Ukrainian and American scientific literature. Mention the possibilities of socialization of preschool children by drawing on their strengths and addresses the concept of The Peer-Related Social Competence of Young Children with Down Syndrome. The article reveals the importance of socialization and adaptation of children with Down syndrome in society. The social component of psychosocial development identifies further opportunities for education of children with Down Syndrome and designing new ways of correctional and educational process.

Key words: *psychosocial development, socialization, children with Down Syndrome.*

УДК 159.9; 376

Оксана Нікітіна,
Юлія Білоцерківська,
Анна Колчигіна, Галина Дацун
Українська інженерно-педагогічна академія
м.Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті визначена актуальність впровадження інклюзивного навчання. Проаналізовані психологічні засади успішної реалізації інклюзивної освіти, а саме визначено емоційно-вольові особливості актуальних та потенційних фахівців інклюзивного навчання. Здійснено теоретико-методологічний огляд проблем інклюзивного навчання щодо особистості фахівця в сучасних освітніх умовах. Визначені компоненти процесу формування та розвитку професійної компетентності фахівця, що працює в умовах інклюзивної освіти. Сформовано психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання. Проаналізовані відмінності у стилі саморегуляції поведінки, мотивації професійної кар'єрі, мотивації досягнення, вольової регуляції та емоційного вигорання актуальних та потенційних фахівців інклюзивного навчання. Визначені актуальні напрямки психокорекційноїроботи. Визначено, що особистість педагога є стрижневою ланкою в імплементації засад інклюзивності.

Ключові слова: *імплементація інклюзивної освіти, емоційно-вольова сфера, саморегуляція поведінки, мотивація професійної кар'єри, фахівець інклюзивного навчання.*

Актуальність проблеми дослідження. Новітній етап розвитку української освіти характеризується імплементацією програми розвитку засад інклюзивного навчання. Так, згідно національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, першочерговим є завдання розширення та розвитку практики інклюзивного навчання у всіх типах навчальних закладах для дітей та молоді з особливими освітніми потребами [5].

Разом з цим, наявною є низка супутніх проблем. Перш за все, недостатня кваліфікація фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. Вцілому, вони більшою мірою орієнтовані на роботу зі здоровими дітьми і відчувають складнощі при організації такого психолого-педагогічного супроводу [1]. По-друге, наявні методологічні та методичні проблеми в організації цього процесу, оскільки досвід інклюзивного навчання в Україні тільки набуває поширення. По-третє, незважаючи на те, що батьки позитивно сприймають новітні ідеї включення власних дітей з особливими освітніми потребами до суспільства, інші агенти соціалізації загалом психологічно не готові до реалізації залучення в такий процес.

У минулому система освіти для дітей з особливими освітніми потребами створювалась в основному на базі інтернатних закладів. Головним психологічним недоліком такого навчання є обмеження у спілкуванні. Згідно з результатами дослідження Українського інституту соціальних досліджень імені О. Яременка [6], кожен дванадцятий випускник спецшколи зазначає "поганий" соціально-психологічний клімат у закладі.

Таким чином, проблема підготовки фахівців до реалізації інклюзивного навчання має соціальну актуальність. Водночас, психологічні особливості емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання залишаються маловивченими у науковому просторі.

Аналіз наукової літератури з проблеми, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми.

Найважливіші риси професійного характеру фахівця, що працює в системі інклюзивного навчання, на *думку* Н. М. Назарової - доброта, відповідальність, оптимізм, терпіння, емпатія, енергійність, захопленість своєю роботою, вірність життєвим інтересам людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, повага і любов до своїх вихованців, професійна чесність і порядність [3].

Різні аспекти проблеми розвитку професійної компетенції і професійної готовності педагогів були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які розглядають процес підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти з позиції розвитку особистості самого педагога. Вони виходять з того, що тільки в умовах освітнього середовища, що інтенсивно розвивається, буде забезпечена самостійність і навчальна активність, здатність проектувати власні освітні шляхи. Підкреслимо творчий характер формування та розвитку професійної компетентності педагогів, що включає мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, ціннісно-смисловий компонент [4].

Інтегруючою ланкою перерахованих компонентів, є емоційно-вольова саморегуляція, що розглядається як здатність людини реагувати адекватно ситуації і регулювати виконання професійної діяльності. Це почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага, управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання страху і сумнівів перед невідомим.

Вищезазначене обумовлює головну спрямованість нашої роботи.

Мета статті - вивчення психологічних особливостей емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання.

Емпіричну вибірку дослідження склали 13 фахівців інклюзивного навчання, які працюють у відповідних закладах м. Харкова, та 28 студентів-практичних психологів факультету міжнародних освітніх програм Української інженерно-педагогічної академії, які за даними попереднього опитування виявили бажання працювати у майбутньому щодо забезпечення психологічного супроводу дітей з

особливими навчальними потребами. Відповідно до поставленої мети, одним із провідних завдань нашої роботи постало визначення відмінностей психологічних особливостей емоційно-вольової сфери у майбутніх та актуальних фахівців інклюзивного навчання.

Психодіагностичний комплекс склали: опитувальник В. І. Моросанової "Стиль саморегуляції поведінки", методика вивчення мотивації професійної кар'єри Е. Шейна (в адаптації В. Е. Винокурової і В А Чікер), опитувальник вигорання К. Маслач і С. Джексона (MBI, в адаптації Н. Е. Водопьянової), опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана (MATS, в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова), методика "Шкала контролю за дією" Ю. Куля (в адаптації С А. Шапкиної).

Математична обробка даних була проведена за допомогою програми STATISTICA 10. У ході роботи були проаналізовані дані описової статистики та обраховані показники t-критерію Стьюдента.

Наголосимо, що первісним етапом нашої роботи стало проведення бесіди з учасниками емпіричної вибірки. Воно надало змогу посилити мотивацію до участі у дослідженні через розкриття мотивації дослідників, а також визначити коло питань, які турбують фахівців інклюзивного навчання.

Наступним етапом стало визначення особливостей одного з провідних компонентів емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання - показників саморегуляції поведінки.

Як видно з даних таблиці 1, показник загального рівня саморегуляції поведінки у фахівців інклюзивного навчання знаходиться на рівні вище середнього. Тож, ця група досліджуваних проявляє самостійність, гнучко та адекватно реагуючи на зміну умов, при усвідомленні висунення і досягнення мети. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети.

Наголосимо, що чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Таблиця 1

Показники саморегуляції поведінки фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	tl,2
Планування	6,2±1,9	4,9±1,9	2,0
Моделювання	5,8±1,8	4,4±1,7	2,5*
Програмування	7,0±1,0	4,4±1,7	5,0**
Оцінка результату	6,1+1,3	4,0+1,8	3,8**
Гнучкість	5,8±1,7	5,4±2,0	0,7
Самостійність	4,5±1,6	4,8±1,8	-0,5
Загальний рівень саморегуляції	32,1+3,5	24,9+5,6	4,3**

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; *p<0,05;**p<0,01.

В той час, як у студентів-практичних психологів показник загального рівня саморегуляції поведінки знаходиться на середньо низькому рівні. Тож, можна

припустити, що потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки у студентів-практичних психологів ще не повністю сформована, вони більш залежні від ситуації і думок оточуючих людей. У них знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з групою фахівців інклюзивного навчання.

Означені відмінності у рівні прояву загального рівня саморегуляції були визначені статистично значущими.

Зупинимося більш детально на вираженні показників шкал методики "Стиль саморегуляції поведінки" у фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Планування" є вищим, аніж у студентів-практичних психологів. Це вказує на те, що у фахівців з інклюзивного навчання наявна сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, а самі плани - реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі. Цілі діяльності висуваються самостійно. У студентів-практичних психологів потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування нереалістично. Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Моделювання" є вищим, аніж у студентів-практичних психологів.

Тож, фахівці інклюзивного навчання більше здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. У студентів-практичних психологів наявна слабка сформованість процесів моделювання, що може призводити до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин.

Означені відмінності у рівні прояву моделювання були визначені статистично значущими.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Програмування" є вищим, аніж у студентів-практичних психологів. Тож, у фахівців інклюзивного навчання вже сформувалася потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Відповідно, програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для фахівця результату.

У студентів-практичних психологів знаходить свого прояву невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій. Студенти вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Означені відмінності у рівні прояву програмування були визначені статистично значущими.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Оцінка результату" є вищим, аніж у студентів-практичних психологів.

У фахівців інклюзивного навчання наявні розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Фахівець адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, які призвели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Студенти-практичні психологи часто не помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Означені відмінності у рівні прояву оцінки результату були визначені статистично значущими.

При цьому, дані за шкалами "Гнучкість" і "Самостійність" у досліджуваних обох груп майже не вирізняються, що і було підтверджено при математико-статистичній обробці. В цілому, ці дані можуть бути віднесені до середнього рівня.

Означене вказує на те, що пластичність усіх регуляторних процесів розвинена на середньому рівні. При виникненні непередбачених обставин такі досліджувані не завжди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, не завжди здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій.

В той же час, у досліджуваних досягає середнього рівня прояву автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Іноді, при відсутності сторонньої допомоги, у них виникають регуляторні збої.

Третім етапом роботи постало вивчення рівня емоційного вигоряння у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Підкреслимо, що у більшості випадків професійне вигоряння - деструктивний процес втрати професійної ефективності, зниження комунікативних якостей і розвитку нервово-психічної дезадаптації аж до незворотних змін особистості. Його причиною є як незадовільні умови роботи, так і індивідуальні особливості особистості працівника.

Найбільш важкою є робота, яка передбачає емоційний контакт з людьми в якості обов'язкової складової виробничого процесу. Такою і є робота фахівців інклюзивного навчання.

Як видно з таблиці 2, відмінності за усіма показниками опитувальника вигорання К. Маслач і С. Джексона (MBI, в адаптації Н. Е. Водопьянової) - статистично значущі.

Зупинимося детально на аналізі рівня прояву кожної з шкал. Рівень емоційного виснаження є вищим у студентів-практичних психологів, аніж у фахівців інклюзивного навчання. "Емоційне виснаження" проявляється в переживаннях зниженого емоційного тонусу, підвищеної психічної виснаженості і афективної лабільності, втрати інтересу і позитивних почуттів до оточуючих, відчутті "перенасиченості" роботою, незадоволеністю життям вцілому.

Таблиця 2

Показники емоційного вигоряння фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	tl,2
Емоційне виснаження	17,2±4,4	21,7±5,7	-2,5*
Деперсоналізація	6,1+5,6	10,3±4,9	-2,4*
Редукція професійних досягнень	37,2+5,4	25,0+8,9	4,5**

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; *p<0,05;**p<0,01.

Можемо припустити, що студенти-практичні психологи ще не повною мірою навчилися керувати власним емоційним станом (як було визначено раніше у них не розвинутими є навички саморегуляції], можливим є прояв використання неконструктивних копінг-стратегій тощо.

В той же час, підкреслимо, що дані за цим показником у групі фахівців інклюзивного навчання знаходяться на середньо низькому рівні.

Рівень деперсоналізації є вищим у студентів-практичних психологів, аніж у фахівців інклюзивного навчання. "Деперсоналізація" проявляється в емоційному відстороненні і байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісного включення і співпереживання, а в окремих випадках - в негативізмі і цинічному ставленні. На поведінковому рівні "деперсоналізація" проявляється в зарозумілій поведінці, використанні професійного сленгу, гумору, ярликів.

У фахівців інклюзивного навчання цей показник знаходиться на середньо низькому рівні, а у студентів-практичних психологів - на середньо високому.

Рівень редукції професійних досягнень є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів (див. рис. 1).

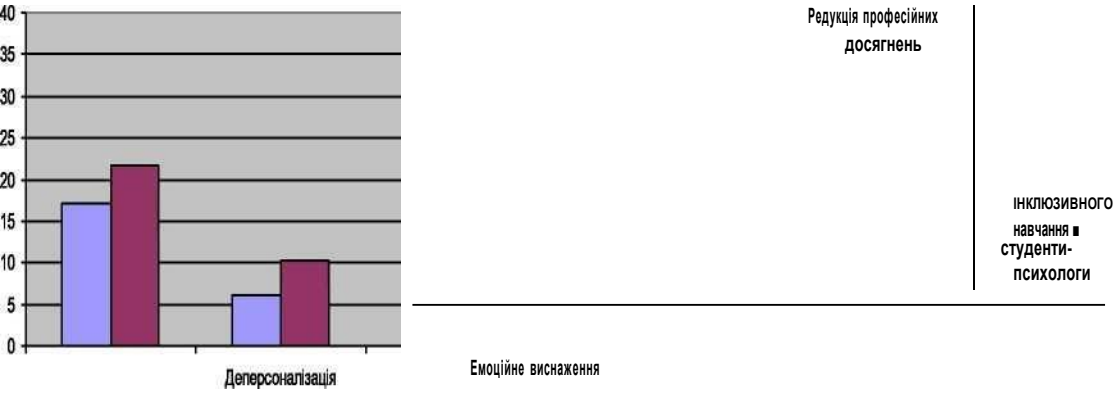


Рис. 1. Рівень прояву показників емоційного вигоряння фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

Водночас, згідно інтерпретації цієї шкали методики, показник від 37 балів і вище відповідає низькому рівню прояву відповідних особливостей, а менше ЗО балів - високому. Таким чином, у фахівців інклюзивної освіти низький ступінь задоволеності собою як особистістю і як професіоналом. Незадовільні значення цього показника відображають тенденцію до негативної оцінки своєї компетентності і продуктивності і, як наслідок, - зниження професійної мотивації, наростання негативізму стосовно службових обов'язків, тенденцію до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, відстороненості і неучасті, уникнення роботи спочатку психологічно, а потім фізично. Означене не знаходить свого прояву у групі студентів-практичних психологів.

Четвертим етапом нашої роботи постало вивчення ціннісних орієнтацій в кар'єрі фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів (див. табл. 3).

Підкреслимо, що одним з найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування кар'єри. Найважливішою детермінантою професійного шляху людини є її уявлення про свою особистість - так звана професійна "Я-концепція", яку кожна людина втілює в серію кар'єрних рішень. Професійні переваги і тип кар'єри - це спроба відповісти на питання "хто я?". При цьому дуже часто людина реалізує свої кар'єрні орієнтації неусвідомлено.

Таблиця 3

Показники ціннісних орієнтацій в кар'єрі фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	tl,2
Професійна компетентність	36,2+7,0	30,9+5,9	2,5*
Менеджмент	27,4+9,3	32,4+8,0	-1,8
Автономія (незалежність')	32,0±8,2	32,8±6,9	-0,3
Стабільність роботи	36,8+13,0	36,7+7,8	0,03
Служіння	44,0±6,8	34,5±8,1	3,7**
Виклик	26,1+10,4	29,8±5,8	-1,5
Інтеграція стилів життя	38,1+8,1	33,6+7,9	1,7
Підприємсництво	25,8±10,1	32,2±8,3	-2,1*

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; ;
**

Для будь-якої людини характерні певна особистісна концепція, таланти, спонукання, мотиви і цінності, якими вона не зможе поступитися, здійснюючи вибір кар'єри. Минулий життєвий досвід формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок по відношенню до кар'єри і праці взагалі. Тому в професійному плані суб'єкт діяльності розглядається і описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і тому подібних соціально обумовлених спонукань до діяльності. В американській соціальній психології цьому поняттю відповідають такі поняття, як "кар'єрні орієнтації" або "якоря кар'єри".

У фахівців інклюзивного навчання найбільше проявляється кар'єрна орієнтація "Служіння". Основними цінностями при даній орієнтації є "робота з людьми", "служіння людству", "допомога людям", "бажання зробити світ кращим" тощо. Людина з такою орієнтацією має можливість продовжувати працювати в цьому напрямку, навіть якщо їй доведеться змінити місце роботи. Вона не буде працювати в організації, яка ворожа її цілям і цінностям, і відмовиться від просування або переведення на іншу роботу, якщо це не дозволить їй реалізувати головні цінності життя.

У студентів-практичних психологів означений параметр виражений менше. Означені відмінності були визначені статистично значущими.

На другому місці у фахівців інклюзивного навчання знаходиться кар'єрна орієнтація "Інтеграція стилів життя". Така людина орієнтована на інтеграцію різних сторін способу життя. Вона не хоче, щоб в її житті домінувала тільки сім'я

або тільки кар'єра, або тільки саморозвиток. Прагне, щоб усе це було збалансовано. Така людина більше цінує своє життя в цілому - де живе, як вдосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру чи організацію.

У студентів-практичних психологів перше місце посідає кар'єрна орієнтація "Стабільність роботи". Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і займати високі посади в організації, але, вважаючи за краще стабільну роботу і життя, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком і тимчасовими незручностями, навіть в разі можливостей зростання.

Рівень прояву шкали "Професійна компетентність" є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів і означені відмінності були визначені статистично значущими.

Фахівець з такою орієнтацією хоче бути майстром своєї справи, буває особливо щасливий, коли досягає успіху в професійній сфері, але швидко втрачає інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати свої здібності.

В той же час, у студентській групі більше, аніж у групі фахівців інклюзивної освіти, виражена кар'єрна орієнтація "Підприємництво" і означені відмінності були визначені статистично значущими.

Це вказує на прагнення створювати щось нове, подолання перешкод, готовність до ризику, не бажання працювати на інших, прагнення мати свою марку, свою справу, своє фінансове багатство.

П'ятим етапом нашої роботи постало вивчення мотивації досягнення успіху та вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів (див. табл. 4, табл. 5).

Таблиця 4

Показники мотивації досягнення успіху фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	tl,2
Мотивація досягнення успіху	137,6+22,7	128,8+17,8	1,3

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; *p£0,05; **

За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у рівні прояву мотивації досягнення успіху у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Водночас, можна визначити, що відповідно до того, що отримані показники знаходяться у діапазоні значень від 76 до 164 балів, може бути зроблено висновок про домінування потягу уникати невдачі.

Підкреслимо, що за даними проведеного раніше дослідження у галузі вивчення особливостей мотивації досягнення, домінування потягу уникати невдачі взаємопов'язане з використанням неадаптивних копінг-механізмів в стресових ситуаціях [2]. І, як наслідок, необхідно спрямувати психокорекційні заходи на розвиток мотивації досягнення як у групі фахівців інклюзивного навчання, так і у групі студентів-психологів для оптимізації професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таблиця 5

Показники вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	tl,2
Контроль за дією при невдачі	5,0+3,3	7,0+2,9	-1,9
Контроль за дією при плануванні	6,7+2,6	6,1+2,6	0,7
Контроль за дією при реалізації	7,8±2,0	7,6±3,2	0,3

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; ;**

За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у вираженні показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів (див. рис. 2). При реалізації намірів досліджувані орієнтовані більшою мірою на дію, тобто не проявляють на рівні переживань будь-яких думок і емоцій, які могли б перешкодити реалізації наміру.

Отже, фахівці інклюзивного навчання та студенти-психологи, як майбутні фахівці інклюзивного навчання, здійснюють регуляцію навмисної дії мимоволі, тобто в процесі діяльності дія, заснована на повноцінному намірі, управляється ніби сама по собі і не вимагає постійного контролю з боку свідомості. При цьому, при невдачі та при плануванні зазначена тенденція не проявляється, що може бути пояснено за даними отриманими за методикою "Стиль саморегуляції поведінки" та опитувальника мотивації досягнення А. Мехрабіана (MATS, в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова). Так, при орієнтації на стан проявляються труднощі ініціювання дії, думки, що повторюються, з приводу незавершених намірів або невдач, що не здійснилися.

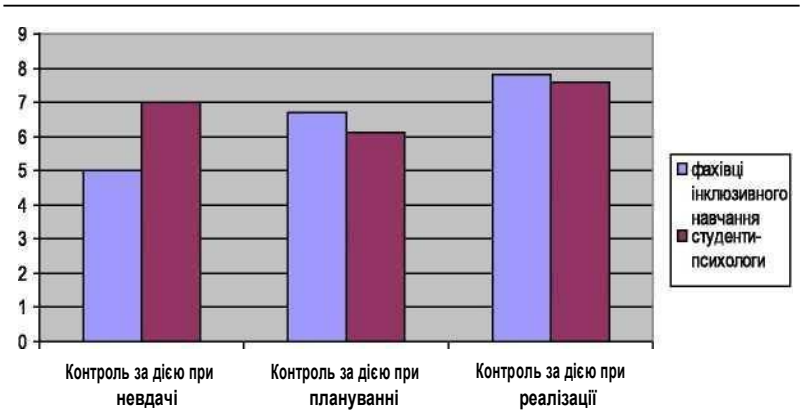


Рис. 2. Рівень прояву показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Виходячи з положення, що новітня школа - це школа, що розвивається, а педагогічний процес постійно вдосконалюється, необхідно усвідомити, що процес змін в школі, пов'язаний із імплементацією положень про інклюзивне навчання, - це процес змін передусім у вчителі, в його професійних поглядах, методах і підходах до розв'язання організаційних та навчальних завдань. Таким чином, проблема підготовки фахівців до реалізації інклюзивного навчання має соціальну актуальність. Водночас, психологічні особливості емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання залишаються маловивченими у науковому просторі, що обумовлює актуальність та головну мету здійсненого емпіричного дослідження.

В результаті математико-статистичної обробки отриманих даних можемо зробити наступні висновки:

- Визначені статистично значущі відмінності у рівні прояву загального рівня саморегуляції поведінки у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-практичних психологів. У фахівців він знаходиться на рівні вище середнього, у студентів-практичних психологів - на середньо низькому рівні.
- У фахівців інклюзивного навчання наявна сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, а самі плани - реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі. Цілі діяльності висуваються самостійно. У студентів-практичних психологів потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування нереалістично.
- Фахівці інклюзивного навчання більше, аніж студенти-практичні психологи здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. У студентів-практичних психологів наявна слабка сформованість процесів моделювання, що може призводити до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин. Означені відмінності у рівні прояву моделювання були визначені статистично значущими.
- У фахівців інклюзивного навчання вже сформувалася потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. У студентів-практичних психологів знаходить свого прояву невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій. Означені відмінності у рівні прояву програмування були визначені статистично значущими.
- У фахівців інклюзивного навчання наявні розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Студенти-практичні психологи часто не помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. Означені відмінності у рівні прояву оцінки результату були визначені статистично значущими.
- При цьому, пластичність усіх регуляторних процесів у фахівців інклюзивного навчання і у студентів-практичних психологів розвинена на середньому рівні. В той же час, у досліджуваних досягає середнього рівня прояву автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Тож, іноді, при відсутності сторонньої допомоги, у них виникають регуляторні збої.

- Рівень емоційного виснаження та деперсоналізації є вищими у групі студентів-практичних психологів, аніж у групі фахівців інклюзивного навчання. Можемо припустити, що студенти-практичні психологи ще не повною мірою навчилися керувати власним емоційним станом (як було визначено раніше у них не розвинутими є навички саморегуляції], можливим є прояв використання неконструктивних копінг-стратегій тощо. Означені відмінності визначені статистично значущими.

- Рівень редукції професійних досягнень є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів. Таким чином, у фахівців інклюзивної освіти низький ступінь задоволеності собою як особистістю і як професіоналом. Це вказує на наявність та розгортання ознак професійного вигоряння, яке є типовим для представників соціономічних професій. Тим не менше, це актуалізує необхідність проведення відповідних психокорекційних заходів.

- У фахівців інклюзивного навчання найбільше проявляється кар'єрна орієнтація "Служіння". У студентів-практичних психологів означений параметр виражений менше. Означені відмінності були визначені статистично значущими.

- На другому місці у фахівців інклюзивного навчання знаходиться кар'єрна орієнтація "Інтеграція стилів життя". У студентів-практичних психологів перше місце посідає кар'єрна орієнтація "Стабільність роботи".

- Рівень прояву кар'єрної орієнтації "Професійна компетентність" є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів і означені відмінності були визначені статистично значущими.

- В той же час, у студентській групі більше, аніж у групі фахівців інклюзивної освіти, виражена кар'єрна орієнтація "Підприємництво" і означені відмінності були визначені статистично значущими.

- За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у рівні прояву мотивації досягнення успіху у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. У обох групах визначено домінування потягу уникнення невдачі. Це актуалізує необхідність проведення відповідних психокорекційних заходів.

- За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у вираженні показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Актуальні та майбутні фахівці інклюзивного навчання здійснюють регуляцію навмисної дії мимоволі, тобто в процесі діяльності. При цьому, при невдачі та при плануванні зазначена тенденція не проявляється.

- Вищеозначені особливості будуть покладені в основу розвивально-корекційних програм з оптимізації емоційно-вольової сфери фахівців та студентів-практичних психологів. Які мають бути спрямовані як на розвиток окремих параметрів емоційно-вольової сфери, так і на їх корекцію у обох групах досліджуваних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інклюзивне навчання в Україні: як діятиме і що вже зроблено. - URL: http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html.

2. Кузнецов М. А. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань / М. А. Кузнецов, А. В. Колчигіна. - Х.: Видавництво "Діса Плюс", 2017.-206 с

3. Назарова Н.М. Специальная педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2005. - 400 с.

4. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 1997. - 224 с.

5. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. - URL: http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-cher-vnja-2013-roku-3442013.

6. Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка. - URL:http://www.uisr.org.ua/.

REFERENCES :

1. *Inkliuzyvne navchannia v Ukraini: yak diiatyme i shcho vzhe zrobleno* [Inclusive education in Ukraine: what will be done and what has already been done]. Retrieved from http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html.

2. Kuznietsov, M. A., & Kolchyhina, A. V. (2017). *Podolannya khyylyuvannya na tspyti: Kopinh-povedinka studentiv pid chas perevirky znan* [Overcoming the excitement at the exam: Coping-behavior of students during the verification of knowledge] Kharkiv: Vydavnitstvo «Disa Plus».

3. Nazarova, N. M. (Ed). (2005). *Spetsialnaia pedagogika* [Special pedagogy]. (4th ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr "Akademiia".

4. Slastenin, V. A., & Podymova, L. S. (1997). *Pedagogika: innovatsionnaia deiatelnost* [Pedagogy: Innovative activity]. Moscow: IChP "Izd-vo Magistr".

5. The President of Ukraine. (2013). *Decree No 344/2013.* Retrieved from http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-chervnja-2013-roku-3442013.

6. *Ukrainskyi instytut sotsialnykh doslidzhen imeni Oleksandra Yaremenka* [Alexander Yaremenko Ukrainian Institute of Social Research]. Retrieved from http://www.uisr.org.ua/.

Oksana Nikitina, Yullia Bilotserkivets, Anna Kolchyhina, Halyna Datsun. Features of Emotional-Volitional Sphere of Specialists of Inclusive Education

The topicality of introducing of the inclusive education is determined in the article. The psychological bases of the successful implementation of inclusive education are analyzed, namely, the emotional-volitional characteristics of current and potential specialists of inclusive education are determined. A theoretical and methodological review of the problems of inclusive education about the personality of a specialist in modern educational conditions was carried out The components of the process of formation and development of the professional competence of a specialist working in conditions of inclusive education are defined. Psychodiagnostic complex of empirical research of emotional-volitional sphere of specialists of inclusive education is formed. The differences in the style of self-regulation of behavior, motivation of a professional career, motivation for achievement, volitional regulation and emotional burnout of actual and potential specialists of inclusive education are analyzed. The actual directions of psychocorrectional work are determined. It is determined that the personality of the teacher is the pivotal link in the implementation of the principles ofinclusiveness.

Keywords: *implementation of inclusive education, emotional-volitional sphere, self-regulation of behavior, motivation of professional career, specialist of inclusive education.*

УДК: 376.096

Ольга Реброва
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ: ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ БАТЬКІВ

У статті розглянуті умови створювання загальноосвітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуті питання батьків, щодо освіти дітей. А також представлене опитування батьків дітей с особливими потребами.

Ключові слова: *інклюзія; умови інклюзивної освіти; діти з особливими потребами; особливі освітні потреби; родина з особливими потребами.*

Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами, що широко впроваджується в Україні в останні роки, попри труднощі і проблеми з цим пов'язані. Втім, особливої складності набуває інклюзивна форма навчання, коли йдеться про дітей з комплексними порушеннями розвитку. З'являються все нові і нові фактори, які необхідно врахувати, нові питання на які необхідно відповісти. В основу інклюзивного навання покладено ідеологію, яка обґрунтовує рівне ставлення до всіх учнів. Однак, при цьому ми повинні створити спеціальні умови, для тих, хто має спеціальні освітні потреби.

Такими спеціальними умовами можуть бути: система супроводу, доступне середовище, підготовка суспільства тобто формування інклюзивної культури, створення і контроль єдиного професійного співтовариства педагогів інклюзивної системи освіти, формування міждисциплінарних фахівців і найголовніше - координація сім'ї.

«Супровід», як загальний принцип і метод індивідуальної підтримки, на сьогоднішній день досить повно розроблений не тільки на рівні загальної освіти, а й на рівні професійної освіти. Фахівці системи супроводу у всіх ситуаціях, пов'язаних з розвитком дитини, знаходяться завжди на стороні учня, захищаючи його інтереси і права. Так, Є.І. Казакова визначає супровід як особливий спосіб допомоги учню в подоланні актуальних для нього проблем розвитку, особливість якого в тому, щоб навчити його вирішувати свої проблеми самостійно, і відмічає, що це складний процес взаємодії супроводжуючого і супроводжуваного, результатом якого є прогрес *у* розвитку. [5]. Комплексна мета супроводу полягає в безперервній і всеосяжній реабілітації, реалізації інклюзивного навчання та соціальної підтримки учнів на базі освітнього процесу. Система супроводу професійної освіти інвалідів та осіб з обмеженими можливостями здоров'я досить регламентована, що дозволяє виділити супровід тьютором, супровід педагогом-психологом (психологом, спеціальним психологом), супровід тифлопедагогом, супровід сурдопедагогом, супровід сурдоперекладачем, супровід соціальним педагогом (соціальним працівником), супровід фахівцем по спеціальним технічним і програмним засобам.

Доступне середовище, як одна з важливих умов організації доступності освітнього процесу, так само досить регламентовано і розроблене. Нормативними документами різних рівнів затверджені порядки і правила забезпечення архітектурної доступності базових навчальних закладів; придбання комплексного

обладнання для забезпечення класів (груп) з інклюзивним навчанням в базових навчальних закладах; оснащення навчальних місць для дітей з інвалідністю; індивідуальні засоби реабілітації та адаптації для дітей з інвалідністю; обладнання безпосередньо будівель навчальних закладів, прилеглих територій, а також внутрішніх приміщень; найрізноманітніше обладнання розроблено для дошкільних, середньо спеціальних освітніх установ і шкіл. [2]

Звичайно, ще багато питань, пов'язаних з «доступним середовищем», залишаються не вирішеними. Адже безліч загальноосвітніх установ залишаються непідготовленими для прийняття в своїх стінах дітей з особливими освітніми потребами. Особливо, це стосується шкіл, дитячих садків та інших загальноосвітніх навчальних закладів, які розташовані на відстані від великих міст. Однак способи і шляхи реалізації даної умови залишаються найбільш регламентованими.

Зараз активно розробляється і отримує своє оформлення, ще один напрямок, який також є важливою умовою для інклюзивної освіти. Цим значущим напрямком є формування інклюзивної культури. [1]. У практичному посібнику «Показники інклюзії» [3] Інклюзивна культура названа одним з найважливіших аспектів, яка є показником поліпшення стану інклюзії в цілому. Формування інклюзивної культури в освітній організації розглядається дослідниками і практиками в якості задачі, яка лежить в основі інклюзії, яка також включає в себе прийняття цінностей, повагу різноманітності, терпимості до відмінностей, співпраці і т.д. [3] Для успішної реалізації даної умови Richard Rieser [6] виділяє наступні методичні прийоми: включення питань розуміння індивідуальності в освітні програми; використання позитивних образів людей з інвалідністю; розробка підходів до спільного навчання та навчання учнями один одного; використання відповідних слів про інвалідність; проведення тренінгів для кращого розуміння інвалідності та рівних прав і можливостей. [4]

З різних сторін підходять вчені і практики до вирішення даного завдання. Розробляють програми тренінгів, спрямованих на формування у дошкільнят толерантного ставлення до людей з інвалідністю та одноліткам з обмеженими можливостями здоров'я. Тренінгові заняття можуть включати в себе бесіди про людей з обмеженими можливостями, читання літературних творів, вправи на формування готовності до взаємодопомоги і співчуття, самоконтролю та саморегуляції, впевненості в собі і т.д.

Так само багато авторів вказують на необхідність роботи з батьками, які мають дітей у нормі розвитку. Так як відсутність інформаційної обізнаності у цих батьків, викликає у них протест щодо інклюзивної освіти. Що в свою чергу призводить до затримки просування інклюзії в цілому.

Важливою умовою є професійна підготовка педагога в області інклюзії, а також створення професійного співтовариства педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі. Це дозволить підвищувати професійну компетенцію педагогів в даній сфері, а також формувати міждисциплінарний підхід і міждисциплінарні методи роботи в цьому напрямку. Зараз цю важливу задачу вирішують різні конференції, круглі столи, засідання. Однак мені здається, що робота в цьому напрямку повинна вестися на постійній основі.

Всі вищеперераховані й інші не згадані аспекти, і умови створення успішного інклюзивного середовища, залишаються за межами інформаційного поля батьків, які виховують особливих дітей. Безумовно, є батьки у яких дуже

активна життєва позиція. І такі батьки беруть участь в різних обговореннях або круглих столах на різних рівнях. Дуже часто так само зустрічаються батьки, які отримують додаткову освіту і стають самі фахівцями в цій сфері. Однак, що робити іншим батькам, сім'ям в яких немає свого фахівця?

Робота з батьками дуже значима і часто просто пропускається в роботі з особливою дитиною. В Україні дуже багато розвиваючих центрів, які охоче включаються в систему інклюзії, проте, дуже мала кількість з них веде роботу з батьками. Звичайно і батьки, і сім'я в цілому дуже неохоче включаються в освітній, тренінговий та інші процеси. Але це не їх провина, а наше недоопрацювання. Недоопрацювання в якості пропонованого матеріалу, недоопрацювання в роз'ясненні важливості даного процесу.

Робота з родиною дітей з особливими освітніми потребами досить багатогранна. Наше опитування охоплює інформативну частину інклюзивного навчання. На сьогодні у батьків, які виховують дітей з особливостями розвитку, немає чіткого плану, що вони повинні, що можуть і що вони отримають в результаті? Тобто необхідно розробити багаторівневу інформаційну базу, яка буде направляти сім'ю у вірному напрямку. Яка допоможе родині скласти свій індивідуальний маршрут освіти для своєї дитини. А наша задача зробити так, щоб цей маршрут був не настільки складним, як зараз, де батькам на кожному етапі доводиться долати різні труднощі. Наша задача зробити його більш зрозумілим та безперешкодним. Зазвичай батькам доводиться докладати чимало зусиль, щоб отримати гарантоване державою право на освіту.

Ми провели невелике дослідження, щоб зрозуміти на скільки батьки, які виховують особливих дітей, проінформовані в найпростіших питаннях інклюзії. Дослідження складалося з опитування, яке складалося з п'яти питань, на які учасникам пропонувалося дати позитивну або негативну відповідь, а також вільного пункту, де учасникам пропонувалося поставити будь-яке питання про інклюзію, що їх турбує. В опитуванні взяли участь 267 батьків, які виховують дітей з особливими потребами віком від 3 до 7 років.

За результатами опитування тільки 47% опитаних ствердно відповіли на питання: «Чи знаєте ви, визначення і зміст інклюзії?». На питання: «Чи знаєте ви, правові аспекти інклюзії?» ствердно відповіли лише 28%. На питання: «Чи знаєте ви, як і яку школу або інший освітній заклад вибрати для вашої дитини?» ствердно відповіли лише 11%. На питання: «Чи знаєте ви, як вибрати форму освітнього процесу в рамках інклюзії для вашої дитини?» ствердно відповіли лише 10% опитаних. На питання «Чи знаєте ви, що загальноосвітні установи (дитячий сад, школа) не мають корекційного напрямку?» ствердно відповіло тільки 52% опитуваних.

Такі дані дають нам зрозуміти, що великий відсоток батьків дітей з особливими потребами, залишаються дезорієнтованими або не орієнтованими зовсім в інформаційному полі інклюзії в цілому.

Коли батьки дізнаються про інвалідність дитини, вони починають життя повне сильних емоцій і переживань, складних рішень, взаємодії з різними фахівцями і постійної потреби в інформації і послугах. Вони не знають з чого почати, де шукати ту чи іншу інформацію. Для такої «інклюзивної» сім'ї необхідно створити інформаційний ресурс. Друкований або електронний, без різниці, головне, що він допоможе батькам, які потребують цієї інформаційної підтримки. Допоможе створити

індивідуальний маршрут для їх дитини, зорієнтуватися у виборі правильного вектора для навчання свого малюка. Адже вибір, віддати дитину в інтернат і відірвати його від сім'ї або залишити в родині і позбавити кваліфікованої допомоги, це не найпростіший вибір для батьків. У моєму опитувальнику це було одне з поширених запитань батьків. Так само можна виділити занепокоєння батьків про те, як все ж таки домогтися виконання закону про інклюзію? Як записати дитину з особливостями розвитку в загальноосвітню школу? Де і як необхідно шукати тьютора? Всі ці та багато інших запитань, залишаються без відповіді для багатьох батьків. Створення такої інформаційної підтримки, допоможе батькам відповісти на ці запитання, а також прийняти «своє» вірне рішення. А для сім'ї, яка тільки дізналася про особливості свого малюка стане приводом не опускати руки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альохіна, С.В. Психолого-педагогічні дослідження інклюзивної освіти на практиці підготовки магістрантів / С.В. Альохіна // Психологічна наука і освіта. - 2015. - Т. 20. - № 3
2. Аналіз нормативно-правових актів органів місцевого самоврядування в частині створення доступного середовища життєдіяльності для людей з інвалідністю. - Харків. 2014
3. Бут Т. Показники інклюзії: практичний посібник / Т. Бут, М. Ейнскоу; під ред. М. Воган; пер. з англ. І. Анікєєв; науч. ред. Н. Борисова, під заг. ред. М. Перфильеву. - М.: РООІ «Перспектива», 2007.
4. Інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку: Хрестоматія / авт.-сот. М.В. Швед. - Вітебськ: Изд-во УО «ВДУ ім. П.М. Машерова », 2007.
5. Казакова Є.І. Система Комплексного супроводу дитини: від концепції до практики // Психолого- педагогічний, медико-соціальний супровід розвитку дитини. - СПб., 1998
6. Rieser, Richard (2009). Disability Equality in Education

REFERENSES:

1. Alokhina, S.V. [2015]. Psykholoho-pedahohichni doslidzhennia inkliuzyvnoi osvity na praktytsi pidhotovky mahistrantiv [Psychological and pedagogical studies of inclusive education in practice prepare for graduate students] in *Psykholohichna naйka i osvita. Vol.20* № 3. Kyiv.
2. Analiz normatyvno-pravovykh aktiv orhaniv mistsevoho samovriaduvannia v chastyni stvorennia dostupnoho seredovyshcha zhyttiediialnosti dlia liudei z invalidnistiu [Analysis of normative and legal acts of local self-government bodies in terms of creating an accessible life environment for people with disabilities] [2014]. Kharkiv.
3. But, T. (2007). *Pokazately Inkliuzii* [Inclusion indicators] Moscow: ROOI «Perspektyva».
4. Shved, M.V. (Ed.). (2007). Intehrovane navchannia ditei z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku [Integrated teaching of children with peculiarities of psychophysical development]. Vitebsk: Izd-vo UO «VDU im. P.M. Masherova».
5. Kazakova, Ie.I. (1998). Systema kompleksnoho suprovodu dytyny: vid kontseptsii do praktyky [Child support system: from conception to practice] in *Psykholoho- pedahohichnyi, medyko-sotsialnyi suprovid rozvytku dytyny.* SPb.
6. Rieser, Richard (2009). Disability Equality in Education

Olha Rebrova. Inclusive education of children with complex developmental disorders: questionnaire for parents

The article deals with the conditions for creating a general educational process for children with special educational needs. Parents' questions concerning the education of children are considered. A survey of parents of children with special needs is also presented.

Important aspects of the introduction of inclusive education and the conditions for creating a successful inclusive environment often remain outside the information field of parents educating special children. Some parents participate in different discussions or roundtables at different levels. Some parents receive additional education and become specialists in this field.

Our task is to develop a multi-level information base that will direct the family in the right direction. What will help the family make their own individual education path for their child. And our task is to make this route not as complicated as now, where parents at each stage have to overcome various difficulties. Our task is to make it more understandable and unobstructed.

We conducted a study to understand how many parents educate special children who were informed about the most inclusive issues. The survey consisted of a five-question questionnaire, which participants were asked to give a positive or negative response, as well as a free point where participants were asked to ask any question about the inclu- sion they were concerned about.

Keywords: *inclusion; conditions for inclusive education; children with special needs; special educational needs; family with special needs.*

УДК:159.922.86-056.36:616.899.3С043.5)

Тетяна Шипелік
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті представлені результати експериментального вивчення оптимальності особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю. На вибірці з ISO підлітків з розумовою відсталістю в віці 14-1S років показано, що низька гармонійність психологічної організації особистості сприяє слабкому усвідомленню процесів саморозвитку і низькому рівню розвитку смислової сфери особистості.

Ключові слова: *гармонійність особистості, саморозвиток оптимальні умови розвитку, смисложиттєва регуляція, смисложиттєві орієнтації.*

Мета статті: представити результати дослідження особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю віком 14-15 років.

Постановка проблеми. Сьогоднішній стрімкій суспільний розвиток диктує особистісне становлення розглядати не тільки з традиційної в олігофренопсихології позиції «норма-патологія», але ї з позиції актуалізації потенційних людських можливостей. Створення оптимальних умов особистісного розвитку дітей з розумовою відсталістю не тільки тісно пов'язано зі смисловим рівнем здоров'я особистості, але і становленням її смисложиттєвої регуляції, розгортанням особистісного потенціалу.

К.В. Карпінський у функціональному аспекті сенс життя представляє «як психічний регулятор, оптимальність якого виражається в регуляторній потужності і якості виконання регулюючих функцій в контексті всіляких форм довільної активності і розвитку особистості» [3, с 231]. Таким чином,

гармонізація підліткового розвитку тісно повязана зі становленням смисложиттєвої регуляції осмисленням завдань віку, знаходженням власного унікального сенсу життя і формуванням життєвої перспективи.

Виклад основного матеріалу.

Б.С. Братусь підкреслює, що критерієм норми психічного розвитку є «оптимальні умови цього розвитку», які сприяють набуттю родової людської сутності [1, **с** 50]. Оптимальний розвиток у підлітків як з нормальним інтелектом так і при легкої розумової відсталості має безпосереднє відношення до таких явищ як саморозвиток, суб'єкт розвитку, психологічна сталість особистості, самоудосконалення, самоактуалізація.

На сучасному етапі існування олігофренопсихології поняття саморозвиток вважається більш високим рівнем розвитку особистості ніж просто розвиток. На думку М.О. Щукіної «категорія розвитку є родовою категорією для опису саморозвитку», в якості критерію розрізнення даних категорій вчена виділяє здатність керування з боку особистості, яка властива процесам саморозвитку [8, с 183].

О.Л. Мерзлякова також розуміє розвиток індивідуальності як розвиток здатності бути суб'єктом на всіх рівнях її організації. Учена виділяє наступні ознаки саморозвитку людини: «спрямованість на самовдосконалення, нестандартний підхід до життя, який певною мірою базується на вмінні людини адаптуватися до умов оточуючого середовища та одночасно дозволяє їй бути творцем власного життєвого простору» [5, с.16].

Констатувальний етап дослідження було присвячено вивченню умов оптимального розвитку (саморозвитку) експериментальної вибірки підлітків.

У експериментально-психологічному дослідженні взяли участь 150 підлітків чоловічої і жіночої статі у віці 14-15 років з легкою розумовою відсталістю (F70), які склали основну групу. Обстеження проводилося на базі київської міської клінічної психоневрологічної лікарні №1 ім. акад. І.П.Павлова. Контрольну групу склали 104 підлітка з нормальним інтелектуальним розвитком, школярі середніх загальноосвітніх шкіл.

Провідною методикою констатуючого експерименту вибрана методика О.І.Моткова «Базові прагнення», яка орієнтована на вивчення сили, степені реалізації і рівня гармонійності функціонування базових прагнень (природного ядра особистості). На основі сформульованій концепції природної і гармонійної особистості, учений вважає, що основу психологічної гармонії складають наступні критерії: згода з собою і навколишнім світом; адаптивне корисне, стійке, тривале, творче і економічне функціонування і розвиток індивідуума; що сприяє набуттю психологічного, соціального і духовного здоров'я [6]. за оптимальний розвиток особистості відповідають управляючі структури психіки: смисложиттєва регуляція, яка відповідає за прояви суб'єктної (сутнісної) людської активності. Важливими компонентами індивідуального смислу є мотиваційний, когнитивний та емоційний. На думку О.І.Моткова, ядро особистості включає генетично детерминовани структури, які визначають її фундаментальну природну сутність [7, с 23].

Оптимальному розвитку особистості сприяє гармонійність психологічної організації особистості. На основі отриманого показника гармонійність ядра особистості (ГЯЛ) були виділені наступні групи підлітків в основній та контрольних групах: високогармонійні, середньогармонійні та низькогармонійні.

Таблиця **1**

Розподіл респондентів по рівню показника гармонійність ядра особистості

Групи досліджуваних	Гармонійність ядра особистості					
	Високогармонійні		Сєредньогармонійні		Низькогармонійні	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Основна група п=150	—	—	26	17,3	124	82,7
Контрольна група п=104	11	10,6	91	87,5	2	1,92

Для виявлення значимих відмінностей рівня гармонійності між основною та контрольною групами був використаний багатофункціональний критерій Фішера.

У основній групі немає високогармонійних підлітків і лише 26 респондентів з 150 мають середній рівень гармонійності. Більша частина експериментальної групи - 124 підлітка з легкою розумовою відсталістю - має низький рівень гармонійності ($p < 0,01$). Низький рівень гармонійності показника гармонійність ядра особистості свідчить, що розвиток особистості підлітків з легкою розумовою відсталістю відбувається стихійно та неусвідомлено.

Велику частину контрольної групи 91 респондент (87,5%) складають сєредньогармонійні підлітки і всього 11 підлітків (10,6%) - високо гармонійні.

Для оцінки процесів саморозвитку була застосована методика В.Павлова «Готовність до саморозвитку».

Таблиця 2

Розподіл респондентів по рівню готовності к саморозвитку з врахуванням рівня гармонійності

Групи досліджуваних	Хочу і можу розвиватись (квадрат Б)		Можу але не хочу (квадрат А)		Хочу але не можу (квадрат Г)		Не хочу і не можу (квадрат В)	
	Абсч. |		Абсч. |	%	Абсч. [	%	Абсч.	«
Високогармонійні								
Основнап=150								
Контрольна п=104	8	7,7	3	2,9	—	—	—	—
Сєредньогармонійні								
Основнап=150			19	12,7	2	1,3	5	3,3
Контрольна п=104	52	50	8	7,7	29	27,9	2	1,9
Низькогармонійні								
Основнап=150			4	2,7	51	34	69	46
Контрольна п=104	—	—	—	—	2	1,9	—	—
Всього								
Основнап=150			23	15,3	53	35,3	74	49,3
Контрольна п=104	60	57,7	11	10,6	31	29,8	2	1,9

Більшість підлітків з легкою розумовою відсталістю - 74 респондента (49,3%) не усвідомлюють свої можливості до саморозвитку, що значно більше в порівнянні з контрольною групою ($p < 0,01$). Як показало дослідження 69 з них мають низький рівень гармонійності особистості. Не володіють в достатній мірі навичками самоудосконалення 53 підлітка основної групи, що також більше, ніж в контрольної групі.

І навпаки, 60 підлітків контрольної групи (57,7%) мають високу готовність до саморозвитку.

Пряма кореляційна залежність між показниками «гармонійність реалізації базових прагнень» методики 0.Моткова «Базові прагнення» і «готовність до самоудосконалення» методики В.Павлова «Готовність до саморозвитку», яка виявлена за допомогою коефіцієнту Пірсону в основній та контрольній групах, свідчить, що при низькому рівні гармонійності знижується функціонування особистісно-смислового рівня психічного здоров'я ($p < 0,01$).

Усвідомлений особистісний розвиток передбачає становлення смисложиттєвої регуляції. Для вивчення рівня її розвитку у підлітків з легкою розумовою відсталістю застосований тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О.Леонтьєва.

Результати проведеного дослідження показують, що чим вище рівень гармонійності особистості, тим вище рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Високий рівень показника «Осмисленість життя» не зустрічається в обстежуваній групі підлітків з легкою розумовою відсталістю, також немає серед цієї групи і «високогармонійних» школярів. У контрольній групі високий рівень цього показника має лише 9 підлітків (81,8% від високогармонійних досліджуваних).

За даними діагностичного експерименту у 148 підлітків (98,7%) з легкою розумовою відсталістю низький рівень показника «осмисленість життя», що значно більше в порівнянні з контрольною групою ($p < 0,01$). З них у 124 підлітків з легкою розумовою відсталістю продіагностований низький рівень гармонійності. У контрольній групі низький рівень показника «осмисленість життя» спостерігається у 3 підлітків (2,9%). Отримані дані констатувального дослідження демонструють те, що у більшості підлітків з легкою розумовою відсталістю низький рівень розвитку смислової сфери.

Проаналізуємо отримані дані окремих субшкал тесту «смисложиттєвих орієнтацій».

Цілі у житті. Цей показник характеризує наявність або відсутність в житті досліджуваного цілей на майбутнє, які засвідчують про наявність осмисленості життя, спрямованості і тимчасової перспективи.

Високий рівень за шкалою «цілі» не виявлений в основній групі, і всього лише у 10 підлітків з 104 в контрольний (9,6%) продиагностована висока цілеспрямованість. Високий рівень гармонійності спостерігається у 6 підлітків контрольної групи с високою цілеспрямованістю. У більшості підлітків основної групи - 140 осіб (93,3%) виявлена низька цілеспрямованість, в 122 з них вона поєднується з низьким рівнем гармонійності. У контрольній групі низька цілеспрямованість продіагностована у 4 человек (3,8%). Всього 8 підлітків основної групи мають середній рівень за шкалою «цілі» у поєднанні з середним рівнем гармонійності, що значно нижче ниж в контрольної ($p < 0,01$). Ці дані характеризують низьку цілеспрямованість у підлітків з легкою розумовою відсталістю у поєднанні з низьким рівнем гармонійності, що може ускладнити в

майбутньому процес соціалізації в соціум. Процес життя визначає задоволеність життям, її благополуччя.

Високий рівень за шкалою «процес» не виявлений у підлітків з легкою розумовою відсталістю, у 23 підлітків (22,1%) контрольної групи високий рівень даного показника.

У 137 підлітків основний групи (91,3%) виявлений низький показник за шкалою «процесе», 121 обстежуваний має низький рівень гармонійності. Середини рівень за шкалою процес виявлений у 10 підлітків основної групи і в 75 контрольної ($p < 0,01$).

Показник за шкалою «результат» визначає задоволеність прожитим відрізком життя.

У основній групі не виявлено підлітків з високим рівнем даного показника. Велика частина контрольної групи - 53 підлітка (50,9%) демонструє високий рівень показника за шкалою «результат».

У 142 підлітків основної групи (94,7%) виявлений низький показник за шкалою «результат», що значно більше ниж у контрольної ($p < 0,01$).

«Локус контролю-Я» характеризує уявлення про себе як про сильну особистість, яка здатна контролювати події власного життя.

У основній групі не виявлено підлітків з високим рівнем гармонійності і з високим рівнем показника за шкалою «Локус контролю - Я». 14 підлітків (13,5%) контрольної групи мають високий рівень даного показника, у 11 з них у поєднанні з високим рівнем гармонійності.

У основний групі 131 підліток (87,3%) демонструє низький показник за шкалою «локус контролю - «Я»», що значно більше ниж у контрольної ($p < 0,01$).

«Локус контролю - життя» - переконаність в тому, що життя людини підвладне власному контролю.

Високий рівень за шкалою «локус контролю - життя» не виявлений у основній групі, у 12 підлітків (11,5%) контрольної групи діагностується високий рівень даного показника.

У 148 осіб (98,7%) підлітків основної групи визначений низький показник за шкалою «локус контролю - життя», що значної більше ниж у контрольної: 3 підлітка (2,9%).

Таблиця 3

Порівняльна характеристика низькорівневих показників по шкалах тесту Д.О. Леонтьева «Смисложиттєві орієнтації» в основній і контрольній групах

ШкалитестуСЖО	**Основна група**		**Контрольна група**		**Значення <рэмп.**	**Рівень значущості**
	Абс.ч	%	Абсч	%		
Цілі	140	93,3	4	3,8	16,47	$p < 0,01$
Процес	137	91,3	3	2,9	17,16	$p < 0,01$
Результат	142	94,7	2	1,9	17,73	$p < 0,01$
Локус контролю - Я	131	87,3	23	22,1	9,19	$p < 0,01$
Локус контролю - життя	148	98,7	3	2,9	20,27	$p < 0,01$
Осмысленість життя	148	98,7	3	2,9	20,27	$p < 0,01$

Таким чином, результати констатуючого експерименту виявили, що більшості підлітків з легкою розумовою відсталістю властиво поєднання

низького рівня гармонійності з низьким рівнем готовності до саморозвитку, а також слабкий рівень розвитку смислової сфери особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. - 302 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов : Учеб. для вузов; Рос. акад. обр-ния. Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Флинта, 2003. - 170 с.
3. Карпинский К.В. Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: . дис ..... доктора психол. наук: 19.00.01 / Карпинский К.В.; 1н-т РАО. - Москва, 2017. - 563 с.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). - М.: Смысл, 1992. - 16 с.
5. Мерзлякова О.Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання: дис .... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мерзлякова Олена Леонідівна. - К., 2009.-251 с
6. Мотков О.И. Психологическая гармония - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihollichnost/garmonija_l.htm
7. Мотков О.И. Личность и психика: сущность, структура и развитие. - Самара, ИД «Бахрах-М», 2008. - 160 с.
8. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.13/ Щукина М.А., С.-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 2015.-355 с.

REFERENCES:

1. Bratus, B. S. (1988). *Anomalii lichnosti* [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl.
2. Ermolaev, O. Yu. (2003). Matematicheskaia statistika dlia psikhologov [Mathematical statistics for psychologists]. Moscow: Flinta.
3. Karpinskiy, K.V. (2017). *Smyslozhiznennyi krizis lichnosti: fenomenologiia, mekhanizmy, zakonomernosti* [Life-meaning crisis of personality: phenomenology, mechanisms, conformities to law]. (Doctoral dissertation, Moscow).
4. Leontev, D. A. (1992). *Test smyslozhiznennykh orientatsi (SZhO)* [Test of life-meaning orientations]. Moscow: Smyisl.
5. Merzliakova, O.L. (2009J. *Psykhologichni chynnyky samorozyytku starshoklasnykiv u procesi navchannia* [Psychological factors of self-development of senior pupils in the process of education]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
6. Motkov, O.I. (2008). Psikhologicheskaia garmoniia [Psychological harmony] Retrieved from http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihollichnost/garmonija_l.htm
7. Motkov, O.I. (2008). *Lichnost i psikhika: suschnost, struktura i razvitie* [Personality and psyche: Essence, structure and development]. Samara: "Bahrah-M".
8. Shchukina, M.A. (2015). *Psikhologia samorazvitiia lichnosti: subektnyiy podkhod* [Psychology of self-development of personality: Subject approach]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).

Tetyana Shipelik. Psychological Features of the Personal Development of Teenagers with Mild Mental Retardation

The article presents the results of an experimental research of the optimality of the personal development of teenagers with mild mental retardation.

On a selection from ISO teenagers with a mental retardation at the age of14-15, research was shown that the low harmoniousness of the psychological organization of the personality entails to weak realization of the processes of self-development and a low level of the semantic sphere of the personality.

Keywords: *the harmony of the individual, self-development, optimal conditions for personal development, regulation of life meaning, life-melanig orientations.*

УДК 376-056.3:159.973

Альона Стригунова
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено методологічні підходи до розроблення та здійснення психолого-педагогічної діагностики комунікативних умінь у молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку. Проаналізовано багатоаспектність підходів щодо дослідження даної проблеми у спеціальній педагогіці. Обґрунтовано та представлено складові діагностичного комплексу вивчення сформованості комунікативних умінь в учнів з порушеннями інтелекту, що в подальшому слугує основою до проведення корекційно-розвивального напрямків роботи з учнями. Визначено рівні сформованості комунікативних умінь в учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *порушення інтелектуального розвитку, комунікативні уміння, діагностичні критерії, корекційна робота.*

Постановка проблеми: У різноманітних порушеннях міжособистісної комунікації яскраво проявляються як основне порушення, так і вторинні супутні ускладнення розвитку дитини з порушенням інтелекту. Водночас, саме спілкування є провідною діяльністю, в якій формуються найважливіші вікові новоутворення та закладаються компенсаторні можливості психіки. Розроблення корекційно-орієнтованих критеріїв діагностики комунікативної сфери дитини з порушенням інтелектуального розвитку є важливою теоретичною проблемою, вирішення якої дозволить побудувати методологічно-обґрунтовану систему педагогічної корекції, допоможе підготувати учня спеціальної школи до належної соціальної адаптації та інтеграції.

У сучасній науці існують численні дослідження, присвячені проблемі діагностики та формуванню комунікативних умінь у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Проведені психолого-педагогічні дослідження доводять, що спілкування відіграє особливу роль в пізнавальному розвитку дитини в процесі соціалізації, засвоєнні культурно-історичного досвіду в спільній діяльності з дорослими (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, 0. Леонтьев, М. Лісіна, В. Мухіна, Р. Павелків, Е. Рибалко та ін.). Пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування комунікативних умінь в учнів з порушеннями розумового розвитку завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А. Аксьонова, Н. Барська, Л. Вавіна, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнєзділов, В. Петрова, Г. Піонтківська, 3. Смирнова, Т. Ульянова та ін.). Авторами підкреслюється, що здатність дитини з порушенням інтелекту до спілкування (висловити свої бажання, потреби, попросити про допомогу, реагувати на слова інших людей тощо) допомагає їй адаптуватися в навколишньому світі, включатися до активного життя. В педагогічних працях спілкування трактується як засіб виховання особистості (А. Арушанова, А. Мудрик, Л. Новікова, Я. Коломийський, В. Сухомлинський, Т. Яценко). Незважаючи на чітке уявлення про те, яке важливе значення має вміння

взаємодіяти з іншими людьми, підходи до діагностики стану сформованості комунікативних умінь у школярів з порушеннями розумового розвитку потребують наукового обґрунтування та розроблення.

Метою даної статті є висвітлення діагностики комунікативних умінь у молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу

Організація корекційно-розвивальної роботи в спеціальній школі найтіснішим чином пов'язана з діагностикою. Ефективна організація діагностичної роботи заснована на чіткому розумінні критеріїв оцінювання - найбільш загальних сутнісних ознак, за якими відбувається оцінювання психолого-педагогічних явищ.

Загальний алгоритм діагностичного вивчення комунікативних умінь у молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку передбачає низку діагностичних завдань:

- виявлення первинного порушення, що зумовлює патологічну своєрідність розвитку психіки (джерелом інформації виступає медична документація, анкетування батьків, висновки ПМПК). Виходячи з цього визначення дефіцитарності тих функцій, які викликають порушення міжособистісного спілкування та потребують психолого-педагогічної корекції.

- вивчення компенсаторних можливостей та збережених функцій як опори для подальшої корекційно-розвивальної роботи з дитиною. Крім того, необхідним є визначення псевдокомпенсаторних утворень, що виникли в процесі попередньої невдалої міжособистісної взаємодії дітей (соціальної ізоляції, порушень батьківського виховання, тощо) та відповідні шляхи їх заміни на більш ефективні поведінкові установки. Джерелом інформації в цьому випадку є психолого-педагогічна діагностика, спостереження за дитиною в навчально-виховному процесі, іграх та спілкуванні з іншими дітьми та дорослими в позаурочний час.

- встановлення стану розвитку комунікативних умінь дитини, оцінювання можливостей їх розвитку з метою ефективної соціальної адаптації та інтеграції.

Важливими напрацюваннями щодо визначення загального рівня розвитку комунікативної сфери дитини з порушенням інтелектуального розвитку є дослідження І. Ємельянової[1]. Запропонована авторкою техніка спостереження за спілкуванням молодших школярів із інтелектуальними порушеннями під час взаємодії з однолітками передбачає п'ять критеріїв: вміння організовувати спілкування; вміння підтримувати спілкування; мотивація спілкування; тон спілкування; стиль спілкування. Для диференційованого підходу у навчанні автором визначено різнорівневі групи за сформованістю мовних засобів і комунікативних умінь, що вимагають відповідної організації корекційної роботи, зокрема:

1) Молодші школярі з відсутністю реакції на ініціативу, що спонукає почати спілкування. При роботі з ними увага приділялася здатності ставити запитання, вибирати раціональні способи комунікативних дій, враховувати особливості співрозмовника, орієнтуватися в ситуації спілкування.

2) Діти, у яких входження в спілкування ініціюється партнером. У них формувалося вміння уважно слухати звернену до них мову і адекватно відповідати на питання.

3) Діти, які відносно легко вступають в спілкування, але можуть брати участь в процесі комунікації в тому випадку, якщо їм надається стимулююча і

підтримуюча допомога. У них формували вміння реагувати на ініціативу, що спонукає почати спілкування з використанням вербальних засобів.

Отже, розроблений нами діагностичний інструментарій вивчення стану сформованості комунікативних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями розроблено на основі урахування рівня розвитку базових комунікативних умінь та навичок: наявності інтересу до комунікативної взаємодії; рівня розвитку умінь комунікативної взаємодії дитини, вміння входити в контакт із дорослими та ровесниками та співпрацювати під час комунікативного акту; подолання комунікативних бар'єрів, які виникають в процесі міжособистісного спілкування [2].

При розробленні діагностичного інструментарію також враховувалось засоби корекційно-розвивального впливу на учнів:

- підвищення рівня актуального розвитку комунікативних умінь (свідоме, самостійне вирішення завдань міжособистісної взаємодії) і відповідне розширення зони найближчого розвитку;
- користування учнями набутими знаннями та вміннями як у середовищі навчального закладу так і поза ним;
- зникнення тривоги, усунення бар'єрів спілкування, зниження рівня конфліктності, виправлення інших недоліків [3].

В процесі здійснення корекційно-розвивальної роботи нерідко доводиться творчо змінювати вихідні робочі гіпотези і відповідні засоби впливу. Тому діагностична робота передбачає всі етапи навчання, відображуючи зміну ситуації розвитку та дозволяючи своєчасно коригувати розвивальні впливи.

Кінцевим результатом цілеспрямованих корекційно-орієнтованих впливів на дитину (відповідно до концепції сучасної освіти) є формування *комунікативної компетентності* - системи внутрішніх ресурсів, необхідних для оптимальної побудови комунікативних дій в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Слід зазначити, що термін «комунікативні вміння» об'єднує складну систему умінь різного порядку і характеру, володіння якими забезпечує повноцінне включення дитини в процес встановлення і розвитку контактів для спільної діяльності. Виділяють наступні аспекти підготовки дитини до спілкування: розвиток мислення; формування навичок вільного володіння мовленням; формування установок в сфері спілкування (відношення до партнера по спілкуванню; інтересу до процесу спілкування; терпимості до спілкування як до діалогу). Складовими комунікативних умінь є також вміння слухати, передавати інформацію і приймати її, розуміти іншого; співпереживати, співчувати; адекватно оцінювати себе та інших; приймати думку іншого; вирішувати конфлікти та ін. [4; 5].

В контексті поставленої проблеми доцільно говорити про *соціально-комунікативні уміння,* які можна розділити на групи:

- уміння пов'язані з оволодінням мовною діяльністю і вербальними засобами спілкування, щоб грамотно і ясно формулювати свою думку;
- соціально-психологічні уміння, пов'язані з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємовпливів (психологічно вірно і відповідно до ситуації вступити в спілкування та визначити момент його завершення, підтримувати комунікацію, стимулювати активність партнерів, використовувати характеристики комунікативної ситуації для реалізації своєї мети, прогнозувати

реакції партнерів на власні комунікативні дії, формувати соціально-психологічний настрій спілкування і т.д.);

уміння, пов'язані з оволодінням процесами самомобілізації, самонастроювання, саморегулювання (долати психологічні бар'єри, знімати зайву напругу, емоційно налаштовуватися на ситуацію спілкування, тощо),

- вміння використовувати норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації;

- вміння користуватися невербальними засобами спілкування, адекватно ситуації спілкування вибирати жести, пози;

- уміння спілкуватися в різних організаційних формах.

Проведений детальний науковий аналіз особливостей розвитку комунікативних вмінь у дітей з інтелектуальними порушеннями (пізній початок мовлення, недостатнє розуміння зверненої мови, емоційна збідненість спілкування, високий рівень конфліктності, невміння організувати комунікативну ситуацію: ініціювати комунікацію, звернутись з проханням, логічно викласти інформацію, адекватно відповісти) дозволив визначити відповідні корекційно-орієнтовані напрямки діагностики та *критерії оцінки комунікативної сфери:*

• мотивація та спрямованість на комунікативну діяльність (здатність
ініціювати комунікацію з іншою людиною, звернутись з проханням);

• комунікативна компетентність, планування комунікативної взаємодії,
розуміння співбесідника, адекватна реакція на міжособистісну взаємодію;

• розуміння власних емоцій та емоційного стану співбесідника, здатність до емпатії;

• здатність до наслідування та відтворення, відповідних ситуації,
невербальних засобів комунікації (міміка, жести);

• здатність до співробітництва та комунікативної взаємодії в процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками;

• розуміння міжособистісних взаємин, здатність до відтворення соціально прийнятних зразків поведінки та виконання певних соціальних ролей.

Відповідно до визначених критеріїв, розроблений нами психодіагностичний комплекс спрямований на дослідження комунікативного розвитку дитини із розумовими порушеннями, що, в свою чергу, дозволить визначити найбільш продуктивні напрями психокорекційної роботи з метою розвитку її комунікативних вмінь. Він включає методику дослідження типу спілкування за методикою М. Лісіної та А. Рузської, методику діагностики комунікативно-мовленнєвих умінь А. Палій, методику Н. Я. Семаго «Емоційні обличчя», методику складання невербального портрету Л. Ю. Суботіної, модифікований нами варіант методики «Комунікативний розвиток дитини» та методику «Перемови» Г. Урунтаєвої, методику «Картинки» О. Є. Смирнової, В. Холмогорової.

При проведенні діагностики виходимо з того, що своєрідність психічного розвитку дитини з порушенням інтелектуального розвитку часто не дозволяє використовувати відносно неї стандартні процедури та встановлені емпіричним шляхом норми розвитку комунікативної сфери. Через це слід детальніше окреслити значення поняття «норма» (встановлений взірець, стан явища, що відбиває середній показник його загальних характеристик) стосовно проблеми порушення інтелектуального розвитку. Як зазначає В. Синьов, в галузі корекційного навчання «норма» встановлюється шляхом стандартизації - через

порівняння пізнавальних можливостей дітей з різними ступенями порушення інтелектуального розвитку зі стандартами освіти, прийнятими для навчання дітей з нормальним інтелектуальним розвитком [6].

Діагностичне обстеження комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дозволило встановити рівні їх сформованості, а саме: *низький рівень* (проявляється в індиферентності, пасивності в комунікативних контактах); *середній* (діти долучаються до комунікативних контактів після здійснення стимуляції з боку оточуючих); *достатній рівень* (характеризується виразною комунікативною активністю, орієнтацією на розширення кола соціальних контактів, ці діти мають розвинені комунікативні навички, що дозволяють встановлювати міцні зв'язки з оточуючими).

Отримані дані дозволяють прийти до висновку, що ініціатива у спілкуванні є найбільш узагальнюючим, комплексним психометричним показником і критерієм, який свідчить про рівень розвитку комунікативної сфери дитини та наявність відповідних успіхів у корекційній роботі. Це пояснюється тим, що активна міжособистісна взаємодія є природною у цьому віці, вона задовольняє особливу людську потребу у контакті з іншими, що з'явилася в процесі суспільно-історичного розвитку. При типовому розвитку дитини її не потрібно стимулювати зовні - прагнення спілкування, пов'язане з виникненням почуття радості, займає провідне місце серед спонукань та мотивів. Отже, відновлення мотивації до встановлення міжособистісних контактів у молодшого школяра з порушенням інтелектуального розвитку є ознакою реабілітації природних механізмів психічного розвитку. З іншого боку, спілкування виступає природнім, а отже - найбільш ефективним, засобом відновлення та компенсації інших психічних функцій.

Висновки з дослідження і перспективи його подальшого розвитку: Комунікативні уміння є важливими у формуванні універсальних здібностей, що характеризують цілісний розвиток дитини. Вони є важливим показником її готовності до участі в навчальному процесі, отриманні та передачі інформації при засвоєнні предметних знань і успішному формуванню навчальних навичок. Очевидно, що процеси спілкування здійснюються всередині певної соціальної спільноти - родини, навчальної групи, різних суспільних інституцій та виникають в силу необхідності, актуальної потребі дитини вступити в ситуацію взаємодії з іншими дітьми або дорослими. Тому ми звертаємо увагу на перспективність корекційної роботи в процесі засвоєння молодшими школярами навчального курсу «Соціально-побутове орієнтування». Ця дисципліна суттєво відрізняється від інших навчальних предметів тим, що передбачає активне залучення дітей до широкого спектру різноманітних комунікативних ситуацій, найбільш активне та практично-орієнтоване включення в систему міжособистісних зв'язків. Створення умов, близьких до життєвих ситуацій, сприяє адаптації дітей з порушенням інтелектуального розвитку у подальшому житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Емельянова И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 - коррекционная педагогика. - Екатеринбург, 2009. - 20 с.

2. Лисина М. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверсниками // «Вопросы психологии», 1982. - №4. - с. 18.

3. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. -Київ, 2014. - Вип. 26.- С 149-152.

4. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. - СПб, 2005. - 288 с.

5. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб, 2005. - 477 с.

6. Синьов В. М. Корекційна психопсдагогіка. Олігофренопедагогіка: підруч. - Київ, 2007. - 238 с.

REFERENCES :

1. Emelianova, I. A. (2009). *Pedagogicheskaia tekhnologiia formirovaniia kommunikativnykh umenii i nayykov u mladshikh shkolnikov s narusheniem intellekta* [Pedagogical technology for formation of communicative skills of primary schoolchildren with intellectual disabilities]. (Dissertation Abstract, Ekaterinburg).

2. Lisina, M. (1982). Razvitie poznavatelnoi aktivnosty detei v khode obshcheniia so vzroslymi i sversnikami [Development of informative activity of children during communication with adults and peers]. *Voprosy psykhologii, 4*,18.

3. Myronova. S. P. (2014). Zasoby korektsiinoi roboty u navchalno-vykhovnomu protsesi spetsialnykh ta inkliuzyvnykh zakladiv [Means of remedial work in the educational process at special and inclusive schools]. In Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: Vol. 26 (pp. 149-152). Kyiv.

4. Boikov, D. I. (2005). Obshchenie detei s problemami v razvitii: kommunikativnaia differentsiatsiia lichnosty [Communication of children with developmental problems: communicative differentiation of the individual]. St Petersburg.

5. Shipitsyna, L. M. (2005). *«Neobuchaemyi» rebenok v seme i obshchestve. Sotsializatsiia detei s narusheniem intellekta* [An "unlearned" child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities]. St. Petersburg.

6. Synov, V. M. (2007). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika* [Correction psychological pedagogy. Oligophrenia pedagogy]. Kyiv.

Alona Strygunova. Diagnostics of the State of Formation Communicative Skills for Younger Students with the Violation of Intellectual Development

The article deals with the description of the methodological fundamentals for conducting psychological and pedagogical diagnostics of communicative skills in children with mental retardation. The author draws attention to the fact that the diagnostic results are the basis of all subsequent correctional and developmental measures. This determines the importance of defining clear criteria - the most essential properties of a psychological phenomenon. A general algorithm for diagnosing communicative skills in younger schoolchildren with mental retardation has been compiled: differentiation of primary and secondary disorders of the central nervous system; identification of compensatory possibilities of the psyche, formulation of a practical development forecast All this is the basis for compiling an individual correctional program for the formation of communicative skills. The sources of diagnostically important information have been identified at each stage. The features have been formulated, which testify to the successful outcome of the correctional program. The basic communicative abilities of younger schoolchildren and problems in communication in children with mental retardation have been described. Based on it, the criteria for pedagogical diagnosis of this category of pupils have been listed. This allows one to focus on the most problematic and important aspects of the problem. The specific tools and methods of psychological diagnosis, approved by the author, have been proposed. Based on the analysis of scientific works, it has shown how to assess the overall level of development of communicative skills in order to divide students into groups for conducting corrective classes. The following conclusion has been given: the most complex indicator and predictor of the development

of the communicative sphere in children with intellectual disabilities is motivation for communication. The perspectives of development of interpersonal skills in the course "social and everyday orientation " have been shown.

Keywords: *violation of intellectual development, communication skills, diagnostic criteria, corrective work.*

УДК 376-056.24:373:34

Лариса Фроленкова
Херсонський державний університет

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Розглядається актуальна проблема інклюзивної освіти, що пов'язана з формуванням толерантного ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми проблемами. Розкривається питання визначення місця та ролі педагогічних працівників у формуванні толерантного відношення до дітей з освітніми потребами у шкільному колективі.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, толерантне відношення, психологічна готовність*

Сучасний світ змінюється і вдосконалюється, але незмінними є основні потреби людини. Однією з найголовніших залишається потреба у самореалізації особистості. Шлях до неї лежить через ефективно організований освітній процес. Останнім часом все частіше підкреслюється важливість покращення якості життя людей з психофізичними вадами.

Довгі роки сучасна система освіти чітко відокремлювала можливості отримання освітніх послуг для дітей з нормою та дітей з вадами. Наявність статусу «людини з особливими освітніми потребами» не повинна відображатись на можливості отримання нею освіти.

Одним з найважливіших процесів підвищення якості життя осіб з психофізичними вадами розвитку є реалізація ідеї інклюзивного навчання. В сучасному світі інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в навчальні заклади - це глобальний суспільний процес, який підтримують та реалізують всі високо розвинені країни, в тому числі й Україна. В основі цього процесу лежить готовність суспільства і держави переглянути та переосмислити відношення до осіб з психофізичними вадами, з метою реалізації їх прав на отримання рівних можливостей в різних напрямках життя та освіти зокрема [4, б].

На державному рівні вже тривалий час іде розробка та вдосконалення нормативно-правових актів, програм, які націлені на можливість включення осіб з психофізичними вадами в соціальний процес. Але фахівці, які займаються реалізацією дошкільної та шкільної інклюзивної освіти та мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами кожного дня стикаються на своєму шляху з певними протиріччями. При інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в дошкільний або шкільний заклад реалізуються всі принципи навчального процесу. Спільне навчання і виховання дітей з психофізичними вадами та дітей з нормальним розвитком має певні методологічні, технічні та психологічні труднощі.

Однак найбільш негативно на інтеграцію та розвиток інклюзивного навчання впливає психологічна неготовність суспільства що до прийняття людей з психофізичними вадами. В основі негативізму лежать соціальні установки, страхи, інтолерантність, низький рівень поінформованості про особливості розвитку та навчання дітей з вадами розвитку. Дуже часто батьки здорових однолітків виступають проти навчання в класі дитини з психофізичними вадами. В результаті чого діти з особливими освітніми потребами стають вигнанців в учнівському колективі, що негативно впливає на самооцінку та адаптацію учня з особливими освітніми потребами в шкільній системі [3, 6, 7].

Важливою умовою ефективного інклюзивного навчання є цілеспрямоване формування в суспільстві толерантного відношення до дітей з особливими освітніми потребами. Донедавна в нашій країні питання толерантності школярів по відношенню один до одного не піднімалося взагалі. Дітей ділили на «хворих» та «здорових», що суперечить всім уявам про гуманність.

Розвиток толерантності до особистості починається з раннього дитинства. В той же час велика увага приділяється активізації цієї якості в підлітковому віці, коли йде формування дорослості, коли свідомість і самосвідомість дозрівають до певного рівня і підлітки створюють в межах самовизначення особисту ідентичність та засвоюють свої соціальні ролі.

Толерантність як психологічний феномен має достатньо коротку історію вивчення в сучасних психологічних дослідженнях. О.ГАсмолов визначив поняття толерантності, як стійкість до конфліктів та розглядав її в різних напрямках, таких як еволіцюйно-біологічний, етнічний, політичний, психологічний та педагогічний. С.К. Бондарева звертає увагу на такі поняття як «внутрішня» і «зовнішня» толерантність. Вона розглядає її як результат розвитку і саморозвитку - власний вибір і позиція, які сприяють прийняттю один одного та збереженню внутрішньої рівноваги системи (особистості, суспільства) [1, 3].

Зовнішня толерантність - це переконання в тому, що люди можуть мати свою позицію та здатні бачити речі з іншої точки зору, враховуючи різні аспекти та аргументи. Зовнішня толерантність як соціальне явище характеризує культуру відносин в суспільстві, яка побудована на важливих принципах, таких як: відмова від насилля, прийняття один одного, підпорядкування законам.

Внутрішня толерантність - це здібність зберігати рівновагу у різних несподіваних ситуаціях: конфлікти, невизначеність, ризик, стрес; здатність приймати рішення і діяти в умовах навіть тоді, коли існують невідомі факти і як результат цього - можливі наслідки [4].

В.В.Бойко ввів поняття «комунікативна толерантність» під якою розуміється характеристика відношення особистості до людей, яка показує ступінь сприймання людиною свого партнера по комунікативній взаємодії, а саме його психічного стану, вчинків та ін.. [2, 5,8].

Механізм виникнення і прояву комунікативної толерантності пов'язаний з появою емоційного відображення особистих відмінностей. В процесі взаємодії важливу роль в комунікативній толерантності відіграє сумісність або несумісність якостей партнерів - інтелекту, характеру, звичок, темпераменту. Комунікативна толерантність проявляється в тих випадках, коли людина не бачить відмінностей між собою та особистістю партнера, або в неї не виникає негативних емоцій з приводу цих відмінностей. Таким чином, чим менше несприятливих відмінностей знаходить людина в партнері, тим вище рівень його

комунікативної толерантності. Вчений зазначає, що підвищення рівня толерантності відбудеться лише в тому випадку, коли людина навчиться долати негативні враження від відмінностей між собою та іншими, або буде в змозі усунути обставини, які викликають або підкреслюють ці відмінності. Тому основна робота по формуванню готовності прийняття дітей з вадами розвитку у сучасній загальноосвітній школі лягає на плечі шкільного психолога, соціального педагога, класного керівника. Вони повинні сформувати в учнів толерантне відношення та емпатію до дітей з проблемами в розвитку, показати, що обмежені можливості не можуть бути причиною для відторгнення людини з вадами розвитку. Школярам потрібно пояснити, що людина з психофізичними вадами повинна мати такі самі права і можливості, як і решта її однолітків.

Тому розвиток толерантності у дітей підліткового віку в умовах інклюзивного навчанні буде успішним, якщо поняття толерантності буде розглядатись підлітками, як цінність, яка необхідна для життя у будь-якому колективі. Цей напрямок роботи повинен розглядатись психологами та соціальними педагогами як необхідність, і будуватись поетапно на основі взаєморозуміння, взаємодії та взаємоповаги. Зміст і розвиток толерантного відношення в умовах інклюзивного навчання передбачає збагачення емоційного досвіду підлітка, підтримання атмосфери емоційного комфорту в процесі його спілкування [1, 3, 8].

Для успішної реалізації проблеми розвитку толерантності в рамках інклюзивного навчання педагогам і психологам потрібно розв'язати наступні задачі: дослідити особливості розвитку та формування толерантності в дітей підліткового віку та їх однолітків з психофізичними вадами, визначити та організувати психолого-педагогічні умови, які необхідні для розвитку толерантності у підлітків в рамках інклюзивного навчання. Розв'язання вищезазначених теоретичних і практичних задач має велике значення для розвитку інклюзивного навчання.

Для розв'язання поставлених задач психологічна служба школи повинна використовувати наступні форми та методи роботи:

- тренінгові заняття, з використанням рольових ігор, які допоможуть зрозуміти особливості життєдіяльності людей з психофізичними вадами, ігри та вправи на формування емпатії, комунікативні та перцептивні ігри;
- організовувати спільну позакласну діяльність;
- спільні тренінгові заняття для розуміння особливостей людей з психофізичними вадами. На цих заняттях повинні розглядатись питання, які стосуються людей з особливими освітніми потребами: стереотипи по відношенню до дітей цієї категорії; сучасні підходи до розуміння проблеми інвалідності; питання етикету у спілкуванні з дітьми з вадами розвитку; фізичні можливості осіб з психофізичними вадами.

Для покращення результату на заняттях повинні використовуватись інтерактивні методи навчання, бесіди, дискусії, перегляд фільмів, проведення конкурсів. Така активність дає можливість відчути на собі різні ситуації, в яких може опинитись людина з проблемами в розвитку та самостійно зробити висновки, а також поділитись своїми враженнями з іншими.

Робота психолога з формування толерантного відношення до дітей з психофізичними вадами неможлива без взаємодії з класним керівником, батьками. Класному керівнику завжди належить головна роль по формуванню особистості

дитини, розкритті її здібностей і потенціалу в захисті своїх прав та інтересів. Класний керівник повинен чітко координувати життєдіяльність колективу класу з діяльністю школи. Вчитель повинен впливати на організацію максимально сприятливих умов для навчально-пізнавальної діяльності інклюзивних учнів; вміти створювати ситуації успіху дитини з психофізичними вадами; забезпечити толерантне відношення кожного учня до особливого однолітка [7,9].

Роботу класного керівника з питання інклюзивного навчання дитини з особливими потребами повинен координувати шкільний психолог. Він повинен навчити класного керівника методам саморегуляції емоцій; допомагати у співпраці ланцюга дитина- вчитель- батьки; надати знання про особливості психічного розвитку, поведінки, оптимальних засобів навчання з особливою дитиною. Але найголовнішою задачею є виробити вміння ефективно долати конфліктні ситуації в класі за участю особливої дитини.

При організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах також постає питання психологічного супроводу як батьків особливої дитини, так і батьків здорових однолітків. З одного боку повинна організовуватись робота з підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами, з іншого підготовча робота з батьками здорових дітей. В основі цієї роботи повинні складати заняття, які будуть направлені на розвиток толерантності. Батьки здорових однолітків хвилюються з приводу того, що діти з інвалідністю можуть негативно впливати на розвиток їх здорових дітей. Основна причина цих страхів - стереотипи, які виникли протягом багатьох років [4, 6, 8].

Таким чином, низка спеціальних заходів шкільного психолога з формування готовності до прийняття підлітками однолітка з особливими освітніми потребами, дозволяє успішно адаптуватись останніх, сформувати толерантну особистість яка здатна на емпатію та інтенсивно вводити інклюзивне навчання в суспільство.

Дослідження в цьому напрямку можуть слугувати теоретичною базою для формування концепції сучасної освіти, а також для побудови сучасної моделі інклюзивного суспільства зокрема.

Відсутність програм з розвитку толерантності у підлітків в умовах інклюзивного навчання на сьогоднішній день є великою проблемою для шкільних психологів, незважаючи на те, що вони не потребують великих матеріальних витрат або складних технічних умов.

Отже, розвиток і формування толерантності підлітків в рамках інклюзивного навчання є необхідною умовою інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади і заслуговують особливої уваги не тільки вчених-теоретиків, а в першу чергу практикуючих педагогів, психологів та соціальних робітників [5,9].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. Толерантность: от утопии - к реальности./ Асмолов А.Г. - М.: Смысл, 2000. - 255 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций / Бойко В. В. - 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. - 474с.
3. Бондырева С.К. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондарева, Д.В. Колесов. - М., 2003. - 523 с.
4. Вачков И.В. Здоровый школьник и ребенок-инвалид / И.В.Вачков // Здоровье детей, 2004.- № 2. - С.34-37.

5. Декларация принципов толерантности 1ШЕ5С0:Утверждена резолюцией 5.61
Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.
6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. Посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер від Харві]; пер. З анг. - К.: СПД-ФО Парашин І.С. 2010. - 296.
7. Колупаєва А.А. Навчальний курс "Вступ до інклюзивної освіти" / А.А. Колупаєва, СМ. Єфімова. - К.: [б. и.], 2010.
8. Малофсв Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО, 2007. - № 11. - С.25-29.
9. Черкасова С.А. Особенности работы психолога по формированию принятия
подростками сверстника с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : Сборник материалов II
Международной научно-практической конференции /Отв. ред. Алехина СВ. - М.: МГППУ, 2013.-452с.

REFERENCES:

1. Asmolov, A.G. (2000). *Na puti к tolerantnomu soznaniiu. Tolerantnost ot utopii - к realnosti* [To the path of tolerant consciousness. Tolerance: From Utopia to reality]. Moscow: Smysl.
2. Boiko, V.V. (2004). Energiia emotsii [Energy of emotions]. St. Petersburg: Piter.
3. Bondireva, S. K. (2003). Tolerantnost. Vvedenye v problem [Tolerance. Introduction to the problem]. Moscow
4. Vachkov, I. V. (2004). Zdorovyi shkolnik i rebenok-invalid [A healthy pupil and a disabled child]. *Zdorove Detei, 2,* 34-37.
5. *Deklaratsiia printsipov tolerantnosti UNESCO* [UNESCO Declaration of Tolerance]. (1995, November 16).
6. Lorman, T., Deppeler, Dzh., & Devid, Kh. (2010). *Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education. Diversity support in the classroom: practice]. Kyiv: SPD-FO Parashin I.
7. Kolupaieva, A.A, & Yefimova, S.M. (2010). *Navchalnyi kurs "Vstup do inkliuzyvnoi osvity"* [Educational curriculum "Introduction to Inclusive Education". Kyiv.
8. Malofeev, N. N. (2007). Pochemu integratsiia v obrazovanie zakonomerna i
neizbezhna. Almanakh [Why integration into education is obligated and inevitable]. *Almanakh 1KP RAO, 11,* 25-29.
9. Cherkasova, S.A. (2013). Osobennosti raboty psykhologa po formirovaniiu priniatiia podrostkami sverstnika s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Features of the psychologist on the formation of adolescent adolescents with limited opportunities for health]. In S.V. Alekhina (Ed.), *Inkliuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodologiia. Conference Proceedings.* Moscow, MGPPU.

Larisa Frolenkova, Formation of a tolerant attitude towards children with special educational needs in conditions of inclusive education

The urgent problem of inclusive education is considered, which is connected with the formation of a tolerant attitude of society to children with special educational problems. The author examines the question of determining the place and role of pedagogical workers informing a tolerant attitude towards children with educational needs in a school team.

It is noted that the most negative for the integration and development of inclusive education is influenced by the psychological unwillingness of the society to accept people with mental and physical disabilities

An important condition for effective inclusive education is the deliberate formation of a tolerant attitude towards children with special educational needs in society. Therefore, the main work on developing the readiness of adopting children with developmental defects in the modern comprehensive school falls on the shoulders of a school psychologist, social teacher, and a class teacher. Students need to explain that a person with mental and physical disabilities should have the same rights and opportunities as the rest of her peers.

The development of tolerance in adolescent children in the context of inclusive education will be successful if the concept of tolerance is seen by adolescents as a value that is necessary for life in any team.

The work of a psychologist on the formation of a tolerant attitude towards children with psychophysical defects is impossible without interaction with the class teacher, parents.

Therefore, a school psychologist should coordinate the work of the classroom supervisor on the inclusive education of a child with special needs.

At the same time, the main task of the teacher is to organize the most favorable conditions for the educational and cognitive activity of inclusive students; be able to create situations of success for a child with psychophysical defects.

The focus is on the issue of psychological support for both the parents of a special child and parents of healthy peers, in the context of the organization of inclusive education in general educational institutions.

Research in this direction can serve as the theoretical basis for the formation of the concept of modern education, as well as for the construction of a modern model of inclusive society in particular.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, tolerant attitude, psychological readiness.*

УДК 376.016:003-028.31

Ганна Якимчук
Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи НАПН України https://orcid.org/0000-0003-1272-6290

СТРУКТУРА ПОРУШЕННЯ ПРИ ДИСГРАФІЇ В ОБРАННІ КОРЕКЦІЙНОГО МАРШРУТУ

У статті розглядається проблема урахування структури порушення в розробленні напрямків корекційно-розвиткової роботи з подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку, що є актуальним у зв'язку із активною інтеграційною політикою в сфері освіти. Вивчено сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження у сфері логопедичної теорії та практики згідно обраної теми. Організовано цілеспрямоване обстеження дітей із дисграфічними проявами в умовах логопедичного пункту. За результатами дослідження описано категорії дітей у межах даного порушення мовлення. Доведено необхідність поглибленого вивчення індивідуальних компонентів структури порушень при дисграфії в залежності від причини, складності, поєднання з іншими порушеннями розвитку. Представлено методику вивчення дітей з порушеннями писемного мовлення.

Ключові слова: *порушення писемного мовлення, дисграфія, види дисграфії, прояви дисграфії, специфічні помилки, корекційно-розвиткова робота, Індивідуальний план розвитку, початкова школа.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси в системі освіти, викликані темпами впровадження інклюзивного навчання, охоплюють різні категорії дітей з особливими освітніми потребами. Відносно нова для України інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких всі діти незалежно від стану здоров'я мали б змогу отримати якісну освіту. Тому реформуванням системи спеціальної освіти вимагає поширення ефективних методів превентивного, розвивального та

корекційпого навчання дітей з особливими освітніми потребами за межами спеціальних закладів освіти. За даними практики, частина молодших школярів має не лише порушення звукової сторони мовлення, але й недостатньо сформовані фонетико-фонематичні уміння і навички, що лежать в основі дисграфії. Це зрештою зумовлює їхню неготовність до читання та письма, тобто писемного мовлення. Категорія дітей початкових класів загальноосвітніх шкіл, що зазнають специфічних труднощів у писемному мовленні, виявляється кожного року. Отже, проблема порушень писемного мовлення у дітей є актуальною не лише для логопедичної практики, а й усієї системи шкільної освіти в Україні.

Необхідність вчасного подолання мовленнєвих порушень посилюється значним впливом стану усного та писемного мовлення дитини на усі сфери її життя, і в першу чергу - на готовність до навчання, психологічний комфорт, самооцінку, емоційно-вольову сферу, на соціальну адаптацію загалом. Мовленнєві порушення викликають обмеження освітнього маршруту, унеможливлюють ефективне залучення та включення дитини зазначеної категорії до освітнього процесу, разом з тим - реалізацію дитиною права на якісну освіту.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження багатьох як зарубіжних.так вітчизняних учених доводять негативний вплив нескоригованих мовленнєвих порушень на стан сформованості пізнавальних процесів і в цілому - загального психічного розвитку, на становлення особистості та поведінки дитини з дисграфією [8; 14]. Ненадання вчасної логопедичної допомоги може призвести до труднощів у навчанні дитини в школі, до відставання з одного-двох предметів, або й в засвоєнні шкільної програми [6]. Неуспіх у навчанні дітей з порушеннями мовлення часто позначається на поведінці дитини. До відставання у навчанні додасться низька самооцінка, нервовість, невпевненість у собі, тривожність, проблеми у спілкуванні з однолітками, злість, чи навіть страх перед навчанням.

Мета статті: за результатами вивчення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення перевірити однорідність структури порушення у межах одного виду дисграфії.

В ході нашого дослідження застосовувались такі методи: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваного питання, збір та аналіз анамнестичних даних, спостереження. Проведено експеримент, вивчення дітей із порушеннями писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав, поняття дисграфії по-різному визначається різними авторами. Однак більшість сходиться на думці, що дисграфія - це часткове специфічне порушення письма. Тобто, порушення, що не пов'язане із засвоєнням орфографічних правил. Більшість авторів відмежовує порушення оволодіння письмом від інших труднощів, що можуть виникати на перших етапах оволодіння письмом (наприклад, помилки через не знання граматичних правил).

Згідно визначення, що надає М. Є. Хватцев, дисграфія є частковим розладом процесу письма, що утруднює оволодіння цією навичкою. І. М. Садовнікова уточнює: дисграфія позначає труднощі формування, становлення навичок письма, основним симптомом її є наявність стійких специфічних помилок [13].

Дисграфія також визначається як стійка неспроможність оволодіти навичками письма за графічними правилами, незважаючи на достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку і відсутності грубих порушень зору та слуху [7].

Зважаючи на несформованість мовленнєвих операцій, у сучасній логопедичній теорії та практиці прийнято, виділяти такі форми дисграфій (Л. Г. Парамонова, М. Є. Хватцев, Р. І. Лалаєва, Л. С. Волкова та ін.): артикуляторно-акустична; акустична (фонематична) дисграфія; дисграфія, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу; аграматична (у деяких дослідженнях - граматична); оптична [9].

Така класифікація сформувалася на основі лінгвістичного підходу.

Зарубіжні дослідники (V. W. Berninger, R. K. Deuel, , D. King, B. J. Wolf) говорять про три форми порушення письма: дисграфія як симптом дислексії (Dyslexic Dysgraphia), дисграфія, зумовлена моторною незграбністю (Dysgraphia due to motor clumsiness); дисграфія, зумовлена порушенням просторового сприймання (Dysgraphia due to defect in understanding space) [2].

S.G.Feifer виділяє такі типи дисграфії: фонологічна дисграфія (Phonological Dysgraphia), зумовлена недостатністю фонетико-фонематичного слуху; поверхова дисграфія (Surface Dysgraphia), протилежна фонологічній, Виявляється у неправильному написанні візуально схожих букв; змішана дисграфія (Mixed Dysgraphia) поєднує перші дві; семантико-синтаксична дисграфия (Semantic/Syntactic Dysgraphia) виявляється у труднощах узгодження слів у реченні [1].

Дані досліджень дозволяють нам виділити причини виникнення дисграфії, а саме: затримка у формуванні певних функціональних систем, важливих для засвоєння писемного мовлення, органічні мовленнєві порушення (О. Р. Лурія, С. С. Ляпідевський. М. Є. Хватцев); спадкова схильність до дисграфії (Б. Хальгрен), коли успадковується якісна незрілість окремих мозкових структур, що беруть участь у писемному мовленні; системні порушення мовлення, як відображення недорозвинення усного мовлення у всіх його ланках (концепція Лєвіної); труднощі становлення латералізації (функціональної симетрії в діяльності парних сенсомоторних органах); розлади сприймання простору і часу; несформованість довільної моторки, недостатність слухо-моторної координації і почуття ритму.

Визначення поняття дисграфії представленими авторами, на нашу думку, не відображає глибини даного порушення та складності його структури, а ґрунтуються лише на поверхневих, зовнішніх проявах недоліків писемного мовлення. Не враховують психічні процеси (сприймання, впізнавання, розрізнення, пам'ять, мислення, мовленнєва діяльність), що є передумовами формування тих здатностей, які дають можливості сформувати навички та уміння, необхідні для оволодіння процесом письма.

Наведені дані свідчать, що не існує єдиного погляду на досліджувану нами проблему. Проте, маємо зазначити, що питання вивчення дисграфії у дітей з порушеннями усного мовлення є найбільш розробленим. Дисграфія в такому випадку розглядається як віддалений наслідок вчасно невирішених логопедичних проблем. Однак, розлади писемного мовлення нерідко зустрічаються у дітей із нормою усного мовлення, обумовлені недорозвиненням оптико-просторових і часових уявлень, особливостями зорово-моторної координації і міжпівкульних взаємодій. Ці особливості нерідко призводять до появи оптичної форми дисграфії, яку в тому числі розглянемо далі.

Очевидно, що головним симптомом дисграфії є наявність стійких повторюваних специфічних помилок. Проаналізуємо приклади дисграфічних помилок у межах окремих видів дисграфії.

Специфічні помилки при артикуляторно-акустичній дисграфії віддзеркалюють неправильну звуковимови у письмі. Проявляються у замінах, пропусках букв на письмі. Пов'язана із порушенням фонематичної та артикуляційної диференціації звуків. Дитина пише, як вимовляє (наприклад, *Лариса - Лалиса).* Даний вид дисграфії є найбільш легким для подолання, позаяк усувається швидко після виправлення порушень звуковимови у дитини.

Помилки при акустичній (фонематичній) дисграфії відображають недорозвиток фонематичних узагальнень Такий вид дисграфії виявляється у замінах літер у письмі відповідно акустично схожих між собою звуків. Це зумовлено недостатністю диференціації цих звуків на слух. До таких звуків належать приголосні опозиційні за фоносемантикою (свистячі, шиплячі), за місцем творення (губні, язикові), за м'якістю та твердістю (м'які, тверді), за участю голосу та шуму (сонорні, дзвінкі, глухі). Про можливість заміни голосних звуків за даного виду дисграфії не йдеться тому, що такі помилки на письмі були би пов'язані із засвоєнням граматичних правил.

У дитини з такою формою дисграфії не сформовані функції фонематичного аналізу, вимова ізольованих звуків може бути нормативною. Такі діти спотворюють звукову та складову структуру слів — пропускають, переставляють, додають, замінюють звуки, букви під час письма. Наприклад, дитини пише *лошка,* і змінюючи слово на *ложечка,* все одно пише *лошечка.* Дитина не розрізняє звуки [ш]-[ж] на слух, і як не змінюй слово, все одно чує [ш]. Такі помилки не мають відношення до граматичних, тому не можуть бути перевірені, а тим більш попереджені вправлянням зі знання та використання граматичних правил.

Дисграфія, яка пов'язана з несформованістю мовного аналізу і синтезу, виявляється у невмінні дитини виокремлювати з мовленнєвого потоку складові елементи: з речення - слова, зі слів - окремі склади та звуки. У нашій практиці також зустрічаються випадки написання окремого написання частин слова (приставка слова відокремлена від кореня: принести - при нести), написання прийменника разом з іменником (Вийшла на вулицю - Вийшла навулицю), невикористання крапки у кінці речення (в такому випадку дитини не відчуває меж між окремими реченнями у тексті).

Граматична дисграфія (аграматична), обумовлена недорозвитком граматичних узагальнень у дитини. Вона виявляється у спотворенні або заміні частин слова, неправильній реалізації флексій (узгодження закінчень в словах у процесі письма. Страждає словотворення, словозмінення (наприклад, змінюючи слово *шафи, у* родовому відмінку дитина утворить невірну форму слова - *шафів,* замість *шаф),* мають місце труднощі в конструюванні складних речень, порушення послідовності слів у реченні.

При оптичній дисграфії виявляються труднощі у засвоєнні, змішуванні, взаємозамінах букв графічно схожих, дзеркальному написанням літер. Змішуються і взаємозамінюються букви, як ті, що відрізняються лише додатковими елементами (прописні и - у, м - ш), так і ті, що складаються з однакових елементів, але які по-різному розміщені у просторі (прописні ш- т, н -п). Також при оптичній дисграфії можуть спостерігатися кінетичні помилки. У кінетично подібних букв однаковий початок зображення і різні наступні елементи (прописні а - д, а - б).

Характерними за оптичної дисграфії є труднощі в розміщенні написаного на сторінці зошита, дотримання робочого рядка, пропуски рядків через невміння

послідовно переміщувати лінію погляду зверху вниз, що веде до перескакування через рядок, персеверації, перестановки слів через нечітко сформоване уміння переміщувати лінію погляду по горизонталі, що веде до спотворення смислу фрази. Оптичні дисграфії пов'язані з не розчленованістю зорового сприймання форм, величин, з не диференційованістю уявлень про схожі форми, з недорозвитком оптико-просторового сприймання і оптико-просторових уявлень, а також зорового аналізу і синтезу.

Отже, прояви дисграфії в кожному окремому випадку певним чином виказують її етіологію. Природа даного порушення включає в себе недорозвиток або не сформованість низки психічних процесів, що забезпечують процес письма. Помилки при дисграфії є стійкими, можуть зустрічатися у різній кількості і при цьому мати кілька механізмів порушення. Тому спрямованість корекційної роботи, на нашу думку, має базуватися на принципах психолінгвістичного підходу, а саме - уточнення та встановлення причин і механізмів, які спричинили таке порушення.

Слід зазначити, що оволодіння писемним мовлення можливе лише за достатньої сформованості здатності до фонематичного сприймання, впізнавання, диференціації, розрізнення фонем, фонематичного аналізу (можливості виокремлення звуків), синтезу (поєднання звуків); зорового аналізу і синтезу (здатності побачити подібність і відмінність літер), просторових уявлень (можливості запам'ятовування зорового образу букви), правильної звуковимови; графомоторних навичок, лексико-граматичного ладу мовлення. Ці показники ми взяли за основні діагностичні критерії для проведення внутрішньовидової диференціації дітей з дисграфією.

Для обстеження дітей із дисграфією ми використовували розроблену нами методику вивчення мовленнєвої діяльності за такими параметрами:

розвиток фонематичного слуху (слухового аналізу та синтезу): - розрізнення на слух гри музичних інструментів (гра «Що звучить?»); - знаходження спільного звука для групи слів; -знаходження місця звука в слові (на початку, в середині, в кінці);

- вигадування слів на заданий звук;

-знаходження зайвого слова серед слів, що починаються на спільний звук, а одне слово має звук схожий за звучанням (наприклад, [с] - [з]: собака, сумка, замок, сукня);

-вигадування слів на останній звук заданого слова (гра «Ланцюжок слів»: кіт - трава - ананас - сніг);

-знаходження пар слів, що відрізняються одним звуком (булка - білка, дім - дим, лис - ліс, салат - салют);

-виправлення навмисно неправильної вимови дорослого (кіска - кішка, масина - машина);

-відтворення ряду складів: та-та, та-да-та;

-ділення слова на склади;

- підрахунок кількості слів у реченні.

розвиток зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації:

- називання предметів за їх контурами;
- називання недомальованих предметів, літер;
-називання перекреслених зображень, літер;
- виділення предметних зображень, накладених одне на одне;

-розподілення предметів за величиною (враховуючи реальні розміри);
-підбір картинок до певного кольорового фону;
-підбір картинок за геометричними формами;
-знаходження фігури серед інших;
-знаходження заданої фігури серед двох зображень, одне з яких таке ж як пред'явлене, друге є його дзеркальним відображенням;
-складання розрізних картинок (із 2-6 частин);
-конструювання фігур із сірників, паличок, кубиків;
-визначення просторового розміщення предметів відносно дитини, тобто до самої себе;
-малювання певних геометричних фігур справа чи зліва вертикальної вісі;
-визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень.
розвиток правильної звуковимови - вимовляння звуків у різних позиціях у слові (на початку слова, в середині, в кінці слова, за збігу приголосних);
розвиток графомоторних навичок:
-штрихування;
-обведення фігур за контуром;
-з'єднання за крапками;
-домальовування симетричного зображення;
-продовження візерунка;
-графічний диктант;
-малювання маленьких і великих зображень.
формування лексико-граматичного строю:
-добір пар малюнків: чашка - тарілка, диван - стіл, коза - вівця;
-знаходження зайвого серед чотирьох за тематичними групами (гра «Четвертий зайвий»: собака, корова, вовк, кінь);
-підбір слів-предметів, слів-ознак, слів-дій, слів протилежних за значенням, слів схожих за значенням;
-утворення слів множини: стіл - столи, собака - собаки;
-утворення зменшувально-пестливої форми слова: лялька - лялечка, Тетяна - Тетянка;
-узгодження іменників з іншими частинами мови у роді, числі, відмінку: один стіл, два столи, три столи; червоне яблуко, червона полуниця, червоний халат;
-розуміння прийменників (гра «Де предмет?»).

У ході експерименту нами було вивчено 50 дітей з дисграфією віком від 8 до 12 років. Із них кількість дітей, що умовно можна віднести до дітей з:

1) фонетико-фонематичною дисграфією, складає більшу частку - 26 дітей;
2) оптичною дисгарфією-11 дітей;
3) аграматичною дисграфією - 6 дітей;
4) порушенням артикуляційно-акустичною дисграфією - 6 дитини;
5) дисграфією, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу - 1 дитина.

Результати вивчення показали, що поділ у відповідності до наданої класифікації дисграфій є дещо формальним, не відображає глибинної структури порушення при дисграфії. Згідно визначеним критеріям нами було виявлено різні індивідуальні варіанти у межах кожної групи.

Слід зазначити, що внутрівидові відмінності порушення у кожної дитини в межах означених груп, різні за ступенем вираженості, тяжкості, збереженості психічних здатностей.

За результатами дослідження можна сказати, що цей контингент логопатів є досить неоднорідним. У частини дітей спостерігається складна структура дефекту, у якій дисграфія поєднується з іншими порушеннями мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичним, загальним недорозвитком мовлення, дизартрією), гіперактивністю, з порушеннями органічного характеру у будові артикуляційного апарату (у нашому дослідженні - деформація зубного ряду). У більшості випадків дисграфію не можна розглядати винятково як первинне порушення.

Ступінь порушення фонетико-фонематичного слуху у дітей із дисграфією варіює від простої заміни опозиційних звуків при письмі до більш складно вираженого варіанта у вигляді переставляння складів у словах. Цікаво, що недостатня сформованість фонематичних процесів частково спостерігається у межах аграматичної та артикуляційно-акустичної дисграфії. Серед вивчених дітей ми виділили групу із моторною незграбністю, швидкою втомлюваністю при письмі.

Експеримент показав широкий спектр індивідуальних варіантів структури порушень при дисграфії. Дисграфія є складним дефектом, що має неоднорідну структуру. Це зумовлено впливом факторів, які сприяли її виникненню, а саме: причина, характер, прояви, ступінь їх вираженості, наявність ранньої логопедичної допомоги, ставлення батьків до цього тощо. Неоднорідність структури порушення у школярів з дисграфією доводить значимість урахування показників стану сформованості психічних процесів при плануванні корекційного маршруту.

Вивчення дітей показало багатоманітність різних варіантів структури дефекту, що відрізняються між собою. Такі внутрішньовидові відмінності, на нашу думку, повинні лягти в основу Індивідуальної програми розвитку дитини і Індивідуального корекційного плану.

Отже, ефективність корекційної роботи, спрямованої як на усунення порушень, так і попередження шкільних труднощів в учнів із дисграфією безпосередньо пов'язана з виявленням і системним аналізом індивідуальних варіантів проявів порушення. Тобто, у кожному випадку виявленого порушення писемного мовлення потрібна особлива система корекційного маршруту, яка би враховувала основний механізм (структуру) порушення та супутні труднощі розвитку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підтверджена гіпотеза про те, що при дисграфії своєрідність структури порушень неоднорідна. Традиційного логопедичного впливу, пов'язаного із корекцією звуковимови, фонематичного сприймання, звукового аналізу, словника і граматичної сторони мовлення, у подоланні порушень писемного мовлення недостатньо. Складність структури порушень впливає на добір методів його подолання. Питання порушення письма потребує поглибленого вивчення індивідуальних компонентів структури порушень в залежності від причини, складності, поєднання з іншими труднощами розвитку та врахування їх під час плануванні та реалізації корекційної роботи.

Вивчення типових індивідуальних варіантів при порушеннях писемного мовлення може бути перспективою подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Crouch, A. L, Jakubecy, J J. Dysgraphia: How it affects a student's performance andwhat can be done about it. TEACHING Exceptional Children Plus, 3(3), 2007. Article S.
2. King, Diana. Dysgraphia. Baltimore, Maryland: The International Dyslexic Association, 2000.
3. Алтухова Т. А. Нейропсихологические основы предупреждения и коррекции нарушений письменной речи : [учеб.-метод. пособие] / Т. А. Алтухова. - Белгород : БелГУ, 2008. - 62 с.
4. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник / Н. М. Голуб. - 4.1. - Вид.і-е - К.: Видавничий дім «Слово», 2014. - 384 с
5. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. - СПб. : КАРО, 2007. - 544 с: ил. - (Серия «Психологический взгляд»).
6. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. /С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред.. М. К. Шеремет. - К.: Знання, 2010. - 293 с.
7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод, пособие] / А. Н. Корнев - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
8. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : [Учебно-методическое пособие] /Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. - 224 с.
9. ЛогіноваЛ. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії / Логінова Л. // Дефектологія. - 2000. - № 1. - С. 21-24.
10. Парамонова Л. Г. Дисграфія. Профілактика і корекція / Л. Г. Парамонова. - СПб., 2006.-С.2-55.
11. Профілактика оптичної дисграфії [Навчально-методичний посібник] / Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - 101 с
12. Профілактика оптичної дисграфії: Навчально-методичний посібник /Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. К.: Вд-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 - 101 с
13. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : [Учебное пособие] / И. Н. Садовникова. - М. : «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. - 256 с.
14. Чередніченко Н. В. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник / Н. В. Чередніченко, Курбатова А. І. -К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. -96 с.

REFERENCES:

1. Crouch, A. L, & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance andwhat can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus, 3(3), Article 5.*
2. King, D. (2000). *Dysgraphia.* Baltimore, Maryland: The International Dyslexic Association,
3. Altukhova, T. A. (2008). *Neiropsikhologicheskie osnoyy preduprezhdenia i korrektsii narushenii pismennoi rechi* [Neuropsychological bases of prevention and correction of violations of written speech]. Belgorod: BelGU.
4. Holub, N. M. (2014). *Dydaktychnyi material z korektsii ta rozyytku pysemnoho movlennia uchniv molodshoho shkilnoho viku: Vol. 1* [Didactic material on correction and development of written language of primary schoolchildren]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo».
5. Kaliagin, V. A., & Ovchinnikova, T. S. (2007). *Psikhologiia lits s narusheniiami rechi* [Psychology of people with violations of Speech]. St. Petersburg: KARO.
6. Konopliasta, S. Yu, & Sak, T. V.; Sheremet, M. K. (Ed). (2010). *Lohopsykholohiia* [Logo psychology]. Kyiv: Znannia.

7. Kornev, A. N. (1997). *Narusheniia chteniia i pisma u detei* (diagnoslika, korrektsiia, preduprezhdenie) [The violations of reading and writing in children (diagnostics, correction, prevention)]. St. Petersburg: MiM.

8. Lalaeva, R. I., & Venediktova, L. V. (2003). *Dtagnostika i korrektsiia narushenii chteniia i pisma u mladshikh shkolnikov* [Diagnosis and correction of reading and writing disorders of primary schoolchildren]. St. Petersburg: Izd-vo «SOYuZ».

9. Lohinova, L. (2000). Formuvannia optyko-prostorovykh uiavlen u ditei zi stertoiu formoiu dyzartrii [Formation of optic-spatial representations in children with the eroded form of dysarthria]. *Defektolohiia, 1,* 21-24.

10. Paramonova, L. H. (2006). *Dyshrafiia. Profilaktyka i korektsiia* [Dysgraphia. Prevention and correction]. St. Petersburg.

11. Marchenko, I. S. & Kobyliakova, T. V. (Eds.). (2011). *Profilaktyka optychnoi dyshrafii* [Prevention of optical dysgraphia]. Kyiv: Vd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

12. Marchenko, I. S. & Kobyliakova, T. V. (Eds.). (2009). *Profilaktyka optychnoi dyshrafii* [Prevention of optical dysgraphia]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

13. Sadovnikova, I. N. (1997). *Narusheniia pismennoi rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkolnikov* [Violations of written speech of primary schoolchildren and how to overcome them]. Moscow: «Gumanit. izd. centr VLADOS».

14. Cherednichenko, N. V., & Kurbatova, A. I. (2009). *Formuvannia hrafichnoi navychky pysma u ditei z riznymy vadamy movlennia v umovakh korektsiinoho navchannia* [Formation of graphic writing skills for children with different speech impairments in the context of correctional learning]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova.

Hanna Yakymchuk. The structure of violation in dysgraphia in the selection of the correctional route.

The article deals with the problem of incorporating the mechanism (structure) of a defect in violation of written speech in the development of directions of correction-development work to overcome the dysgraphia in children. The article reveals the meaning of the concept of dysgraphia. The typology of violations of written speech is presented, based on the results of the analysis of domestic and foreign studies.

The purpose of this article is to present the results of organized target-oriented observation and experimental study of junior schoolchildren with disgraphic manifestations in conditions of a speech therapy center.

To provide experimental work, author developed a methodology for studying children with violation of written speech.

On the basis of the theoretical analysis of special literature it is established that the concept of dysgraphia is determined by science superficially, attention is accented mainly on the external manifestations of this violation. It is determined that the main manifestation of dysgraphia in children is the persistent repetition of specific errors in the letter that are not related to the knowledge of grammatical rules. The basic manifestations of such errors within the limits of separate types of dysgraphia are described and analyzed.

According to the results of the study, the categories of children are identified in violation of the written speech according to the described parameters. It is established that individual manifestations of the violation within the limits of one type of dysgraphia are expressed non-uniformly. This is determined by the causes of the violation, the nature of the defeat, the degree of damage, the effectiveness of the previous corrective intervention, child's health status, the presence of related complications of development, the attitude of the parents of the child to the defect.

The complexity of the structure of the violation in dysgraphia affects the set of methods to overcome it It is proved that for successful correctional effects it is necessary to determine the individual variants of the violation in each individual case.

The question of violation of written speech requires in-depth study of the individual components of the structure of violations in dysgraphia, depending on the cause, complexity, combination with other developmental disorders.

The study of typical individual variants for violations of written speech has been determined by the prospect of further research.

Keywords: *analysis of scientific works, dysgraphia, violation of written speech, types of dysgraphia, manifestations of dysgraphia, specific errors, correctional and developmental work, Individual development plan, elementary school.*

УДК 159.922.76-376.3:616.896

Світлана Яковлева,
Херсонський державний університет,
https://orcid.org/0000-0002-3526-5653

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуті особливості психічної організації дітей з аутичним спектром проявів в умовах інклюзивного навчання та виховання. Означено умови, які є необхідними для досягнення позитивних результатів у інклюзивному навчанні. Було досліджено дітей різних вікових груп: дошкільного, молодшого шкільного та середнього шкільного віку. З метою вивчення психічного стану розроблялися індивідуально-корекційні програми, які дозволили покращити стан дітей з аутизмом і показали, що діти молодшого віку краще засвоюють програму розвитку, що свідчить про необхідність ранньої корекції цієї патології розвитку.

Ключові слова: *діти з аутичним спектром проявів, корещішо-розвивальна програма, індивідуалізація, інклюзивне навчання.*

Діти з аутичним спектром проявів сьогодні складають одну з найчисельніших та найбільш складних категорій дітей з порушеним розвитком. Особливістю дітей цієї категорії є те, що серед даної групи зустрічаються особи з різним інтелектуальним розвитком: від збереженого інтелекту до осіб з розумовою відсталістю.

Історія знає велику кількість видатних аутистів, серед яких А.Енштейн, І.Ньютон, 0. Пушкін, Білл Гейтс, Стівен Спілберг, Д.Менделєєв та багато інших. В той же час, аутизм проявляється порушенням психічних функцій, що пов'язано з недорозвитком центральних структур головного мозку.

Категорія дітей з аутичними проявами різко реагує на зовнішні стимули, на оточуючу обстановку. Це діти, які мають свій власний світ уявлень і не прагнуть до контакту з однолітками або оточуючими їх особами.

Інклюзивна освіта є найефективнішим засобом навчання, виховання та соціалізації дітей з аутичним спектром проявів. Саме спільне навчання може задовольнити соціальні проблеми такої дитини на основі створення спеціальних психолого-педагогічних умов, що забезпечують соціалізацію.

На відміну від інтеграції інклюзивне навчання передбачає створення необхідного адаптованого навчального середовища для максимальної реалізації індивідуальних здібностей дитини. Інклюзивне навчання робить упор на персоналізацію процесу навчання. У загальноосвітній школі учні з проблемами у

розвитку розглядаються вчителями як особистість, що вимагає пошуків нових методів роботи з ними.

Вивчення проблем аутизму пов'язано з іменами видатних вчених, серед яких ГАспергер, В.Башин, К.Гілберт, Д.Ісаєв, В.Каган, Л.Каннер, В.Лебединський, К.Лебединська, С.Мнухін, Т.Пітерс, Б.Ролланд та інші.

Серед українських науковців проблемою допомоги дітям з аутичними проявами займалися О.Нікольська, К.Островська, Т. Скрипник, Д.Шульженко та інші.

Метою статті є аналіз особливостей впливу на психічний стан дітей різних вікових категорій інклюзивного навчання із застосуванням індивідуальних корекційних програм.

Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі для дітей з аутичним спектром проявів реалізується виходячи з принципів спеціальної дидактики та здійснюється за допомогою спеціаліста-дефектолога, який супроводжує дану дитину. Психологічний вплив має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму на протидію комунікативних, когнітивних та регуляторних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

Досягнення цієї мети можливо за умов обізнаності педагогів про синдром раннього дитячого аутизму (або хворобу Аспергера), здатність адаптувати дитячий колектив до спільного навчання, підготувати аутичну дитину до перебування в умовах інклюзії, до готовності батьків дітей з нормальним розвитком щодо перебування в класі разом з їхніми дітьми дитини-аутиста [3].

Розвиток дитини з аутичним спектром проявів відбувається (за Л.С.Виготським) за тими самими законами, що й розвиток звичайної дитини, без порушень, але корекційному педагогу необхідно визначити індивідуальну структуру кожної дитини, вивчити її інтереси, домагання, здібності і поведінку. Це дасть змогу визначити індивідуально-інтегральний підхід до аутичної дитини, визначити зміст корекційної роботи, означити корекційну індивідуальну програму розвитку [2].

Для цього необхідно добре знати причину синдрому. Для постановки діагнозу «аутизм» не існує медичних тестів. Діагноз не може бути поставлений при одноразовому огляді дитини. Для діагностики хвороби необхідно ретельне вивчення як історії її розвитку (з анамнезу батьків), так і тривале спостереження за поведінкою дитини.

Нейрофізіологи вважають, що при аутизмі є зниженою активність лобних долів півкуль головного мозку, тобто пізнавальна активність. Відомо, що лобні долі замикають на собі основні процеси роботи головного мозку - сенсорні, моторні, зорові, мовленнєві тощо. Незважаючи на те, що лобні долі онтогенетично розвиваються пізніше за інші мозкові структури (мозок розвивається нерівномірно), вони забезпечують синхронність у роботі інших відділів головного мозку з одного боку по вертикалі, регулюючи нижче лежачі структури, а з другого боку по горизонталі, об'єднуючи дві півкулі, які доповнюють у функціях одна одну.

Неможливо чітко пояснити одночасно геніальність та примітивність індивіда. Швидше всього це пов'язано з порушеннями на психогенетичному рівні, тобто під час ембріонального розвитку.

Деякі вчені (Дж.Айрес, Т. Скрипник) вважають, що внутрішніми ресурсами, які сприятимуть психічній організації дитини з аутичними проявами є базові

структури психічної організації і передусім - сенсорна інтеграція. Результат роботи за даною за даною програмою висвітлено Т.Скрипник у статті «Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом» [4].

Результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що сприятливе соціальне та розвивальне середовище є одним з вихідних умов розв'язання інклюзивної освіти [1], але для цього необхідною є робота команди спеціалістів: корекційного педагога, психолога, батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом року нами було досліджено вплив корекційно-розвивальної програми на дітей з аутистичним спектром проявів різних вікових груп: у дошкільному навчальному закладі, молодшій та середній школі.

Вплив корекційно-розвивальної програми на дитину дошкільного віку з аутистичним спектром проявів

Діагноз «аутизм» Сашкові п'яти років, який перебуває у дошкільному навчальному закладі № 15 «Журавлик» міста Херсона було виставлено міською ПМПК у зв'язку з неможливістю адаптуватися до умов дитячого виховного закладу, коли дитині було 3 роки. Сашко був направлений у інклюзивну групу вказаного садочка, де виховується до сьогодні.

На початку навчального року під час спостереження у хлопчика були виявленні недостатньо сформовані навички самообслуговування; порушена дрібна моторика; поганий контакт з дорослими та дітьми; дитина насторожена, для встановлення контакту йому потрібен адаптаційний період; проявляє реакцію відмови; ехолалії; не вступає в емоційний контакт і співпрацю; погано орієнтується в знаннях та уявленнях про оточуючий світ; спостерігається порушення мислення, зорового сприйняття; увага недостатньо стійка; порушене орієнтування у просторі; порушена здатність рахунку; відсутній інтерес до ігрової діяльності; спостерігається порушення активного словника, мовлення не відповідає нормі розвитку.

Разом з корекційним педагогом була створена індивідуальна корекційно-розвивальна програма на півроку, яка була спрямована на: 1.соціальний розвиток; 2. сенсорний розвиток; 3.розвиток координації; 4. формування елементарних математичних уявлень; 5. розвиток мовлення; 6. формування активного мовлення; 7. ознайомлення з оточуючим світом; 8. формування діяльності; 9.розвиток зображувальної діяльності; 10. фізичний розвиток; 11. розвиток пам'яті, мислення.

Після проведеної психолого-педагогічної корекції, яка тривала протягом півріччя, були отримані позитивні зміни з боку більшості показників корекційної програми:

Соціальний розвиток: Дитина почала проявляти інтерес до іграшок та ігрової діяльності і занять які їй подобаються, робити спроби виражати свої побажання жестовими знаками. Змінилися комунікативні уміння на рівні вихователь-дитина: хлопчик почав виконувати вказівки, хоча іноді спостерігаються напади агресії та істерики, але після їх припинення дитина продовжувала виконувати завдання. З однолітками контакт налагоджений погано, в поведінці є незначні прояви агресії.

Сенсорний розвиток; Відрізняє предмети за величиною (велике - мале) має уявлення про форму окремого предмета, але впізнати предмет з опорою на основну ознаку вд

Розвиток координації: Погано диференціює поняття праворуч - ліворуч. Зорово-тактильна координація дитини значно покращилася: дивлячись та обмацуючи предмет Сашко може описати його форму і розміри (велике-мале).В той же час погано концентрує погляд на предметі і тому погано обводить його контури.

Математичні навички; Може виділити три предмети з групи, успішно рахує до п'яти, співвідносить кількість предметів з кількістю пальців на руці. Виникають труднощі з уявленням про зміну кількості предметів (якщо їх перемістити на столі, прибрати чи добавити). Математичні операції з відніманням та додаванням в межах 5-ти виконує з підказками вчителя.

Розвиток мовлення; Може виконувати деякі мімічні операції (розтягує губи в посмішку, згортає у трубочку), погано показує язик та утримує його в одному положенні. Навчився спрямовано дути на легкі предмети. Погано відповідає на питання, поставлені з допомогою наочного матеріалу.

Ознайомлення з оточуючим світом; Навчився відрізняти деяких свійських та диких тварин. Має уявлення про явища природи (дощ, вітер, грім, блискавка). Погано орієнтується в понятті проїжджа частина. Розуміє чим відрізняються транспортні засоби (літак від автомобіля та ін).

Формування активного мовлення: Вивчив деякі нові для себе слова розуміє їх значення, але погано розуміє узгодження іменників з дієсловом та прикметником. Описує властивості предмета за формою, кольором, та величиною.

Формування діяльності: Дитина грається іграшками за їх призначенням, але з іншими дітьми контакт для гри встановлює важко, іноді проявляє агресію.

Розвиток зображувальної діяльності: Дитина полюбляє малювати, хоча на початку занять малюнки були безформенні, без суттєвого значення, а після проведених занять дитина намагається зобразити предмети, об'єкти та близьких (тата, маму, дерево, сонце, хмари та ін.).

Навички самообслуговування; Сашко самостійно одягає взуття, проситься до туалету. За допомогою дорослого роздягається та одягається.

Фізичний розвиток: На заняттях Сашко намагається старанно виконувати всі вправи, але працездатність дитини нетривала - не більше п'ятнадцяти хвилин. Навчився робити вдих через рот видих через ніс і навпаки. Значно покращилася дрібна моторика дитини. Загалом фізичний стан дитини значно покращився, він став більш бадьорим, і емоційно більш радісним.

Для закріплення та покращення досягнутих результатів рекомендується продовжувати корекційну роботу з дитиною. Чим більше займаються з дитиною корекційний педагог, логопед, психолог, вихователь та батьки, тим виразнішим стає розвиток Сашка та його підготовка до навчання в школі. Саме з дитячого садка дитина уже має певні навички та вміння, які будуть потрібні в школі. Хоча ще не всі проблеми скоректовані до кінця, вони потребують подальшої роботи та їх вдосконалення, але позитивна динаміка розвитку за такий короткий строк прогнозує досить хороший результат корекційного впливу.

Вплив корекційно-розвивальної програми на дитину другого класу з аутистичним спектром проявів

Паралельно з дослідженням п'ятирічної дитини було досліджено вплив корекційно-розвивальної роботи на Івана восьми років з аутистичними

Розвиток імітаційних здібностей: За допомогою гри «покажи тваринку» хлопчик навчився імітувати різні положення тіла (навколішках, папівсидячи, лежачи та ін). На заняттях із музики навчився імітувати силу звуку і голосу.

Розвиток графічних здібностей: Іван ще не зовсім правильно пише більшість літери та цифри. Допускає помилки в літерах ф, з, у, к. За допомогою асистента вчителя малює під лінійку деякі геометричні фігури.

Отже, Іван потребує подальшої корекційної роботи впродовж навчання в школі. Під час продовження корекційної роботи увага повинна бути акцентована на більш слабко розвинені сторони розвитку хлопчика, щоб підтягнути їх до необхідного рівня. Тобто, призначена індивідуальна корекційна робота досягла своєї мети. В той же час, корекційна робота повинна бути продовжена з метою соціалізації та подальшої корекції наявних недоліків, які неможливо було ліквідувати за такий короткий час і які потребують більш тривалого впливу.

Вплив корекційно-розвивальної програми на дитину сьомого класу з аутистичним спектром проявів

Поряд з попередніми дітьми було проведено спостереження та обстеження учня сьомого класу. Прояви аутизму в одинадцятирічного Андрія були встановлені психолого-педагогічною комісією. У сім років дитина важко адаптувалась в соціумі, не знаходила спільної мови з однолітками. У хлопчика було виявлено самоагресію, ехолалію, підвищену чутливість до навколишніх шумів, порушення орієнтування в просторі, ходіння по колу. У зв'язку з цим психолого-педагогічна комісія вирішила направити Андрія до класу ІПК в Херсонську загальноосвітню школу № 4. Протягом півріччя дитина проявила високі пізнавальні навички, але при цьому психічний стан дитини погіршився. За згодою батьків та ініціативою педагогів, Андрія було переведено до інклюзивного класу цього ж навчального закладу.

Обстеження було проведене у вересні місяці за методом оціночної шкали, розробленої у США. Ця методика складається з п'ятнадцяти блоків дослідження, які показують взаємодію дитини із зовнішнім світом. В кінці дослідження підраховуються бали дитини, які підтверджують або заперечують наявність в дитини аутичних проявів.

В дитини було виявлено помірний ступінь аутизму 32 бали за кількістю балів даної методики (діапазон 30-37 - м'який або помірний ступінь аутизму).

Згідно до ступеня аутистичних проявів була сформована індивідуальна корекційна програма, яка передбачала роботу з дитиною протягом двох місяців. Згідно даної програми були скоректовані наступні навички та уміння:

1. первинні потреби навичок самообслуговування; 2. рухова чутливість та тонічна регуляція; 3. сенсорна інтеграція; 4. сенсорний розвиток; 5. розвиток моторики координації, просторових уявлень; 6. розвиток артикуляційного апарату; 7.розвиток уваги; 8. формування та розвиток дії; 9. мовленнєві та комунікативні навички; 10. академічні навички; 11. ігрова діяльність; 12. соціальний розвиток.

Після проведеної двохмісячної корекційної роботи з дитиною були помітні позитивні зрушення як в навчальній сфері, так і в поведінці дитини.

Андрій досяг значних результатів у навчанні і в цьому не відстає від своїх однолітків. Спілкується розгорнутим фразовим мовленням з елементами лексико-фонематичного недорозвинення, має певні труднощі у формуванні словникового запасу та граматичної будови мовлення, але не розуміє афоризмів,

тобто переносного значення слів. Хлопчик читає казки в ролях, намагається змінювати інтонацію голосу, говорячи голосами різних героїв, але потребує удосконалення умінь та навичок мовлення, читання. Потрібно ще формувати читання, спонукати та заохочувати Андрія до розбірливого, плавного читання у нормальному темпі з дотриманням словесного наголосу, інтонування питальних, окличних та розповідних речень. Потребує системного збагачення активний словниковий запас.

Рекомендовано продовжувати здійснювати роботу над удосконаленням умінь та навичок інтонаційних особливостей мовлення, говоріння, читання, над формуванням навичок мовлення різного темпу - швидко, повільно, нормально. Поетапно розвивається увага дитини, добре знаходить правильну послідовність заплутаних слів, робить успіхи у складанні творів, але ще не зовсім правильно. Андрій може змінювати у творах дійових осіб, що не відповідає змісту твору. Він з цікавістю сприймає та вивчає навколишній світ, йому подобається оволодівати новими навичками, вміннями і знаннями. Поступово починає ставати членом суспільства. Навчився розрізняти кольори, самостійно може намалювати в деталях машину та намагається малювати людину. Продовжує малювати тільки ті речі, які йому подобаються. За допомогою педагога може намалювати сюжетний малюнок та розфарбувати його. Приймає участь в сценках, театральних постановах. Сприймає на слух музику, має улюблені композиції, намагається співати. Виконує інструкції вчителя, навчився слухати його. Андрій коментує свої дії, спілкується з однолітками, але не має дружніх стосунків у класі. Намагається бути доброзичливим, стати частиною колективу, але однолітки не вважають його справжнім другом, не прагнуть спілкування з ним. Хлопчик навчився звертатися за допомогою, якщо це потрібно, але у вигляді повторення завдання. Дитина проявляє повагу до старших, навчився відповідати на питання, які пов'язані з темами на уроці, але не завжди може дати конкретну відповідь, особливо якщо задають питання стосовно домашнього побуту. Ще не до кінця сформувалися прості побутові дії, які виконуються за інструкцією з двох частин. При створенні ситуації вибору, хлопчик не вміє робити вибір самостійно. Набув основних навичок самообслуговування. Самостійно почав взуватися без допомоги дорослого, з задоволенням чистити зуби, але неохоче миє руки. Відношення до навчання у Андрія добре, але продуктивність навчання залежить від соматичного та емоційного стану дитини, потребує контролю та організаційної допомоги. Має високий рівень самокритичності, на фоні якого можуть виникати істеричні стани в залежності від ситуації.

Батьки приділяють увагу навчанню і вихованню хлопчика. У спілкуванні з Андрійком використовують широкий діапазон стимулів, заохочень та демонструють у відношеннях з сином довірливий та доброзичливий тип поведінки. Ці помітні зрушення відбулися завдяки співпраці корекційного педагога, психолога та батьків хлопчика. їхня робота допомогла адаптувати дитину до шкільного процесу та соціалізувала її в суспільстві. Але для того, щоб Андрій не повернувся у попередній стан, потрібно постійно займатися з ним, коригувати поведінку, долати негативні прояви у поведінці, виховувати та удосконалювати його знання.

В цьому навчальному році було продовжено дослідження та спостерігати за пізнавальним розвитком Андрія. Оскільки після літніх канікул були виявлені деякі недостатньо скоректовані порушення, які потребують корекції, а саме:

самоагресія, підвищена чутливість до навколишніх шумів, не до кінця сформовані навички орієнтування в просторі; невміння спілкуватися з однолітками, виражати свої почуття; недостатньо сформований словниковий запас та граматична побудова мовлення, була розроблена індивідуальна корекційно-розвивальна програма на перше півріччя. Будемо спостерігати протягом першої половини цього року за змінами психологічного стану Андрія. Отже, корекційна програма позитивно впливає на Андрія. В подальшій роботі з хлопчиком можливо досягти соціалізації та адаптації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Такими чином, представлено три різні за віком дитини, стан психологічних функцій яких сильно відрізнявся, але усі діти навчалися в інклюзивних умовах і результати виявилися позитивними. Тобто розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної психологічної реабілітації та соціальної адаптації дитини, яка страждає від аутизму.

Після проведеного дослідження дітей з аутистичним спектром проявів різних вікових категорій можна зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку та дошкільного краще засвоюють корекційну програму, яка проводиться в ігровій формі з використанням наочності.

Для дитини середнього віку на перший план виступає робота над соціалізацією, вміння спілкуватися та знаходити спільну мову з однолітками. Обравши правильну стратегію здійснення корекції, врахувавши індивідуальні можливості дитини, її стан, соціально-психологічну ситуацію вдома, можна досягти позитивного результату у розвитку дітей з аутистичним спектром проявів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. - СПб.: Дидактика Плюс, 2004. - 80 с.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: вибір батьків / А.А. Колупаєва. - К.: Педагогічна думка, 2010. - 70 с

3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В.Лебединский. - М.: Просвещение, 2001. - С. 7-17.

4. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом/ Т. Скрипник. - Особлива дитина: навчання і виховання -2016. - № 4 (80). - С.24-31.

REFERENCES:

1. Ivanov, E.S., Demianchuk K.N., & Demianchuk R.V. (2004). *Detskii autizm: diagnostika i korrektsiia Children's Autism:* [Diagnosis and correction]. St. Petersburg: Didaktika Plius.

2. Kolupaieva, A.A. (2010). *Inkliuzyvna osvita: vybir batkiv* [Inclusive education: parents' choice]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

3. Lebedinskii, V.V. (2001). *Narusheniia psikhicheskogo razvitiia u detei* [Violations of children's mental development]. Moscow: Prosveshchenie.

4. Skrypnyk, T. (2016). Sensorna intehratsiia yak pidhruntia tsilisnoho rozvytku ditei z autyzmom [Sensory integration as the basis for the holistic development of children with autism]. *Osoblyva Dytyna: Navchannia i Vykhovannia, 4 (80),* 24-31.

Svetlana Yakovleva. Features of mental organization of children with autism in the process of inclusive education

This article refers to the features of the mental organization of children with an autistic spectrum of manifestations in conditions of the inclusive education and upbringing. The conditions

necessary for achieving positive results in inclusive education were identified. Neuropsychological foundations of the syndrome of early childhood autism were analyzed. The statements of some researchers who claim that the basis of the psychic organization of autism is sensory integration were investigated, because these children suffer greatly from sensory and emotional functional systems. A study of children with the syndrome ofRDA of different age groups was conducted: preschool, primary school and secondary school age. For the purpose of studying the mental state, individually corrective programs were developed that helped to improve the condition of children with autism and showed that younger children absorb the development program better, which indicates the need for an early correction of this developmental pathology.

Keywords: *children with autistic spectrum of manifestations, corrective-developing program, individualization, inclusive education.*

УДК: 376.337.64

Елеонора Ященко
Тернопільський національний
економічний університет
https://orcid.org/0000-0001-9703-0078

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті аргументується, що реабілітація дітей з особливими потребами в контексті інклюзивної освіти вимагає впровадження нової філософії ставлення до дітей шляхом ефективного зреалізування комунікативного аспекту змістового наповнення педагогічних технологій

Ключові слова: *комунікативний аспект, педагогічні технології, реабілітація, діти з особливими потребами, інклюзивна освіта*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та культурно-ціннісні запити суспільства істотно підвищують вимоги до удосконалення системи інклюзивної освіти та реабілітації дітей з особливими потребами. Основна мета інклюзивної освіти полягає в удосконаленні підходів ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, впровадженні педагогічних технологій, які гарантують не лише здобуття ними якісної освіти, а й зреалізування їхньої медичної, соціальної, психолого-педагогічної реабілітації.

На сьогодні існує певна наукова база, сформульовано коло ідей, положень та концепцій у висвітленні проблеми впровадження інноваційних освітніх технологій в контексті інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими потребами, в тому числі з інвалідністю. Особливої уваги надається створенню освітньо-розвивального середовища для дітей шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу, впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, розробці відповідного навчально-методичного змісту навчання і виховання, ефективним формам та методам взаємодії з батьками, підготовці фахівців інклюзивного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реабілітації знаходиться в площині міждисциплінарної сфери знань і перебуває на стику

різних дисциплін, вивчається психологією, психіатрією, соціологією, педагогікою, клінічною психологією. Освітні аспекти навчання дітей з особливими потребами, як одного із напрямків інклюзивного навчання, а також пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітньому просторі досліджували науковці: В.Засснко, А.Колупаєва, Д. Конопліцька, Н.Королюк, О.Купрєєва, С.Миронова, Г.Мазарська, Ю. Найда, .Л. Вавіна, Н. Назарова, Т. Сак, В.Синьов, Н. Софій, 0. Таранченко, В. Феоктістова, Л. Шипіцина, Н.Шматко та інші.

Проблемі соціальної реабілітації присвячені праці науковців: Н. Грабовенко, І. Іванової, А. Капської, Л. Коваль, І. Звєрєвої, В. Ляшенко, М. Малафєєва, В. Тесленко.

Як предмет наукового пізнання та шляхи успішної оптимізації освіти, педагогічні технології вивчалися В.Безпалько, А.Нісімчук, О.Шпак, Г.Селевко, О.Сисоєвою та ін.. Останнім часом простежується закономірна тенденція до пошуку оптимальних моделей покращення якості освіти загалом, в тому числі й інклюзивної.

Метою статті є обгрунтування специфіки комунікативного аспекту педагогічних технологій в контексті реабілітації дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивне навчання - це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [6].

Організація інклюзивної освіти грунтується на засадах нормативно-правового забезпечення її організації [1] та визначенні оптимальних шляхів і засобів впровадження, які висвітлені у «Концепції розвитку інклюзивної освіти» [9].

Освітня інтеграція, як зазначає А. Колупаєва, передбачає надання можливості дітям, наприклад, з порушенням психофізичного розвитку, навчатися у звичайних класах (групах) загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу), при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи (дошкільного навчального закладу), їм надаються усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливостями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідно типу або загальноосвітнього закладу [8].

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогічних технологій надає підстав для виокремлення основних шляхів вирішення наявних педагогічних завдань в реабілітації дітей з особливими потребами, а саме: а) створення спеціального освітнього середовища, яке б забезпечувало сучасне соціальне замовлення інклюзивної освіти; б) запровадження особистісно орієнтованих технологій, які сповідуватимуть принципи: цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвиваючого спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму у навчально-виховному процесі; в) ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу як до особистостей, надання умов для їх зростання і самовираження; г) прогнозування шляхів та організаційних форм особистісно спрямованих навчально-виховних

технологій через відповідні концепції та програми; д) формування нової філософії та психологічної культури у ставленні до дітей з особливими потребами, перебудова в системі освіти і суспільстві; є) спільна розробка психолого-педагогічних експериментальних систем розвитку і реалізації пізнавального, продуктивного, творчого потенціалу особистості в дітей з особливими потребами і педагогів, використання і відпрацювання конкретних педагогічних технологій; є) регулювання і корекція спілкування дітей з особливими потребами; ж) допомога і психолого-педагогічна підтримка у вирішенні особистісних, міжособистісних, групових проблемних ситуацій; з) створення системи пізнання і саморозвитку дітей з особливими потребами.

Для цих педагогічних завдань створені і використовуються різні педагогічні технології.

Загалом слово "технологія" у перекладі з грецької означає: l]«techne»-мистецтво, майстерність, уміння і сукупність засобів обробки; 2] сукупність прийомів, застосованих у будь-якій справі; 3) сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо [10, с.71].

Як зазначає С.Сисоєва, поняття "технологія" у педагогіці розглядається як категорія багатоаспектна, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної] мети (М.Вулман, ІЛернер, Б.Ліхачов, П.Сікорський, Рада з педагогічної технології Великої Британії]; наука (Г.Селевко); педагогічна система (В.Безпалько, С.Сисоєва, Д.Чернилевський]; педагогічна діяльність (А.Нісімчук]; системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального] процесу (Г.Еллінгтон, І.Кузьміна, П.Мітчелл, Ф.Персиваль, О.Пєхота, Ш.Самойленко]; система знань (Г.Назарова, В.Онишук, Ю. Гурчанінова, Національний центр програмованого навчання Великої Британії"]; мистецтво педагога (І.Прокопенко, Н.Тализіна, В.Шепель]; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Ф.Янушкевич]; як процесуальний компонент (складова] освітнього (навчального] процесу (М.Кларин]; інтегративний підхід до освіти (П.Мітчелл, Д.Фіни] [12, с.25].

На думку О.Пономаренка, термін «педагогічна технологія» використовувався раніше тільки стосовно навчання, а сама технологія розумілася як навчання за допомогою технічних засобів. У наш час педагогічну технологію розуміють як послідовну, взаємозв'язану систему дій педагога, направлених на рішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Таке уявлення про педагогічну технологію припускає: можливість розробки різних вивірених педагогічних технологій фахівцями, що мають високий рівень теоретичної підготовки і багатий практичний досвід; можливість вільного вибору педагогічних технологій відповідно до цілей, можливостей і умов взаємозв'язаної діяльності вчителя і тих, що вчаться [13].

Структура педагогічної технології включає: концептуальну основу; змістовну частину навчання та виховання, розвитку учнів (цілі - загальні і конкретні; зміст навчального, виховного, розвивального матеріалу]; процесуальну частину - технологічний процес (організацію навчально-виховного процесу; методи і форми навчально-виховної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя щодо управління педагогічним процесом; діагностики педагогічного процесу] [12].

Також є підходи, які наближають педагогічні технології до «мистецтва дотику до особистості», науково обґрунтованої дії на дитину в контексті її взаємодії з навколишнім світом (Н.Е. Щуркова і ін.).

Педагогічні технології можуть бути представлені як технології навчання (дидактичні технології), так і технології виховання, що пов'язані із педагогічною майстерністю вчителя.

Основою педагогічних технологій слугує феномен, котрий розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії і спілкування, а саме-комунікація.

Латинське за походженням слово «комунікація» має декілька значень: від широко цитованих у психологічній літературі «робити спільним, спілкуватися» до майже незгадуваних у ній «розмовляти з кимось, приєднуватись до когось, оповіщати про власні наміри, миритися з кимось, мати зв'язки, віддавати комусь належне» тощо [5, с.21]. Тому поняття комунікації трактують по-різному: як «фундаментальну ознаку людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємоспілкуванні людей на основі обміну різного роду інформацією» [15, с.79]; як поняття «взаємодія» та «спілкування» [11].

Згідно з концепцією О. О. Леонтьева (на засадах теорії діяльності О.М. Леонтьева), реалізація мети вчителя-комунікатора не зводиться до збагачення «поля значень» учня після наданої в його розпорядження об'єктивної інформації, а до зміни і перебудови «смислового поля» учня [11]. Тому вчитель у роботі з дітьми з особливими потребами повинен не лише забезпечувати функцію трансляції знань, але й майстерно презентуючи інформацію, впливати на розвиток культури, духовності та особистісних новоутворень учнів на засадах основних рис діалогічної взаємодії - відкритості, спонтанності, довіри, співпереживання.

Реабілітація дітей з особливими потребами проходить успішно завдяки педагогічній комунікації вчителя, котра «спричинює і формує смислові утворення (за змістом), знаково-символічні (за формою) і творчі (за функціями свідомості). Вчитель задіяний у процесі формування знань-переживань, які змінюють смислове поле психіки учнів. Образи-враження, які творяться в процесі педагогічного спілкування, є базою внутрішнього досвіду людини і перетворюються на знання, відношення і вчинки молодої людини» [5, 38].

Ефективність процесу навчання у школі, як відомо, визначається великою кількістю психологічних і дидактичних факторів. Особливе значення серед них має чинник, пов'язаний з структурою взаємодії суб'єктів педагогічного впливу. Тому інтерес до різноманітних аспектів проблеми педагогічної комунікації існує і сьогодні, базуючись на роботах відомих дослідників психології і педагогіки: 0. Бодальова, В. Кан-Каліка, 0. Леонтьева, А. Реана, С. Мусатова.

В низці експериментальних досліджень на матеріалах середньої школи доведено, що результативність навчання здебільшого залежить від конкретних особливостей структури вербальної взаємодії викладача і учнів [2,5, 7,15].

Ефективність впливу аналізованого механізму педагогічної комунікації на особистісне становлення учнів залежить від реалізації завдань цієї взаємодії, особистості вчителя, його стилю спілкування і індивідуального впливу, сприймання та розуміння один одного, формування взаємостосунків під час навчальної взаємодії, мистецтва його здійснення, ментальності тощо.

Зазначимо, що комунікативний вплив спричинений соціокультурним простором - часом, що містить специфічні культурні форми спілкування, обмін

інформацією між людьми засобами знаків і символів, при якому інформація передається цілеспрямовано, сприймається вибірково, а взаємовплив реалізується відповідно до певних правил та норм. Саме тому ефективним впливом володіє вчитель-комунікатор (ініціатор впливу), використовуючи низку комунікативних психотехнік та індивідуальний вплив.

Сутнісний зміст обміну інформацією - це активний процес, при якому за допомогою системи знаків суб'єкти навчального процесу впливають один на одного задля зміни поведінки, поглядів, стану тощо. Важливою умовою ефективної педагогічної комунікації є: майстерна організація способів організації тексту і риторичних прийомів, володіння основами говоріння і слухання, оперування єдиною, або схожою системою кодифікації та декодифікації інформації, однакове розуміння ситуації. Причинами неадекватної ефективності комунікативного впливу можуть бути: відключення уваги адресата педагогічного діяння (учня), навмисне заниження в своїй уяві авторитету ініціатора впливу (вчителя або учня), стан низької фізичної, психічної активності як адресата, так і ініціатора даного процесу, нерозуміння повідомлення, бар'єри.

Важливу роль у здійсненні такого виду впливу відіграє невербальна комунікація, котра містить оптико-кінетичну та пара-екстралінгвістичну системи, візуальний контакт, організацію простору і часу. Загальна моторика різних частин тіла відображає емоційні реакції людини і слугує необхідним засобом комунікації вчителя. Міміка, жести, пантоміміка, система вокалізації голосу, його якість та діапазон, тональність, включення в мову пауз, сміху, темп мовлення - ці прийоми збільшують семантично значиму інформацію і підкріплюють ефективність методів педагогічної комунікації. Відтак комунікативний механізм полягає у взаємовпливах суб'єктного досвіду людей, які знаходяться в просторовій близькості і мають можливість бачити, слухати, торкатись один одного, легко реалізовувати зворотний зв'язок, що є дуже важливою умовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

Комунікація загалом відбувається на взаємопов'язаних трьох рівнях. На першому враховується його інструментальність в процесі обслуговування під час педагогічного впливу (комунікативний механізм). Другий рівень ґрунтується на цілеспрямованому розвитку в процесі комунікативної взаємодії окремих особистісних новоутворень (інтерактивний механізм). Третій розкриває вплив дії цілеспрямованого педагогічного спілкування на саморозвиток і самоактуалізацію учнів. На цьому рівні впливової взаємодії закладено феномен соціалізації, соціальні характеристики налагодження контактів, наслідування загальнолюдського культурного досвіду та духовних й національних цінностей (перцептивний механізм).

В сучасному освітньому процесі педагогічні технології враховують навчальні, психокорекційні та виховні цілі педагога. Тому педагог проектує вплив на: а) становлення особистості, її почуття, переконання, прагнення, уподобання; б) мотиви дитини; в)засоби реалізації цієї спрямованості через знання, способи дій на основі умінь і навичок, стратегії поведінки у нестандартних ситуаціях. Власне тому в сучасній освіті чільне місце займає проблема особливого індивідуального впливу педагога за умов довіри, саморозкриття, духовності. С Біблер, як відомо, писав, що людина може навчати когось життя тільки тоді, коли вона не вчить, не повчає, оскільки вчитель повинен навчати учнів не лише нормативних знань, а й життя, виходити «за межі вчительської ролі» [4].

Психолого-педагогічну реабілітацію можна аналізувати в різноманітних площинах: інтенціональній, операціональній, результативній, статусно-рольовій. В навчальному процесі школи інтенціональний аспект спрямований на реалізацію діагностичної та психокорекційної програм щодо конкретних особистісних змін дитини з особливими потребами. Операціональний - прояснює, яким чином, за допомогою яких засобів-операцій здійснюється впливове діяння. Результативний - характеризується конкретним результатом впливу. Статусно-рольовий торкається відносин між суб'єктами освітньої взаємодії і їх рівності, відкритості, паритетності [2].

Аналізований нами комунікативний аспект спричинює динаміку змін з позицій вище зазначених площин. А саме: інтенціональний аспект впливової комунікації вчителя стосується передбачених змін базового рівня особистості спілкування і діяльності; темпераменту, характеру, емоційної сфери, здібностей; досвіду, знань, навичок, звичок, умінь; спрямованості, світогляду, нормоціннісної та естетичної сфер особистості; установок, диспозицій, ставлень до світу, інших людей і до себе; Операціональний аспект комунікативного механізму спілкування реалізується через формування знань, умінь і навичок пізнання та перетворення світу, їх організацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, діти з особливими потребами потребують не лише специфічних методів медичного обстеження, а й психолого-педагогічної реабілітації, основою котрої слугує комунікація, яка містить особливе ставлення і відношення в навчально-виховному процесі, що слід враховувати при впровадженні змістового наповнення педагогічних технологій. Виокремлюючи першу необхідність дітей з особливими потребами у спеціальних пристосуваннях (інвалідних візках, слухових апаратах, допоміжних пристроїв), акцентуємо увагу на налагодженні ефективної діалогічної взаємодії у спілкуванні між вчителем і дитиною з особливими потребами, між нею та іншими дітьми. Слід надати уваги проблемі психолого-педагогічного та інших видів супроводу у реабілітації дітей в інклюзивному навчальному закладі декларує рівень спілкування на засадах співпереживання, довіри, підтримки, створення ситуацій успіху, особливої турботи та особистісного визнання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналіз законодавства України щодо відповідності міжнародним вимогам забезпечення рівних прав у здобутті освіти для дітей з особливими потребами [Електронний ресурс]. - Режим доступу: yBaHHHhttp://www.educationinclusive.com/materiali-shho-prisvyacheni-inMyuzivnij/

2. Балл Г. О. Анализ психологических взаимодействий и его педагогическое значение / Г. О. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. - 1994. - № 4. - С. 56-66.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.:Педагогика, 1989. - 190 с.

4. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.

5. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчит. / [В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін.]; / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. - К.: ІЗИН, 1997. - 136 с.

6. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально - методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред-Даниленко Л.І, - К.:2007. - 128с.

7. Кан-Калик В. А. Учителю об педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. - М. : Образование, 1987. - 159 с.

8. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва - К.: «Саміт-Книга», 2009. - 272 с: іл. - [Серія «Інклюзивна освіта»).

9. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://flrstedu.org.ua/index.php.

Ю.Крупський Я.В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник/ Я.В.Крупський, В.М.Михалевич.- Вінниця: ВНТУ, 2010.-72 С

И.Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.

12. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія/ С.О.Сисоєва, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.С.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. -К.:ВІП0Л, 2001. - 502 с

13. Пономаренко О. Сучасні інноваційні педагшогічні технології [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.google.com.ua/search

14. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти /

15. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми / Я. Яноушек // Психолингвистика за рубежом / под. ред. К. С. Мамави. - М.: Педагогика, 1972. - 127 с.

REFERENCES:

1. *Analiz zakonodavstva Ukrainy shchodo vidpovidnosti mizhnarodnym vymoham zabezpechennia rivnykh prav u zdobutti osvity dlia ditei z osoblyvymy potrebamy* [Analysis of Ukrainian legislation on compliance with international requirements. Ensuring equal rights in education for children with special needs]. Retrieved from http://www.educationinclusive.com/materiali-shho-priswacheni-inklvuzivnii/

2. Ball, G. 0., & Burgin, M. S. (1994). Analiz psikhologicheskikh vzaimodeistvii i ego pedagogicheskoe znachenie [Analysis of psychological interactions and its pedagogical importance]. *Voprosy Psikhologii, 4,* 56-66.

3. Bespalko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* [Constituents of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika.

4. Bibler, V. S. (1991). *Ot naukoucheniia - к logike kultury: dva filosofskikh wedeniia* v *dvadtsat pervii vek* [From the science to the logic of culture: two philosophical introductions in the twenty-first century]. Moscow: Politizdat

5. Ball H. 0., Kyrychuk, 0. V., & Shamelashvili, R. M. (Eds.) (1997). *Dialohichna vzaiemodiia u navchalno-yykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly* [Dialogical interaction in the educational process of a secondary school: book, for teaches]. Kiyv: IZIN.

6. Danylenko, L. I. (Ed.) (2007). *Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: peculiarities of organization and management]. Kyiv.

7. Kan-Kalik, V. A. (1987). *Uchiteliu ob pedagogocheskom obshchenii* [On pedagogical communication for teacher]. Moscow: Obrazovanie.

8. Kolupaieva, A.A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyyy* [Inclusive education: Realities and prospects]. Kyiv: «Samit-Knyha».

9. Ministry of education of Ukraine. (2010). *Kontseptsiia rozyytku inkliuzyvnoyi osvity* [Conception of the development of inclusive education]. Retrieved from http://firstedu.org.ua/index.php.

10. Krupskii, Ya.V. (2010). *Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii* [Interpretative dictionary of informational and pedagogical technologies]. Vinnytsia: VNTU.

11. Leontev, A. N. (1975). *Deiatelnost, soznanie, lichnost* [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat.

12. Sysoieva, S.O. (Ed.) (2001). *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti* [Pedagogical technologies in life-long professional education]. Kyiv:VIPOL.

I3.Ропотагепко, 0. (n.d.) *Suchasni innovatsiini pedahshohichni tekhnolohii* [Modern innovative pedagogical technologies]. Retrieved from https://www.google.com.ua/search

14. Sofii, N.Z., & Naida, Yu. M. *Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity* [Conceptual aspects of inclusive education].

15. Yanoushek, Ya. (1972). Sotsialno-psikhologicheskie problemy dialoga v protsesse sotrudnichestva mezhdu liudmi [Socio-psychological problems of dialogue in the process of cooperation between people]. In *Psikholingvistika za rubezhom.* Moscow: Pcdagogika.

Eleonora Yashchenko. Communicative aspect of pedagogical technologies in rehabilitation of physically disadvantaged children

The article deals with comprehensive argumentation of rehabilitation of physically disadvantaged children within inclusive education, which requires the imposing of new philosophy of relationship to kids by the efficient implementation of communicative aspect of contents of pedagogical technologies.

Key words: *communicative aspect, pedagogical technologies, rehabilitation, physically disadvantaged children, inclusive education.*

УДК 37.013:376

Світлана Литовченко
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-0001-4667

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА

У статті представлено теоретичні засади супроводу дітей з особливими освітніми потребами; окреслено підходи до тлумачення сутності комплексного супроводу дітей раннього та дошкільного віку та розкрито сутність поняття «корекційно-розвивальний супровід дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху», що інтерпретується як комплексна система заходів супроводження дитини на всіх етапах її становлення та навчання, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, комунікації (soft skills, словесне мовлення та/або жестова мова) та корекцію порушень шляхом створення природного, розвивального середовища; проаналізовано специфіку корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку, яка спирається на сучасні підходи в освіті та враховує соціокультурні та освітні новації.

Ключові слова: *діти з порушеннями слуху, супровід, корекційно-розвивальний супровід дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, специфіка супроводу.*

Актуальність проблеми дослідження. Нині пріоритетом національної державної політики виступає упровадження міжнародних стандартів у системі надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами: якомога більш раннє виявлення проблеми у розвитку та рання комплексна допомога (впроваджується програма раннього втручання); орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей; впровадження міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг; розвиток професіоналізації, забезпечення системного підвищення фахового рівня спеціалістів. Важлива норма – особистісно орієнтована спрямованість, гнучкість та варіативність допомоги, «стирання кордонів» між спеціальною та інклюзивною («масовою») системами освіти.

Актуальними є дослідження проблеми надання підтримки та супроводу дітям з особливими потребами в умовах закладу освіти, запровадження підтримуючого навчання як концептуального підходу, що реалізується у процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу. Принципи та підходи до реформування галузі детально висвітлено у працях вітчизняних учених Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Засенка, В. Кобильченка, А. Колупаєвої, С. Кульбіди, О. Мартинчук, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу уточнити сутність поняття «корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху» у контексті сучасних соціокультурних, освітніх новацій та з урахуванням специфіки реабілітації дітей з порушеннями слуху.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати про висвітлення різних аспектів організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Е. Данілавічютє, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Костенко, В. Кобильченко, Л. Прохоренко, А. Шевцов, О.Чеботарьова; J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith та ін.та ін.). Особливостям роботи з дітьми з порушеннями слуху дошкільного віку присвячено дослідження В. Жук, О. Федоренко, В. Шевченко, А. Гольдберг, Н. Засенко, Л. Лебедєвої, Б. Корсунської, Ж. Шиф, Л. Фомічової, М. Шеремет, Р. Якубовської та ін. Водночас спеціальних досліджень щодо організації корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями слуху в Україні не проводилося.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави констатувати, що ідея психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей стала активно вивчатися та впроваджуватися у 90-их роках XX століття в контексті пріоритетів гуманістичної психології і педагогіки й передбачала пошук шляхів доцільного інтегрування додаткових знань (першою чергою зі спеціальної педагогіки, психології тощо) у вирішення задач освітньої практики, надання допомоги учасникам освітнього процесу.

Водночас, в умовах спеціальних закладів освіти традиційно реалізується модель комплексної психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги, особливістю спеціальних закладів є системний підхід до корекційної спрямованості освітнього процесу, створення системи дошкільної та загальноосвітньої (у багатьох закладах й професійної) підготовки з відповідним корекційним супроводом, що й є, вочевидь, важливою умовою засвоєння змісту навчання.

Відтак, в сфері спеціальної освіти вже накопичено значний досвід корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, і на сучасному етапі у зв'язку з соціальними перетвореннями, зміною ставлення до людей з особливими потребами він вдосконалюється, набуває нових цільових орієнтирів, форм і змісту. Відповідно організація спеціального навчання розглядається як передумови сучасних підходів до освіти та реабілітації дітей з особливими потребами, зокрема теорії і практики супроводу.

В основу сучасних підходів до організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами покладено такі, що склалися історично, традиції в освіті і виховання дітей цієї категорії. Зокрема, можливо визначити основні позиції: важливість раннього та дошкільного періоду у житті дитини для подальшого успішного розвитку, навчання та соціалізації; організація розвивального середовища; побудова навчального та корекційного процесу із врахуванням психологічних особливостей та потреб дітей певної «нозологічної групи»; важливість реалізації корекційної складової при організації навчання та супроводу. Також важливою умовою і чинником вирішення усіх питань діагностики, розвитку, освіти, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, порушеннями слуху зокрема, є, власне, організація корекційно-розвивального супроводу.

Водночас, протягом XX – початку XXI століть деякі ідеї, задекларовані та визначенні на рівні теорії, не були реалізовані на практиці. Зокрема, визнавалась провідна роль і важливість раннього періоду для розвитку та навчання дітей з порушеннями розвитку, натомість на практиці не було створено а ні системи ранньої діагностики, а ні закладів, які б здійснювали відповідну роботу. Діагностичні можливості були обмеженні й з огляду на технічний рівень медичного обладнання. Корекційно-розвивальна робота проводилася в закладах, проте була недостатньо індивідуалізована (переважно за нозологічним принципом); корекційний складник передбачав обмежений перелік напрямів, відтак не враховувалися актуальні положення щодо різнобічного розвитку, врахування індивідуальної траєкторії опанування навчального матеріалу тощо. Заформалізованість системи розвитку, навчання та виховання, що була властива для всієї системи, негативно позначилася й на освіті дітей з ООП. Зокрема, стандарти та навчальні програми були «жорсткими», не враховувалися особливості опанування навчальним матеріалом (у нормативній базі), роль батьків у вихованні та розвитку дітей.

Проте, не зважаючи на недоліки попереднього періоду, прогресивні ідеї було покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У контексті історичного аналізу передумов становлення системи супроводу та підтримки видається за доцільне стисло розглянути еволюцію поглядів на проблему інвалідності та ставлення до людей, які мають певні особливості розвитку. На сучасному етапі узагальнено два основні підходи до розуміння сутності особливих освітніх потреб: медичний та соціальний. Підґрунтям для них слугує ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами, сприйняття державними інституціями проблем освіти дітей з особливими потребами та визначення стратегій її розвитку, зокрема принципів, моделей та діагностичних, навчальних, розвивальних технологій. В рамках соціальної моделі особи з ООП зіштовхуються з проблемами через безліч бар'єрів наявних у середовищі, яке їх оточує, що є суттєвими в контексті здобуття освіти. А це: архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, інституційні, законодавчі. Вкрай негативний вплив має ставлення людей, існуючі стереотипи і упередження. Бар'єри перешкоджають повній та ефективній участі дитини з інвалідністю в освітньому процесі нарівні з іншими. Для створення справді інклюзивного середовища важливо своєчасно виявляти та усувати такі бар'єри.

Сурдопедагогічна наука зосереджує увагу на особливостях навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху. За статистичними даними порушення слуху виявляється у 1-3 дітей з 1000 народжених. У 20-40 дітей з 1000 новонароджених, які перебувають у палаті інтенсивної терапії, діагностуються виражені порушення слуху. Порушення слуху у дітей можуть виникати до народження (пренатально), під час пологів (перинально) чи після народження (постнатально).

Ступінь порушення слуху може суттєво відрізнятися: легка, помірна, важка, повна. Відповідно до міжнародної класифікації виділяють: мінімальне зниження слуху (0-20 дБ; труднощі сприймання та розуміння тихого мовлення в шумному середовищі); зниження слуху (туговухість) I ст. (21-45 дБ; труднощі сприймання тихого та віддаленого мовлення в тиші); зниження слуху II ст. (46-55 дБ; можливість сприймати розмовне мовлення тільки з близької відстані – 2 чи 3 м); зниження слуху III ст. (56-75 дБ; можливість сприймати тільки гучне мовлення на близькій відстані); зниження слуху IV ст. (76-90 дБ; залишаються певні слухові відчуття, які дають змогу сприймати гучні звуки довкілля та окремі звуки мовлення); глухота (91 дБ і нижче; можливість сприймати розмовне мовлення лише через слухове сприймання відсутня; слух не є головним «комунікаційним» каналом для сприймання та продукування мовлення).

За ступенем порушення слуху та можливістю сприймати розмовне мовлення через слухове сприймання, зокрема за допомогою слухових апаратів виділяють дві групи дітей з порушенням слуху: глухі та зі зниженим слухом. Відповідно до соціокультурного підходу важливим критерієм умовного розподілу дітей на групи є статус слуху батьків та мова, якою спілкуються у родині (жестомовна/нежестомовна родина).

Варто зазначити, що у контексті дослідження ми не розглядаємо окремо категорії дітей глухих та зі зниженим слухом (слабкочуючих), оскільки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення (зниження) слуху це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце/модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, оптимальна слухова реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком аудіологічний підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Порушення слуху впливає на процес формування мовлення та розвиток психічних процесів дитини, зумовлює необхідність організації спеціальної підтримки у навчання, може ускладнювати процес соціальної адаптації.

Важливими умовами абілітації є ранні виявлення порушення та слухова допомога, адекватне слухопротезування (слуховими апаратами або кохлеарними імплантами), створення умов для розвитку комунікації та мовлення, індивідуально спрямований психолого-педагогічний, корекційно-розвивальний супровід, що практично нівелюють наслідки порушення.

Варто підкреслити, що діти з порушеннями слуху становлять окрему групу серед дітей з особливими освітніми потребами «з огляду на особливі потреби у комунікації» («Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами»). Особливістю сучасної сурдопедагогіки є різновекторність/варіативність траєкторій розвитку та навчання: впровадження концепції бімодально-білінгвального навчання (для дітей, основним або одним з основних засобом спілкування яких є жестова мова); застосування скринінгу слуху новонароджених, програми раннього втручання, розвиток засобів слухопротезування та психолого-педагогічних технологій створює можливості для розвитку слухового сприймання та формування словесного мовлення як засобу комунікації.

Сучасною тенденцією у галузі реабілітації дітей з порушеннями слуху є стрімкий розвиток медичних технологій та технічних засобів (надпотужні слухові апарати, кохлеарна імплантація тощо), які спрямовані на компенсацію первинного порушення. Це звичайно позитивно, водночас помилково вважати, що сурдопедагогічні методики втрачають актуальність. Теорія і практика свідчать, що діти з порушеннями слуху, які отримали технічну підтримку, потребують реабілітаційного періоду, на якому особливо значущим є супровід фахівців психолого-педагогічного профілю. Тому сурдопедагогічні технології в жодному разі ні нівелюються, не втрачають актуальність, але мають змінюватися, вдосконалюватися, відповідати на потреби дітей та батьків.

Зазначенні освітні новації та об’єктивні зміни вимагають від учасників освітнього процесу певного перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху. Таким чином набуває актуальності визначення теоретико-методичних основ організації супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, оскільки вирішення проблем розвитку дітей з особливими освітніми потребами пов’язано із організацією систематичного та цілеспрямованого супроводу, починаючи з перших днів життя дитини (моменту виявлення порушення або ризиків його виникнення).

У сучасній науці «супровід» – різнопланове явище. Фахівцями супровід розглядається як пролонгований, динамічний процес; командна взаємодія; комплексна система заходів, спрямованих на активізацію сильних сторін суб’єктів супроводу; метод та ідеологія роботи фахівця, яка спрямована на створення у рамках об’єктивної ситуації, що склалася, максимально сприятливих умов для розвитку і навчання особистості; цілісна діяльність, що передбачає виявлення особливих потреб осіб і їх задоволення у процесі навчання тощо (В. Кобильченко, О. Федоренко та ін.). Значущим для аналізу ракурсом розуміння категорії «супровід» представляється підхід, в якому він розглядається як система діяльності педагогів, психологів, соціальних працівників і лікарів, спрямована на створення медико-соціально-психологічних умов для повноцінного розвитку, оздоровлення, успішного навчання дитини та її адаптації до життєвих ситуацій і обставин.

Таким чином, за результатами теоретичного аналізу, враховуючи сучасну нормативну базу нами уточнено сутність корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, який ми розуміємо як комплексну систему заходів супроводження дитини на всіх етапах її становлення та навчання, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, комунікації (soft skills, словесне мовлення та/або жестова мова) та корекцію порушень шляхом створення природного, розвивального середовища.

Не можемо відмовитися від усталеного визначення, спираємося на нормативні документи, проте в контексті соціокультурного підходу актуальними є тези про недоцільність корекції щодо дітей з порушеннями слуху, натомість уваги до розвитку особистості, пізнавальної діяльності, комунікації; водночас ми враховуємо різні варіанти освітніх маршрутів, зумовлені значною кількістю чинників (тип порушення, ступінь зниження слуху, засоби реабілітації, запити батьків), тому дійсно, підтримуючи що корекційний супровід є важливим саме для варіанту/моделі, за якого сім'я обирає розвиток слухового сприймання та словесного мовлення, як основного засобу комунікації, відтак, постає питання про корекцію порушень. Водночас сприймаємо, що за білінгвально-бімодального підходу корекція не є необхідністю.

Виносимо на першу позицію розвиток: у сучасних міжнародних підходах до розуміння супроводу правомірним є акцент на розвиток на відміну від корекції, тому саме таким чином визначаємо корекційно-розвивальний супровід, надаючи першочергового значення розвиткові. Пріоритет розвитку особистості над корекційним впливом. Комунікацію розглядаємо у широкому сенсі (навички соціальної взаємодії, відстоювання власної позиції тощо, розвиток словесного мовлення та/або жестової мови).

Результати дослідження дають підстави зробити наступні висновки: аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про актуальність проблеми організації підтримки дітей з порушеннями слуху; в основу сучасних підходів до організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами покладено такі, що склалися історично, традиції в освіті і виховання дітей цієї категорії; важливою умовою і чинником вирішення питань розвитку, освіти, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, порушеннями слуху зокрема, є, власне, організація супроводу; за результатами теоретичного аналізу поглиблено та уточнено сутність понять «корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху» як комплексну система заходів супроводження дитини на всіх етапах її становлення та навчання, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, комунікації (soft skills, словесне мовлення та / або жестова мова) та корекцію порушень шляхом створення природного, розвивального середовища.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики організації підтримки дітей з порушеннями слуху і не претендує на повноту й завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити методичні рекомендації з використання МКФ-ДП, визначення рівнів підтримки дитини в закладі освіти призначені для педагогів закладів освіти для практичного застосування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії», у *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні,* В. Кремень, Ред. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2016, с. 68-77.

2. О. Таранченко, О. Федоренко, «Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні», *Особлива дитина: навчанні і виховання*, №1, с. 27-33, 2015.

3. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24-44, 2016.

4. *Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами.* (1994). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

REFERENCES

1. V. Zasenko, A. Kolupaieva, and O. Taranchenko, "Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion " *in the National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine,* V. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2016, p. 68-77. (in Ukrainian)

4. O. Taranchenko, and O. Fedorenko, "Concept of development of education system for children with hearing impairment in Ukraine", *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, №1, p. 27-33, 2015. (in Ukrainian)

3. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24-44, 2016. (in English)

14. *The Salamanca Statement on Principles, Policies and Practices in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education)* (1994). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

Svitlana Litovchenko. CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS: ESSENCE AND SPECIFICS

The article presents the theoretical foundations of support for children with special educational needs; approaches to the interpretation of the essence of complex support of young and preschool children are outlined and the essence of the concept "correctional and developmental support of early and preschool children with hearing impairments" is revealed, which is interpreted as a complex system of measures personality, cognitive activity, emotional and volitional sphere, communication (soft skills, verbal speech and / or sign language) and correction of disorders by creating a natural, developmental environment. ***Key words:*** *children with hearing impairments, support, correctional and developmental support of children of early and preschool age with hearing impairments, specifics of support.*

ДЛЯ НОТАТОК:

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково методичний збірник

Випуск 13

Відповідальний за випуск - О. І. Симоненко

Підписано до друку 29.01.2018 р. Формат 60х901/16.
Папір офсет. Гарнітура Times, фук офсет.
Ум. друк. арк. 29. Обл.-вид. арк. 20,75.
Наклад 300. Зам. 29.01/18

Друк: ТОВ "Наша друкарня"
Тел..:+38-067-172-86-37
e-mail: 332266ШІ.Ш