

ISSN 2313-4011 (print)
ISSN 2708-0919 (online)

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

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

Науково-методичний збірник
Заснований 2000 р.

Випуск 18

Видавець Симоненко О. І.

Київ – 2021

ISSN 2313-4011 (print)
ISSN 2708-0919 (online)

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

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

Scientific and methodical collection

Founded 2000 year

Issue 18

**Publisher Symonenko O. I.
Kyiv – 2021**

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 30 листопада 2020 року)

До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»

З 2009 р. перереєстровано 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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, Київ, вул. М.Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

тел.: (044) 468-14-81

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор;

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

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

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент;

Мамічева Олена Володимирівна, доктор психологічних наук, професор;

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор;

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор;

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

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

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.

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

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.

Founder

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

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 9, 30 November 2020)

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD ADDRESS

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology

NAES of Ukraine,

tel.: (044) 468-14-81

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

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

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

Zasenko Viacheslav Vasyliovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Deputy Editor:

Prokhorenko Lesiia Ivanivna, doctor of psychological sciences, professor;

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

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

Lunov Vitalii Evgenievich, PhD, docent;

Mamitcheva Olena Volodymyrivna, doctor of psychological sciences, professor;

Nechyporenko Valentyna Vasylivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Panok Vitalii Hryhorovych, doctor of psychological sciences, professor;

Suprun Mykola Oleksiiiovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Forostian Olha Ivanivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor;

Harcharikova Teresa, PhD, docent.

TECHNICAL EDITOR

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

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

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

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

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| Вовченко Ганна «Інформаційна компетентність»: від первісних часів до сучасності | 9 |
| Довгопола Катерина Аналіз програм з раннього розвитку для дітей з важкими порушеннями зору від народження до трьох років | 26 |
| Клочкова Юлія Особливості організації виховної роботи в інклюзивному середовищі з використанням ігор-фантазувань (на прикладі дітей з дизартрією) | 44 |
| Король Альона & Блашкова Олена До питання аналізу нормативно-законодавчого підґрунтя співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами | 61 |
| Легкий Олег & Курінна Владислава Формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ігрової діяльності | 76 |
| Лещій Наталія Модель комплексної, диференційованої, багатофакторної системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах | 91 |
| Литовченко Світлана Стан і перспективи розвитку системи ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху | 106 |
| Мякушко Оксана Когнітивний підхід до формування навчально-пізнавальних компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку | 124 |
| Овчаренко Марина Характеристика порушень мовлення у дорослих осіб після інсульту | 144 |
| Супрун Дар'я Побудова інклюзивного, інноваційного, соціально згуртованого суспільства в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору | 160 |
| Чеботарьова Олена & Кривошея Світлана Як основи гармонійного розвитку особистості формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку | 179 |
| Шевченко Юлія Поняття «емоційна сфера» в психологічній літературі | 195 |

CONTENT

| | |
|---|-----|
| Vovchenko Hanna «Information competence»: from ancient times to the present | 9 |
| Kateryna Dovhopola Analysis of early development programs for children with severe visual disorders from birth to three years old | 26 |
| Klochkova Yuliia Features of organization of educational work in an inclusive environment with the use of fantasy games (on the example of children with dysarthy) | 44 |
| Korol Alona & Blashkova Olena On the issue of analysis of the normative-legislative basis of cooperation of a speech therapist with parents of children with special speech needs | 61 |
| Legkij Oleg & Kurinna Vladyslava Formation of skills of social and domestic orientation in children of preschool age with visual disorders by means of game activity | 76 |
| Leshchii Nataliia Model of complex, differentiated, multifactorial system of organizing physical culture and health work with children of primary school age with complex developmental disorders in educational and rehabilitation centers | 91 |
| Litovchenko Svitlana State and prospects of development of the early care system for children with hearing impairments | 106 |
| Miakushko Oksana Cognitive approach to form of educational-cognitive competences in children with intellectual disabilities | 124 |
| Ovcharenko Maryna Characteristics of speech disorders in adults after stroke | 144 |
| Daria Suprun Constructing of inclusive, innovative, socially cohesive society in the view of integration to european scientific and educational space | 160 |
| Chebotaryova Olena & Krivosheya Svitlana Formation of social and life competences in children with intellectual developmental disorders as the basis of harmonious development of personality | 179 |
| Shevchenko Julia The concept of "emotional sphere" in psychological literature | 195 |

УДК 37:001.9] (091)

Вовченко Ганна Олександрівна

магістр (аспірант),

асистент кафедри педагогіки та психології

yov4enko.anna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8583-8587>

https://www.researchgate.net/profile/Hanna_Vovchenko2

<https://www.scopus.com/dashboard.uri?origin=NO%20ORIGIN%20DEFINED&zone=TopNavBar>

Hanna Vovchenko

master degree (post graduate student),

assistant of the department of pedagogy and special education

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна
проспект Гагаріна, 72, Дніпро, Дніпропетровська область, 49000

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine
Gagarin Avenue, 72, Dnipro, Dnipropetrovsk region, 49000

«ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»: ВІД ПЕРВІСНИХ ЧАСІВ ДО СУЧАСНОСТІ

«INFORMATION COMPETENCE»: FROM ANCIENT TIMES TO THE PRESENT

Анотація. Стаття підготовлена з метою аналітичного огляду історії виникнення поняття «інформаційна компетентність», його першоджерел та попередніх варіацій, з тим, щоб краще зрозуміти еволюційні процеси в освіті та спеціальній освіті зокрема. У ході дослідження використовувалися теоретичні методи такі як аналіз літературних джерел, синтез отриманих даних з різних інформаційних джерел, індукція інформації з різних сфер наукової діяльності (історія, палеонтологія та педагогіка), порівняння та класифікація. У статті викладено короткий історичний екскурс по еволюції поняття інформації в освіті від первісних часів до сьогодні. Проаналізовано різні погляди в освіті на явище, яке сьогодні ми називаємо «інформаційною компетентністю». За результатами теоретичного дослідження була виявлена пряма кореляція змісту освіти та «інформаційної компетентності» від стану розвитку суспільства: культурного, економічного, релігійного, інтелектуального, соціального. Підкреслено прямий зв'язок між змістом освіти та уявленням про «інформаційну компетентність». Виявлено низку особливостей в структурі «інформаційної компетентності» у загальній та спеціальній освіті. Отже, «інформаційна компетентність» як компонент сучасної концепції компетентнісного підходу до освіти в Україні є залежним від світових тенденцій, політики країни, стану розвитку суспільства та його підготовленості до революційних змін у всіх ланках науки та техніки, а також є частиною певним чином змодельованої відповіді на запит держави сформуванню «ідеального громадянина». Тим не менш, відіграючи роль одного з формуючих факторів нової генерації громадян «інформаційна компетентність» має випереджувати запити держави, що відображає необхідність в прогностичності при її формуванні та розвитку у всіх ланках освіти. Це в свою чергу зумовлює розширення та певне розмиття чітких меж визначення поданого

поняття, адже передбачає в тому числі ідею подальшого поступового вдосконалення складових, що входять до «інформаційної компетентності» впродовж всього життя. Таким чином, виникає необхідність паралельного формування позитивного особистісного ставлення до процесу освіти загалом, тобто це вже не просто вміння працювати з інформацією в різних її видах (знаннями, уміннями (алгоритмами діяльності), практичними навичками (лайфхаками, які допомагають підвищити ефективність, швидкість роботи); усною, письмовою, закованою...; вербальною та невербальною) та вміння використовувати для цього різні технічні засоби, а й бути зацікавленим в опануванні нових джерел, нових підходів до роботи з інформацією упродовж життя як під час, так і після закінчення професійної діяльності.

Abstract. The article is prepared for the purpose of analytical review of the history of the concept of «information competence», its primary sources and previous variations, in order to better understand the evolutionary processes in education and special education in particular. The study used theoretical methods such as analysis of literature sources, synthesis of data from various information sources, induction of information from various fields of science (history, paleontology and pedagogy), comparison and classification. The article presents a brief historical digression on the evolution of the concept of information in education from ancient times to the present day. Different views in education on the phenomenon, which today we call «information competence», are analyzed. The results of the theoretical study revealed a direct correlation between the content of education and «information competence» from the state of development of society: cultural, economic, religious, intellectual, social. The direct connection between the content of education and the idea of «information competence» is emphasized. A number of features in the structure of «information competence» in general and special education have been identified. Thus, «information competence» as a component of the modern concept of competence approach to education in Ukraine depends on global trends, national policy, the state of society and its readiness for revolutionary change in all areas of science and technology, and is part of a modeled response to the state's request to form an «ideal citizen» However, playing the role of one of the shaping factors of the new generation of citizens, «information competence» should precede the demands of the state, which reflects the need for predictability in its formation and development in all levels of education. This, in turn, leads to the expansion and some blurring of the clear boundaries of the definition of the concept, as it involves the idea of further gradual improvement of the components that are part of the «information competence» throughout life. Thus, there is a need for parallel formation of a positive personal attitude to the educational process in general, ie it is not just the ability to work with information in its various forms (knowledge, skills (algorithms), practical skills (life hacks that help increase efficiency, speed) ; oral, written, coded etc...; verbal and nonverbal) and the ability to use various technical means, but also to be interested in mastering new sources, new approaches to working with information throughout life both during and after professional activities.

Ключові слова: інформаційна компетентність; зміст освіти; знання, уміння, навички; ЗУН.

Key words: information competence; the content of education; knowledge, skills, abilities; KSA.

Актуальність дослідження. Ще п'ятдесят років тому однією з основних «пошукових систем» були підручники, книги, рукописні реферати та дисертації, газети та інша друкована або виконана від руки продукція. Наші дідуся та бабусі просиджували місяці у бібліотеках аби написати статтю, реферат, дисертацію та інше. Знаряддям праці вчителів та викладачів була їхня

натренована пам'ять, конспекти, години, проведені за опрацюванням великої кількості джерел, інформація була цінністю. Люди стояли в чергах та записувалися за місяць-два аби придбати або взяти «на користування» у когось унікальне видання, читали багато і довго. Наразі ми користуємося інтернетом, бібліотеки усього світу в одному гаджеті, аби знайти відповідь на питання, треба витратити одну-дві хвилини, якщо зробив помилку у друкованому в редакції тексті, ти просто видаляєш її – ніяких «додаткових зусиль», лише швидкість, стислість, доступність. Тоді чому ми навчаємо і для чого ми навчаємо сучасне покоління?

З огляду на доступність та величезні обсяги інформації, які переважають з «білим шумом», інформаційним сміттям, дешевою пропагандою та рекламою, появою у нових поколінь так званого «кліпового мислення», яке характеризується поверховістю, короткостроковістю запам'ятовування, відсутністю системності, фрагментарність, відсутністю структури, необхідність в постійному емоційному стимулюванні (Попов, 2021), ми переходимо до необхідності формувати у учнів загальної та спеціальної шкіл так звану «інформаційну компетентність». Саму «інформаційну компетентність» на сучасному етапі визначають у двох значеннях: у вузькому – це сукупність знань, умінь та навичок у сфері інформатики та комп'ютерних технологій (Баловсяк, 2004; Беспалов, 2003; Дарлінгер, 2003; Головань, 2007; Торохтій, 2011), її також часто визначають як «інформаційна грамотність» (Голунова, 2002); у широкому – це сукупність здатностей до пошуку, обробки та використання інформації з різноманітних джерел у різні способи (візуально, аудіально, відчуттєво; через письмові та електронні джерела тощо) (Аханян, та Кизик, 2007, Бесова, 2014; Зав'ялов, 2003; Когут, 2018; Миронова, 2010; Недбай, 2001; Редун, 2018; Семко та Лапінський, 2020; Lau, 2015).

Важко за необхідно дати історичний огляд «утворення» поняття «інформаційна компетентність» в широкому значенні, а також паралельно прослідкувати з чим пов'язане перетворення перших уявлень про інформацію

та її роль в освіті у широке та багатокomпонентне поняття «інформаційної компетентності».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Загалом на сьогоднішній день дуже багато дослідників у різних країнах звертали свою увагу на поняття «компетентність», зокрема на цю тему опубліковані роботи В. Введенського, І. Зимової, Н. Кузьміної, В. Леднева, В. Ляудіс, Г. Мухаметзянова, Дж. Равена, В. Шадрикова та інші.

Поняття «інформаційна компетентність», як ми зазначали раніше – неоднозначне, тому цій темі присвячені роботи багатьох дослідників як в Україні так і закордоном, над цим питанням працювали і працюють: Н. Баловсяк, В. Беспалов, В. Дарлінгер, М. Головань, І. Торохтій, А. Аханян, О. Кизик, О. Бесова, А. Зав'ялов, І. Когут, О. Миронова, В. Недбай, О. Редун, Л. Семко, В. Лапінський, J. Lau, D. Adamson & C. Adamson, L. Turusheva та інші). У їх дослідженнях «інформаційна компетентність» трактується як: окреме, самостійне, складне, багатогранне утворення, яке складається на думку різних дослідників з п'яти-десяти компонентів; інші відносять її до професійної або комунікативної компетентності, як невід'ємної складової; треті, розглядають її як ізольовану структурну одиницю життєвої компетентності.

Однак, більшість авторів схиляються до думки, що «інформаційна компетентність» (ІК) – це не сукупність розрізнених елементів, це система взаємопов'язаних складних структур особистісного та професійного характеру, що має активно розвиватися та вдосконалюватися людиною впродовж життя (Information Competency in the California Community Colleges, 1998), щось споріднене з «соціалізацією», яка може формуватися і розвиватися стихійно, але набуває найвищої ефективності прояву лише через цілеспрямовану роботу над нею.

Мета статті. Представити історичний огляд формування поняття ІК, визначити, що безпосередньо впливало на цей процес та, які підходи при цьому використовувалися.

Методи дослідження. Дослідження мало виключно теоретичний характер з використанням методів аналізу джерел, синтезу, індукції, порівняння та класифікації.

Результати дослідження. Як ми визначили у поданій статті ІК розглядається як складна система компетенцій, які об'єднуються навколо роботи з інформацією у будь-яких формах, забезпечують ефективне використання інформаційних технологій, джерел різноманітних видів та форм, як у професійній діяльності, так і у повсякденному житті. З іншого боку ІК – є частиною змісту освіти, адже разом з іншими компетентностями складають основу виховання «достойного громадянина своєї країни».

Доісторичний період: поява людини — поява писемності (3000 до н. е.). Звичайно за часів раннього, середнього та пізнього палеоліту, освіта та набір загальних компетентностей, якими мала володіти людина зводився до потреби у банальному виживанні, але і в цей період за часів матріархату, коли діяльність була побудована на збиральництві, скотарстві, землеробстві, а вірування склалися з шаманізму та тотемізму саме інформація мала вирішальне значення (Артемова, 2006).

Якщо розбирати більш детально, то ІК у цей період була представлена наступними характеристиками:

- 1) інформація в основному передавалася усно або у закодованому вигляді (через позначки);
- 2) необхідно було запам'ятовувати великі об'єми географічної та аудіальної інформації;
- 3) від вміння використовувати знання, часто залежало не тільки життя однієї людини, але і всієї общини;
- 4) навчання та оволодіння новим відбувалося через наслідування;
- 5) основним джерелом інформації були казки, білини, пісні, міфи та легенди, що зменшувало об'єктивність та точність її відтворення;
- 6) соціальний устрій суспільства сприяв розшаруванню у володінні ІК на певні рівні, кожен з яких має свої особливості змісту: збиральництво

зобов'язувало знати території, види їстівних та ядовитих рослин; скотарство вимагало знань гарних територій для випасу та особливостей розведення тварин, мисливство – створення та використання зброї, знання місць, де водиться звір, старійшини ж мали володіти навичками дипломатії, вміння приймати обгрунтовані стратегічні рішення щодо заключення союзів або оголошення війни.

Ідеалом такого суспільства був спостережливий, вмілий мисливець або збиральник, кмітливий правитель (правителька).

Таким чином на цьому етапі розвитку суспільства можна зазначити, що ІК мала мозаїчний, суспільний характер і суттю ІК було вміння зберігати та обмінюватися інформацією, а також з розумом підходити до того, з ким цією інформацією ділитися.

Неоліт, який приніс Трипільську культуру на терени України значно розширив культурні та соціальні відносини суспільства. Нові умови життя багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, прогресивних обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків та перехід до патріархату зумовили певні якісні зміни у змісті освіти (Любар, Стельмахович та Федоренко, 2006):

1) з'явилися «будинки молоді» – навчання перестало бути стихійним та індивідуальним, перейшло до групового;

2) збільшення пантеону богів, укрупнення общин та їх перетворення у племена, розквіт ремесел викликав необхідність у налагодженні системи зберігання інформації у писемному виді – потреба у навчанні розкодуванні інформації;

3) продовжують знаходитися на першому плані дипломатичні вміння – вміння добувати (розвідка) та використовувати у своїх цілях інформацію, вирішувати конфлікти, зберігати власні території.

Ідеалом громадянина був хлібороб, ремісник, батько, який чітко слідує усім табу та традиціям, знає релігійні обряди.

На цьому етапі ІК представляється не тільки низкою практичних навичок та вмінням передавати їх наступному поколінню (ремісники вже на цьому етапі

брали учнів та передавали їм власний досвід усно), а вмінням синтезувати бачене у витворах мистецтва, уміння слухати та сприймати інформацію аудіально, вміння писати (що вміли далеко не всі), а отже кодувати та розкодувати інформацію.

Вже за часів розквіту Давньогрецької та Римської цивілізації (Античність: 800 до н. е. – 476 н. е. (зруйнування Риму)) можна виокремити самостійні сфери діяльності до яких окрім різних професій (ремесел), релігії (багатобожжя), землеробства (овочівництва, виноградарства, виноробства тощо) та скотарства (мисливства, землеробства), культури і мистецтва, додатково оформилися освіта, наука, філософія, торгівля та політика (Артемова, 2006).

Ідеалом цього періоду вважалась здорова, сильна, красива людина, здатна воювати та захищати свою країну, з одного боку, та мислитель, митець, філософ з іншого. Тут вже починають проявлятися погляди на громадян країни з точки зору їх «корисності» для держави в відповідно до рівня виду такої корисності і відбувається класове розшарування. Так, якщо згадати роботи Платона та Арістотеля вони чітко дають уявлення про ідеальне соціально структуроване суспільство, де на найнижчих щаблів якого відносяться раби, які власне виконують тільки фізичну роботу, та філософи/арістократи, які керують країною. Саме в цей період відбулося явне піднесення освіти як цінності, освіта стала привілеєм багатих прошарків населення.

Таким чином, у цей період ІК набула у складі освіти нового значення, вона стала привілеєм, який відзначався вже не у простому зберіганні інформації та її передачі, а у використанні інформації для пошуку нового, інформація сама по собі стала цінністю. ІК за часів античності – це вміння осмислювати, переробляти, примножувати, синтезувати нову інформацію, використовувати інформацію для аргументування (ораторське мистецтво, можна назвати мистецтвом маніпулювати інформацією).

Середньовіччя 476 – 1492 рр. (відкриття Америки) внесло свої корективи в поняття освіти. У Європі засилля Християнства у формі католицизму значною мірою визначало розвиток освіти, науки і культури. Якщо Античність пропагувала

гедонізм, то Християнство – аскетизм, покору, сліпу віру. Коли філософи та мислителі Древньої Греції та Риму закликали до наукових пошуків, міркування, свободи та насолоди, церковнослужителі в центрі всього ставили Бога. Смертне матеріальне тіло – ніщо, ідеальна вічна душа – вінець Божого творіння. Релігія настільки витіснила в багатьох країнах світську владу, що стала осередком науки, освіти та могутності. Всі наукові пошуки поза допустимим церквою були заборонені, а хто йшов проти церкви, часто шкодували про це.

Однак, окрім церковної освіти і вивченню святого письма, викладалися «сім вільних мистецтв»: граматики, риторика та діалектика (логіка); арифметика, геометрія, астрономія, музика. З'явилися університети та бібліотеки при них, а від рукописів почали переходити до книгодрукування. Широко розповсюдженим було лицарське навчання (Любар, Стельмахович та Федоренко, 2006).

Громадянином у цей період могла називатися благочестива людина, яка не відступає від святого письма, веде і відчуває себе як істинний раб Божий, у покорі та смиренні провадить своє життя, аби завдяки мукам у цьому житті мати щасливе загробне буття. З іншого боку у пошані було померти у боротьбі з невірними (Хрестові походи).

ІК за Середньовіччя виступала як:

- 1) сукупність схоластичних знань;
- 2) знання у чистому, «ідеальному» їх виді, нехай і відірвані від реальності;
- 3) факти часто підмінялися вірою;
- 4) авторитет Святого письма, та тих, хто його читає та розуміє – понад доказами;
- 5) інформація як самоцінність.

Однак наприкінці епохи Середньовіччя завдяки невтомній праці Роджера Бекона та багатьох інших мислителів все ж таки дійшли висновку, що авторитет та розум – ніщо без досліду.

В свою чергу на теренах України Християнство у вигляді православ'я відіграло абсолютно протилежну роль, це без перебільшення був Золотий вік на

теренах України – період Київської Русі (IX – XII ст. н. е.). Почавши свою історію від автохтонних розрізнених земель, Київська Русь перейнявши Християнство від Візантії та спадок від грецьких колоній перейшло на новий рівень державності.

Кирилиця та глаголиця; єдина релігія; церкви та монастирі, в яких монахи переписували Святе письмо та інші книги; політичні шлюби з «сусідами»; освіта як привілея; феномен літописців; бібліотека Ярослава Мудрого та багато пам'яток, як то «Повість минулих літ», «Слово о полку Ігоревім», «Повчання дітям», «Слова о законі та благодаті» – це вкрай стислий перелік яскравих змін, які відбулися за три-чотири сотні років.

«Школи книжного вчення» забезпечували дітям князів та бояр знання у сферах граматики, богослов'я, філософії, риторики, математики, іноземних мов та музики (співів). Також процвітало домашнє індивідуальне навчання у ремісників. Окремо хлопчиків навчали їздити верхи та використовувати зброю. Дівчата не відвідували шкіл, вони навчалися вдома рукоділлю, співам, шиттю та іншим сімейним обов'язкам з огляду на соціальний статус їх родин. Однак у 1086 донька Ярослава Мудрого Анна (Янка) відкрила училище для дівчат, де окрім співам, шиттю та рукоділлю дівчат навчали грамоті.

Освіта була привілеєм не так довго, оскільки країні, яка активно розвивалася та налагоджувала зовнішні політичні та торгові зв'язки, потрібен був «грамотний» громадянин, який віддаватиме десятину церві, не порушуватиме законів, а отже знатиме їх, та приносить користь суспільству.

Отже вже в цей період ІК на теренах України можна визначити як:

- 1) володіння інформацією щодо Божих законів та правових норм;
- 2) вміння послуговуватися писемними джерелами;
- 3) вмінні розкодувати та кодувати інформацію (металеві гроші, виміри, рецепти з фітотерапії Регіни доньки Ярослава Мудрого та інші тексти);
- 4) вміння аргументувати власну думку та вести дипломатичні перемовини, офіційне листування;
- 5) прагнення до самоосвіта.

Всі ці надбання Київської Русі нажаль були частково втрачені частково забуті через низку негативних історичних подій у вигляді міжусобних війн, татаро-монгольської навали та подальших поділів сучасної території України між сусідніми країнами.

Доба Козаччини знову звернула увагу до практичної сторони освіти, представниками якої окрім так званого «козацького виховання» були школи, колегії, академії, університети.

Так, грецько-слов'янські школи-гімназії були сповнені «словенською», грецькою (вивчалася особливо) та латинською мовами, також вивчали вищі ступені літературної освіти: поезику, риторику, математику, основи астрономії, музику, співи, малювання (Любар, Стельмахович та Федоренко, 2006). Єзуїтські школи навчали: інфімі; граматичі; синтаксису; піїтиці; риториці; філософії (схоластика, філософія, логіка, фізика, метафізика, етика, математика, географія, дещо з наук про Землю та космос.); богословським наукам. Братські школи, засновані релігійними та культурно-просвітницькими об'єднаннями українських міщан – «братствами». Не менш розповсюдженими були й козацькі (полкові) школи.

Таким чином можна спостерігати надзвичайну різноманітність форм та типів шкіл цього періоду. Знання та інформація продовжували бути важливим атрибутом достойного життя, навчатися було престижно, хоча вчителі часто не цуралися фізичних покарань.

Цей період можна назвати перехідним, або змішаним, де відголоски Античності поєдналися з Середньовіччям та вітчизняними особливостями народного виховання.

Ідеалом цього періоду на теренах України було освічена людина, яка володіла широким спектром наукових та прикладних знань, декількома мовами та божественними науками. Можна говорити про підвищення цінності інтелектуального розвитку суспільства.

ІК доби козаччини чітко відобразила те, чого не вистачало у змісті освіти Київської Русі:

1) володіння світськими знаннями у більшості сфер (наука, мистецтво, божественні науки);

2) прикладна, практична користь знань – вміння їх застосовувати;

3) володіння декількома знаковими системами;

4) вміння передавати ці знання (професія викладача була у пошані);

6) навички ведення аргументованої наукової дискусії;

7) вміння користуватися підручниками та посібниками;

8) вміння аналізувати та синтезувати інформацію, обирати та виділяти головне й другорядне;

9) жага до самоосвіти та пошуку інформації через теорію та/або практику (досліди).

Відродження та Ранній новий час (1492 – 1789 (Французька революція)) приніс за собою новий ковток свіжого повітря змін у всі сфери людської діяльності (Енциклопедія історії України, 2021). Наука, мистецтво, культура, торгівля – процвітали. Це забезпечувалось не тільки за рахунок власне низки наукових відкриттів та більш швидкого технічного прогрес (розробка експериментальної науки, скорочення відносної відстані через поліпшення транспорту і зв'язку), а й за рахунок масової колонізації, точніше «гонки колонізацій», яка почалася в Європі, секуляризація громадянської політики та ранні авторитарні національні держави в різних регіонах світу. У Західній Європі цю епоху називають ранній сучасний європейський період, що включає в себе протестантську Реформацію, Європейські релігійні війни, Епоху Великих географічних відкриттів і початку європейського колоніалізму, зростання сильного централізованого уряду, початок формування національним держав, які є прямими попередниками сучасних держав, епоху Просвітництва і наукових досягнень першого етапу Промислової революції.

Доба масової глобалізації спричинила появу нового запиту держав до ідеального громадянина – наразі це був капіталіст до кісткового мозку, людина, яка здатна, будь кого, вмовити на будь що, продати або купити будь що, домовитися навіть з мертвим.

Також цей період тісно пов'язаний з наступним періодом – Новий час: 1789 – 1914 (Перша світова війна). З настанням Нового часу на зміну ремісничому виробництву Середньовіччя приходить мануфактурний тип виробництва. На мануфактурах праця залишалася ручною, але на відміну від середньовічних майстерень було впроваджено розподіл праці, за рахунок чого значно зросла продуктивність (Енциклопедія історії України, 2021). На мануфактурі майстри трудилися не на себе, а на власника мануфактури. У зв'язку з кризою станової структури суспільства і його переходу до класового, індустріального суспільства, з'явився новий соціальний шар – пролетарі (ідеал громадянина, яким сміливо може і має стати як чоловік так і жінка). Пролетарі походили в основному з середовища мануфактурних працівників, що перекваліфікувалися, або були вихідцями з селянських господарств, які занепали (їх працю поступово замінювали машини).

Завдяки винаходу залізниць і пароплавів прискорилися транспортні перевезення, а телеграфу – обмін інформацією. У цей період вчені різних країн почали швидше обмінюватися новими гіпотезами, винаходами і теоріями. Виникли нові дисципліни на стику різних наук: фізична хімія, біохімія тощо.

Тому ІК була представлена через:

- 1) вміння швидко знаходити інформацію (через мережу зв'язків);
- 2) комунікативні навички (бо більшість інформації можна було отримати з газет та від людей, які безпосередньо знають що, що тільки планується до появи у ЗМІ);
- 3) якісно аналізувати інформацію та прогнозувати результати тих чи інших подій;
- 4) вміння користуватися отриманою з різних джерел інформацією (розуміти де, та при яких обставинах слід її застосувати);
- 5) приймати правильні рішення (це особливо було актуальним, якщо займатися бізнесом, який активно почав процвітати);
- 6) вміння і бажання навчатися та здобувати нові знання та/або уміння;

7) інформація як товар, а рівень володіння ІК багато в чому почав визначати конкурентоспроможність фахівця.

Новітня історія або новітній час (1914 – сьогодні) увірвалася у життя планети на швидкості світла з Першою та Другою світовими війнами, фашизмом, нацизмом, Великою жовтневою революцією, УНР, появою і розпадом СРСР, п'ятирічками, Арабською весною та Китайським економічним дивом величезною кількістю втрат, але і величезною кількістю надбань (Енциклопедія історії України, 2021). Люди начебто стали ближчими, але знаходили все нові й нові способи завдати один одному болю. Поряд з телеграфом, тепловозом, телебаченням (що нарешті дозволило транслювати інформацію на величезні відстані), антибіотиками та комп'ютерами (ще у вигляді величезних електронно-обчислювальних машин – ЕОМ) було створено і навіть апробовано на живих безвинних людях атомну бомбу, а із останніх інтернет, клонування та великий адронний колайдер.

Відбулося створення ООН та НАТО, перерозподіл кордонів, змінилися декілька десятків поколінь, тероризм, дослідження Місяця та Марса всього й не перерахувати.

Багато країн розпалися, багато повстали з попелу як і люди. Світові тенденції змінилися кардинально від освіти для обраних до освіти для всіх. Якщо до цього моменту освіта орієнтувалася на виживання, гедонізм, релігію, користь для збагачення держави (капіталізм), виробничі потреби країни та використовувала почергово виключно теоретичний або прикладний характер освіти з варіаціями форм організації (індивідуальна, групова, масова; домашнє навчання, школи, гімназії, ліцеї, університети тощо) то наразі в центрі освіти постав спеціаліст.

Сьогоднішні запит держави – законослухняний громадянин, який приносить користь суспільству та державі будучи *спеціалістом* у певній професії (або в декількох), що забезпечується не просто засвоєнням знань, умінь та навичок (ЗУН), а через компетентісно-орієнтовний підхід.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Компетентнісно-орієнтовний підхід якісно відрізняється від звичного оволодіння ЗУН (що в принципі було можливо вже на етапі доби козаччини), а саме:

1) освіта розуміється як інтегрований результат навчання, виховання та розвитку особистості;

2) в результаті такого навчання спеціаліст може вільно використовувати отриманий досвід у нових ситуаціях, самостійно пристосовую набуті знання до нових умов;

3) здійснювати рефлексію власної діяльності та навіть діяльності оточуючих через спостереження, робити висновки та використовувати їх результати у майбутньому;

4) особистісно-діяльнісний підхід до кожного учня/студента/дорослого.

Також якщо компетенцію розглядати як сукупність досвіду людини через призму застосованих під час отримання цього досвіду знань, умінь, навичок і здібностей, то компетентність додатково включає ставлення людини до цього досвіду та до сфери його прояву (галузі діяльності загалом).

Можна зазначити, що на сьогодні ІК є інтеграцією та якісною переробкою всіх попередніх сенсів, які вкладалися в інформаційний освітній компонент (інформаційний компонент змісту освіти) на кожному історичному етапі.

Тож на сьогодні, у вік кліпового мислення, нової генерації спеціалістів, нової ситуації з інформаційним світовим полем, доступністю інформації та відносно новими та незвичними технологіями роботи з інформацією (графічними, текстовими, аудіальними тощо) ІК проявляється через:

1) пошуковий компонент – знання та орієнтування в різних базах даних, вміння швидко та чітко знаходити необхідну конкретну інформацію у великих об'ємах загальних даних;

2) когнітивний – здатність якісно обробляти (аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне тощо) та фільтрувати інформацію, навіть ставити під сумнів готову інформацію та перевіряти її;

3) мотиваційний – наявність внутрішньої спонуки до самоосвіти, а не безцільному серфінгу інтернетом;

4) ціннісна – розуміння моральної відповідальності при використанні інформації сторонніх осіб (а часто і відповідальності перед законом);

5) техніко-технологічна – вміння використовувати різні джерела та технічні засоби для отримання або передачі (демонстрації) інформації, володіння на достатньому для діяльності термінологією у сфері інформаційно-комп'ютерних технологій;

6) комунікативний – розуміння не тільки різних знакових систем та кодів, а й невербальної інформації та доцільності її застосування в тій чи іншій ситуації;

7) рефлексивний – здатність до усвідомлення власного рівня компетентності, оцінки досвіду, знань, умінь та навичок, постановка нових цілей самореалізації та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Попов, Р.О. (2021). *Кліпове мислення у процесі навчання сучасних підлітків*. Режим доступу: <http://slobozhanska.gromada.site/Publication/ViewNews?uid=9af31369-5318-43a1-ad2c-6957e4a2e9de&returnUrl=%2FPublication%2FNews>.

2. Баловсяк, Н.Х. (2006). Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 4(11). Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/888/30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

3. Головань, М.С. (2007) Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 16, 314–324. Режим доступу: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan_%20Informatychna_kompetentnist.pdf

4. Торохтій, І.О. (2014). *Інформаційна компетентність*. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kompetentnist-66218.html>.

5. Голунова, Л.В. (2002) Научно-теоретическое обоснование понятия «информационная грамотность». *Материалы Всероссийской научной конференции «Наука и образование» (г. Белово, 12-13 апреля 2002 г.)*. Режим доступа: http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html.

6. Бесова, О.Г. (2014). Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(39), 157–162. Режим доступу: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk_2014_5_21.pdf.

7. Когут, І. (2018). Інформаційна компетентність як структурний компонент професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі. *Освітологічні дискусії*, 3-4(22-23). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.3281>.
8. Семко, Л.П., & Лапінський, В.В. (н.д.). Інформаційні компетентності та шляхи їх формування. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко_стаття%202020.pdf.
9. Lau, J. (2015). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>.
10. Adamson, D. & Adamson, C. (1997). Information competence in the csu: empowering students for personal freedom and lifelong learning. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.3379&rep=rep1&type=pdf>.
11. Turusheva, L. (2009). Students' information competence and its importance for life-long education. *Problems of Education in the 21st Century*, 12, 126–132. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2014/457-1393267313.pdf>.
12. Information Competency in the California Community Colleges, Inc. (1998). Retrieved from <https://www.asccc.org/node/174895>.
13. Артемова, Л.В. (2006). *Історія педагогіки України*. Київ : Либідь.
14. Любар, О.О., Стельмахович, М.Г., & Федоренко Д.Т. (2006). *Історія української школи і педагогіки*. Київ : Знання.
15. *Енциклопедія історії України*. (2021). Режим доступу: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU>.

REFERENCES

1. Popov, R.O. (2021). Klipove myslennia u protsesi navchannia suchasnykh pidlitkiv [Clip thinking in the process of teaching modern adolescents]. Retrieved from <http://slobozhanska.gromada.site/Publication/ViewNews?uid=9af31369-5318-43a1-ad2c-6957e4a2e9de&returnUrl=%2FPublication%2FNews> [in Ukrainian].
2. Balovsiak, N.Kh. (2006). Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista [The structure and content of information competence of the future specialist]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, 4(11). Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/888/30.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
3. Holovan, M.S. (2007) Informatychna kompetentnist yak obiekt pedahohichnoho doslidzhennia [Information competence as an object of pedagogical research]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 16, 314–324. Retrieved from https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstreamdownload/123456789/56502/5/Holovan_%20Informatychna_kompetentnist.pdf [in Ukrainian].
4. Torokhtii, I.O. (2014). *Informatsiina kompetentnist [Information competence]*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kompetentnist-66218.html> [in Ukrainian].
5. Golunova, L.V. (2002) Nauchno-teoreticheskoe obosnovanie ponjatija «informacionnaja gramotnost'» [Scientific and theoretical substantiation of the concept of «information literacy»]. *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencij «Nauka i obrazovanie» – Materials of the All-Russian*

scientific conferences «Science and Education» (Belovo, April 12-13, 2002). Retrieved from http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html [in Russian].

6. Biesova, O.H. (2014). Informatsiina kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Information competence as a component of professional competence of a future mathematics teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5(39), 157–162. Retrieved from http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk_2014_5_21.pdf [in Ukrainian].

7. Kohut, I. (2018). Informatsiina kompetentnist yak strukturnyi komponent profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti pedahoha v suchasnomu osvithomu prostori [Information competence as a structural component of professional and pedagogical communicative competence of a teacher in the modern educational space]. *Osvitolohichni dyskusii – Educational discussions*, 3-4(22-23). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.3281> [in Ukrainian].

8. Semko, L.P., & Lapynskiy, V.V. (n.d.). Informatsiini kompetentnosti ta shliakhy yikh formuvannia [Information competencies and ways of their formation]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Cemko_statтя%202020.pdf [in Ukrainian].

9. Lau J. (2015). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>.

10. Adamson, D. & Adamson, C. (1997). Information competence in the csu: empowering students for personal freedom and lifelong learning. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.3379&rep=rep1&type=pdf>.

11. Turusheva, L. (2009). Students' information competence and its importance for life-long education. *Problems of Education in the 21st Century*, 12, 126–132. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2014/457-1393267313.pdf>.

12. Information Competency in the California Community Colleges, Inc. (1998). Retrieved from <https://www.asccc.org/node/174895>.

13. Artemova, L.V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy [History of pedagogy of Ukraine]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

14. Liubar, O.O., Stelmakhovych, M.H., & Fedorenko D.T. (2006). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky [History of Ukrainian school and pedagogy]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

15. *Entsyklopediia istorii Ukrainy [Encyclopedia of the History of Ukraine]*. (2021). Retrieved from <http://resource.history.org.ua/cgibin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 09.07.2021 р.

УДК 376.091.214-056.262-053.3/4

Довгопола Катерина

кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
kdovgopola@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-5306-4505

Dovhopola Kateryna

PhD in Psychology,
Senior Research Fellow Department of Education
of Children with visual impairment

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

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

АНАЛІЗ ПРОГРАМ З РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ТРЬОХ РОКІВ

ANALYSIS OF EARLY DEVELOPMENT PROGRAMS FOR CHILDREN WITH SEVERE VISUAL DISORDERS FROM BIRTH TO THREE YEARS OLD

Анотація. Складний процес психічного становлення у ранньому дитинстві істотним чином залежить від умов життя і виховних впливів. Важкі порушення зору та візуальна депривація впливають на протікання психічного розвитку у перші роки життя дитини. Метою статті є аналіз програм для дітей до трьох років, які рекомендовані МОН України, з позиції розвитку та виховання дітей з важкими порушеннями зору, з'ясування доцільності їх використання для дітей названої категорії, а також з'ясування наявності або відсутності потреби написання оновленої програми. Були використані наступні теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Наразі у науковій літературі відсутній аналіз програм раннього розвитку, рекомендованих МОН України, з точки зору особливостей розвитку та потреб дітей з важкими порушеннями зору. В той же час в Україні відбуваються активні дії з реформування освіти, в т.ч. і її дошкільної ланки, відбувається розвиток процесів раннього втручання. Проаналізовано та поділено на групи ряд програм для дітей, які рекомендовані МОН України: програми, які частково включають ранній вік; програми, які орієнтовані на дітей з нормотиповим розвитком та віком від народження до 3 років; програми для дітей з особливими освітніми потребами, з'ясовано їх можливість використання для роботи з незрячими дітьми. Окремі з них не можуть бути використані у роботі з незрячими дітьми. Інші можуть бути використані, як основа для модифікації за умови виконання цієї модифікації спеціалістом, який має відповідні компетенції. З'ясовано, що Державний

стандарт дошкільної освіти не висвітлює у достатній мірі вимоги до програм для дітей раннього віку. Наразі рекомендованою для дітей з порушеннями зору є одна програма з раннього розвитку, яка отримала гриф МОН у 2014 році. Ця програма має свої сильні та слабкі сторони, та в основному не відповідає тим підходам, які зараз є актуальними у вітчизняній дошкільній освіті, та вимогам, які прописані у діючому Державному стандарті дошкільної освіти. Звідси постає питання створення нової програми для незрячих дітей раннього віку, яка буде вписана у сучасну парадигму розвитку дошкільної освіти України.

Ключові слова: *ранній розвиток, діти з важкими порушеннями зору, вік від народження до трьох років, освітня програма, державний стандарт дошкільної освіти.*

Abstract. The complex process of mental formation in early childhood depends significantly on living conditions and educational influences. Severe visual impairment and visual deprivation affect the course of mental development in the first years of a child's life. The purpose of the article is to analyze the programs for children under three years, which are recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine, from the standpoint of development and education of children with severe visual impairments, to determine their feasibility for children and find out if you need to write an updated program. The following theoretical research methods were used: analysis, synthesis, comparison, generalization.

Currently, there is no analysis in the scientific literature of early development programs recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine in terms of developmental needs and needs of children with severe visual impairments. At the same time, Ukraine is taking active steps to reform education, including its preschool level, and is developing early intervention processes. The article analyzed and divided into groups of a number of programs for children recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine: programs, some of which include early age; programs that focus on children with standard development and age from birth to 3 years; programs for children with special educational needs, their possibility of using them to work with blind children has been clarified. Some of them cannot be used to work with blind children. Others can be used as a basis for modification, provided that this modification is performed by a specialist who has the appropriate competencies. It has been found that 1 early development program is currently recommended for this category of children. This program has its strengths and weaknesses, and generally does not meet the approaches that are currently relevant in the domestic preschool education, and the requirements set out in the current State Standard for Preschool Education. This raises the question of creating a new program for blind young children, which will be inscribed in the modern paradigm of preschool education in Ukraine.

Key words: *early development, children with severe visual impairments, age from birth to three years, educational program, state standard of preschool education.*

Актуальність дослідження. Період від народження до кінця третього року життя – це вік найбільш швидкого фізичного і психічного розвитку дитини. Складний процес психічного становлення у ранньому дитинстві істотним чином залежить від умов життя і виховних впливів. Важкі порушення зору та візуальна депривація впливають на протікання психічного розвитку вже у перші роки життя дитини. Тому необхідно, починаючи з немовлячого віку, турбуватися не тільки про охорону здоров'я і про нормальний хід дозрівання дитячого організму, але й про виховання дитини, про правильне керівництво

розвитком психічних процесів і властивостей особистості, враховуючи її вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості. Програми з раннього розвитку для незрячих дітей відіграють важливу роль у вище зазначених процесах та мають допомагати батькам та спеціалістам у питаннях визначення напрямку виховного та корекційно-розвиваючого процесу, орієнтуванні у стадіях розвитку дитини, послідовності виховних впливах та розумінні очікуваних результатів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наразі у науковій літературі відсутній аналіз програм раннього розвитку, рекомендованих МОН України, з точки зору особливостей розвитку та потреб дітей з важкими порушеннями зору. В той же час в Україні відбуваються активні дії з реформування освіти, в т.ч. і її дошкільної ланки (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021), відбувається розвиток процесів раннього втручання (Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи...», 2016; Концепція державного стандарту спеціальної..., 1999; Концепція створення та розвитку системи надання послуги..., 2019; Кропивницька М. Е., 2019; Кукуруза Г. В., 2017; Програма «Батьки за раннє...», н.д.). Все це обумовлює актуальність перегляду наявних програм та з'ясування наявності або відсутності потреби написання нових, які будуть відповідати оновленому освітньому законодавству.

Метою статті є аналіз програм для дітей до трьох років, які рекомендовані МОН України, з позиції розвитку та виховання дітей з важкими порушеннями зору, з'ясування доцільності їх використання для дітей названої категорії, а також з'ясування наявності або відсутності потреби написання оновленої програми.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Результати дослідження. На момент написання статті МОН України рекомендувала низку програм для дошкільної освіти, серед них є і такі, які можливо використовувати для дітей раннього віку. Умовно поділимо їх на 3 групи та проаналізуємо детальніше кожен з них. Зазначимо, що у даній статті

ми аналізуємо тільки ті частини програм, в яких мова іде про розвиток і виховання дітей від народження і до трьох (максимум – чотирьох) років.

1 група – програми, які частково «закривають» ранній вік, більшість з них орієнтовані на дітей з нормотиповим розвитком та віком від 2 років. До таких відносяться наступні програми.

Освітня програма «Дитина» (за науковим керівництвом В.О. Огнев'юк) (Беленька Г. В., Белкіна Е. В., Богініч О. Л, Богданець-Білокаленко Н. І., Васильсва С. А., Ваніуленко М. С., 2016) створена для вихователів, батьків та інших осіб, залучених до виховання та навчання дітей від 2 до 7 років. Програма «Дитина» оновлена відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти України та рекомендована МОН. Даний віковий період (від 2х років) обраний авторами з огляду на те, що зазвичай саме в цьому віці дитина вперше потрапляє до дошкільного закладу освіти. Розділи програми побудовані відповідно до інваративної складової державного стандарту Дошкільної освіти України та структуровано за віковим принципом. Програма розрахована на педагогів та вихователів дошкільного освітнього закладу, хоча певні її складові можуть бути використані і в домашніх умовах.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» також розрахована на дітей віком з третього року життя (Білан О. І., 2017). Аналогічно до попередньої вона охоплює основні освітні лінії та структурована відповідно до віку. Дана програма є зручною для використання, як в умовах сімейного виховання, так і в умовах дошкільного закладу освіти.

Програма “Радість творчості” є парціальною програмою з художньо-естетичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку (Борщ Р. М., Самойлик Д. В., 2013). Основна увага в ній акцентована на виявленні та розвитку художніх і творчих здібностей у дітей. Програма структурована за віковими періодами та тематичними розділами Вона орієнтована на педагогів, але може бути використана і батьками.

Всі програми з цієї групи мають свої переваги. Проте враховуючи особливості розвитку дітей з важкими порушеннями зору не можуть бути

використані для них, особливо у ранньому віці, оскільки зміст програм і форма його реалізації частково (наприклад, формування уявлень про навколишній світ), а іноді і повністю (наприклад, розглядання ілюстрацій, знайомство з кіно та театром тощо) не підходять для даної категорії дітей.

2 група – програми, які орієнтовані на дітей з нормотиповим розвитком та віком від народження до 3 років.

Комплексна програма “Соняшник” (Калуська Л. В., 2014) визначає основні завдання розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (державним освітнім стандартом). Більше орієнтована на батьків, але може бути використана і педагогічними працівниками; структурована за віком та тематичними розділами.

Оновлена програма для освітньої роботи з дітьми від народження до шести років «Я у Світі» (Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В., 2019) структурована відповідно до віку дитини та освітніх ліній. Також наявні варіативні складові: «Комп’ютерна грамота», «Іноземна мова», «Хореографія» та «Шахи», частина з яких розроблено для старшого дошкільного віку, а також додатки, які містять різні практичні матеріали. Автори зазначають, що під час використання цієї програми варто орієнтуватися на психологічний, а не на біологічний вік дитини. Щодо раннього віку, то зазначеною програмою буде зручно користуватися, як батькам, так і педагогічним працівникам. При чому зазначимо, що чим більш старший вік описано, то більш вираженою стає орієнтація на вихователів та педагогів.

Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років “Оберіг” (Богуш А. М., Панасюк Т. В., Долинна О. П., 2014) відрізняється від усіх інших проаналізованих програм наявністю розділу «Усвідомлене батьківство (від запліднення до десятого дня життя)». Даний розділ ми не аналізували, оскільки він не відноситься до теми нашої статті, а також не прописаний у чинних нормативно-правових актах. Змістове наповнення програми узгоджено з Базовим компонентом дошкільної освіти. Програма

структурована за віком та основними лініями розвитку дитини, буде зручна для використання і батьками, і педагогічними працівниками.

Всі програми даної групи мають свої переваги. В цілому, їх можна взяти за основу для модифікації, щоб створити індивідуальну програму розвитку для дитини раннього віку з порушеннями зору. Але дана модифікація може бути виконана виключно особою, яка добре орієнтується, як у загальній віковій психології, так і у тифлопсихології. Також зазначимо, що подібна робота потребуватиме значних зусиль та часу. Не підготовлена особа, яка мало знайома з особливостями розвитку незрячої дитини не зможе коректно визначити ті елементи програм, які підійдуть для малюка з важкими порушеннями зору, адже окремі з них зовсім не підходять (наприклад, спостереження за роботою продавця з метою пограти в магазин вдома), а окремі переносяться у часі або потребують певної модифікації (наприклад спостереження за зміною дня і ночі). Окрім того, зазначені програми, звісно, не включають корекційну складову та не виокремлюють специфічні сфери, які потребують, як підвищеної уваги, так і спеціальних методів та прийомів навчання і розвитку (наприклад, орієнтація у просторі).

3 група – програми, які адресовані батькам, вихователям, педагогам та психологам, які працюють з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами різних нозологій. До цієї групи відносяться наступні програми.

Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) (Луцько К. В., 2019) включає і дітей раннього віку, але через специфіку не може бути використана для дітей з порушеннями зору.

Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (Тарасун В. В., Куценко Т. О., Скрипник Т. В., 2017), а також програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень (Анресва Н. С., Бабіч В., Базима Н. В., 2013) включають у себе розділи для дітей раннього віку. Проте вони можуть бути використані для дітей з порушеннями зору тільки частково, якщо є поєднання з розладами аутичного

спектру. При цьому вибір потрібних елементів і їх включення до індивідуальної програми розвитку потребують від фахівця (або батьків) глибоких знань у широких сферах спеціальної психології та корекційної педагогіки.

Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату 2012 року (Єфіменко М. М., Мога М. Д., Романенко О. І., 2015) спрямована на дітей раннього та дошкільного віку та у випадку поєднання порушень зору з порушеннями опорно-рухового апарату може бути використана, але потребує певної модифікації, виконаної спеціалістом, який має відповідні компетенції.

Програми для дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, рекомендовані МОН (Мякушко О., 2015; Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, 2013) орієнтовані на дітей відповідної категорії віком від 3 років, і не підходять для дітей раннього віку з порушеннями зору.

На разі українські фахівці та батьки можуть користуватися 2 програмами для дітей раннього віку з порушеннями зору: програмно-методичний комплекс «Програма розвитку сліпих дітей та зі зниженим зором від народження до 6 років», яка була рекомендована МОН у 2012 році (Вавіна Л. С., Бутенко В. А., Гудим І. М., 2012) та «Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років» (укладач Л.С. Вавіна), яка була надрукована у 2014 році під тим самим грифом МОН від 2012 року (Вавіна Л. С., 2014). Оскільки наразі на сайті МОН офіційно представлений варіант програми від 2014 року, то саме його проаналізуємо відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція якого була прийнята у 2021 році. Перед аналізом зазначимо наступне.

По-перше, під час надання грифу МОН даній програмі діяв «Базовий компонент дошкільної освіти», який був прийнятий у середині 2012 року (Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., 2012) проте швидше за все програмний комплекс був створений та поданий до грифування раніше за

набуття чинності Державного стандарту. Державний стандарт 2012 року вже був побудований на основі компетентісного підходу, структурований за освітніми лініями та містив очікувані результати дошкільної освіти. Проте зазначимо, що у ньому не згадувались ні ранній вік, ні діти з особливими освітніми потребами.

Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами (схвалена рішенням колегії Міністерства освіти і науки та Президії Академії педагогічних наук України 23.06.99) хоча і згадувала про забезпечення рівних можливостей для отримання ранньої корекційної допомоги, здобуття освіти, була спрямована саме на початкову, основну і середню школу (Концепція державного стандарту спеціальної освіти..., 1999).

Також діюча на той час Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (постанова Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. N 1545) носила загальний характер та не регулювала питання методичного забезпечення (Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2000).

По-друге, рух за розвиток раннього втручання ще тільки розпочинався в Україні. Даний термін в українській науці не був загальноживаним. Зазначена програма була першою для даної категорії дітей раннього віку у вітчизняній корекційній педагогіці та психології.

По-третє, хоча термін «раннє втручання» набув розповсюдження у психологічній та педагогічній науці, а також зустрічається у нормативно-правових актах, проте у проаналізованих чинних (на момент написання статті) документах немає ні терміну «рання освіта», ні виписаних вимог до неї.

По-четверте, у зв'язку з особливостями життєдіяльності, психології та фізіології дітей раннього віку найдоцільнішим є виховання у родині. Тому питання доцільності орієнтації на освітні заклади та нормативно-правові акти, які регулюють освітній процес у них, залишається відкритим.

Проаналізуємо наскільки програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років відповідає Базовому

компоненту дошкільної освіти, затвердженому у 2021 році ми потребує вона змін та, якщо так, яких саме.

В оновленому Державному стандарті зазначено, що він спрямований на забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти всіх дітей раннього та дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021). Також у стандарті зазначено, що дитина дошкільного віку – це особа віком від трьох до шести (семи) років та описано очікувані компетенції дитини старшого дошкільного віку. Таким чином, у даному документі немає ні вимог до програм для дітей раннього віку, ні тих компетенцій, які має набути дитина на початок власне дошкільного віку. Проте, враховуючи, що у меті державного стандарту зазначено про необхідність забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, можемо зробити висновок про очікування наступності між програмами для дітей раннього і дошкільного віку. Основа формування усіх компетенцій бере початок у ранньому дитинстві, тож можемо відшукати її елементи або базу саме у програмах для цього віку.

Отже, представлена на сайті МОН програмно-методичний комплекс (Вавіна Л. С., 2014). складається власне із самої програми та методичних рекомендацій для неї, що є дуже зручним у її використанні. Програма висвітлює особливості фізичного і психічного розвитку дитини від народження до 3-х років з важкими порушеннями зору, містить практичні рекомендації з організації ігрового розвивального середовища та корекційної спрямованості сенсомоторного, мовленнєво-комунікативного, особистісного розвитку. Програма спрямована більше на батьків, ніж на педагогів, що, враховуючи вікові особливості, є доцільним.

На жаль, програмно-методичний комплекс не містить пояснювальної записки, в якій були би висвітлені мета і загальні завдання програми (наявні тільки завдання по окремим напрямам розвитку), а також принципи, на яких вона побудована.

Відповідність цінностям дошкільної освіти, описаним у Державному стандарті. У програмі чітко не прописані дані цінності, але за результатами

аналізу змісту можна зробити висновок, що вона цілком реалізує наступні цінності: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі у розвитку особистості; щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумова її повноцінного розвитку та подальшої самореалізації у житті; повага до дитини, особливостей її розвитку та індивідуального досвіду; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей. Частково відповідає: збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями; цінувати життя і благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі в природному, предметному та соціальному оточенні. Також у програмі слабко висвітлені наступні цінності: зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини.

Також у стандарті зазначено, що зміст та організація освітнього процесу визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності. Зміст програми відповідає усім вищезазначеним принципам, і окрім того ще принципу корекційно-розвивальної спрямованості.

За визначенням Базового компоненту дошкільної освіти ключові компетентності формуються за різними освітніми напрямками. Освітні напрями визначають зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогом базових видів діяльності за підтримки батьків в умовах родинного виховання. У зв'язку з цим залишається відкритим питання, якою мірою мають відповідати освітнім напрямкам програми для дітей раннього віку, якщо вони створені для батьків і родинного виховання. Адже більшість дітей перебувають виключно на родинному вихованні у віці до трьох років, що є природним для дітей та їх родин.

Ключовими для дошкільної освіти визначено наступні компетентності: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька,

природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована). Усі перелічені компетентності повинні бути сформовані в різних видах діяльності за наступними освітніми напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина в природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва.

У аналізованому Програмно-методичному комплексі матеріал структуровано за наступними напрямками: розвиток загальної моторики, розвиток дрібної моторики, розвиток орієнтування у просторі і мобільності, сенсорний розвиток та комунікативний розвиток. Кожен із цих напрямків має визначені корекційно-розвивальні завдання, описані відповідно до віку дитини, а також зазначено норми розвитку зрячих дітей та відповідні рекомендації для батьків дітей з важкими порушеннями зору. Таким чином можемо зробити висновок, що структурування та виклад матеріалу не відповідає актуальному Державному стандарту. Втім спробуємо проаналізувати детальніше кожен з компетенцій та їх відображення у програмі.

Рухова компетентність доволі добре представлена у програмі, при чому одразу у кількох напрямках, зокрема найбільше у напрямках з розвитку загальної та дрібної моторики, а також орієнтуванні у просторі і мобільності. Загальне зниження активності незрячої дитини, складнощі у орієнтуванні у просторі – ці питання давно вивчаються у тифлопсихології та тифлопедагогії, оскільки вищезазнані проблеми є доволі гострими. Саме тому наразі є певний масив інформації з їх профілактики та подолання, і тому їм так багато уваги приділено у програмі ранньої допомоги.

Здоров'язбережувальна компетентність натомість майже не представлена. Можливо знайти тільки окремі її елементи, наприклад основи уявлення про будову власного тіла. Проте зазначимо, що у зв'язку з віковими особливостями дітей до 3х років та ще й поєднаними з особливостями розвитку при важких порушеннях зору, питання формування основ цієї компетенції з однієї сторони

має надзвичайну важливість, а з іншої потребує подальшого вивчення, оскільки наукових даних не є достатньо.

Особистісна компетентність представлена у програмі. Зазначимо, що вік до 3 років є базовим у формуванні людської особистості і криза трьох років є одним із проявів «народження» особистості (Костенко Т. М., Кобильченко В. В., Довгопола К. С., 2020). Відповідно, усі види активності, в яких бере участь дитина раннього віку (особливо провідна діяльність) сприяють формуванню особистості. Також у програмі вказано про важливість формування уявлень про своє тіло, розуміння власного імені, елементів самостійності, проте немає інформації щодо формування самосвідомості, самооцінки та елементів регуляції власної поведінки та діяльності тощо.

Предметно-практична, технологічна компетентність широко висвітлена у програмі. У віці від 1 до 3 років провідною діяльністю дитини стає предметно-практична. Саме вона у цей час відіграє визначальну роль у розвитку і формуванні особистості. Окрім того предметно-практична діяльність відкриває широкі можливості для формування компенсаторних процесів. Через це вона детально представлена у програмі ранньої допомоги.

Аналогічно широко висвітлено і сенсорно-пізнавальна компетентність у відповідному напрямі «Сенсорний розвиток», оскільки у тифлопсихології традиційно багато уваги приділено розвитку збережених аналізаторів та формуванню картини світу на їх основі.

Щодо логіко-математичної та дослідницької компетентностей, то їх елементи також представлені у різних розділах, наприклад формування уявлень про величину, формування навичок аналізуючого сприймання і т.п.

Природничо-екологічну компетентність можна прослідкувати у питаннях сприймання природніх об'єктів та їх вивчення. Втім зазначимо, що через вікові особливості та особливості, пов'язані із труднощами візуального сприймання, на даному віковому етапі можливо говорити лише про самі базові, окремі елементи цієї компетентності. Відсутня також інформація щодо формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Ігрова компетентність не виокремлена в окремий напрям (як це зроблено для програм розвитку для дітей з порушеннями зору дошкільного віку). Про формування ігрових навичок згадується у контексті предметно-практичної та сенсорної діяльності, що втім відповідає віковим особливостям.

Соціально-громадянська компетентність представлена обмежено, в основному тільки у питаннях взаємодії «мати-дитина», при чому згадується про її важливість, але не розписується окремо, що саме сприяє її формуванню. Також у програмі рекомендується використання народних пісень, забавлянок і т.п., що може слугувати кроком до формування любові до Батьківщини.

Мовленнєву компетентність добре висвітлена у програмі, особливо у відповідному розділі «Комунікативний розвиток». Що стосується комунікативної компетентності, то, нашу думку, вона висвітлена тільки частково, оскільки у програмі більше уваги приділено саме мовленнєвому розвитку.

Формування елементів художньо-мовленнєвої компетентності можливо прослідкувати у знайомстві з музичним та поетичним мистецтвом. Проте детально вона не розкрита.

Також, на нашу думку, мистецько-творча компетентність практично зовсім не розкрито у даній програмі, що ймовірно пов'язано з віковими особливостями та складністю (і навіть неможливістю) візуального сприймання.

Окремі елементи спортивно-ігрової компетентності можна побачити у розділах присвячених розвитку загальної моторики.

Цифрова компетентність повністю відсутня у даній програмі і, враховуючи вік та стан зору дітей, це є доцільним на нашу думку. Проте враховуючи розвиток можливостей спілкування з родичами та друзями через нові цифрові технології, потрібно буде включати її окремі елементи у майбутньому.

Такі компетентності як іноземна мова та соціально-фінансова грамотність не актуальні для даної категорії дітей у ранньому віці.

Як було вже зазначено вище, програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору до 3 років розписана по роках життя. Зміст по кожному року

розподілено по 5 напрямках. Кожен напрям має описані завдання та власне зміст програми, яка оформлена у вигляді таблиці. У даній програмі ніде не вживається термін «компетентність» та його похідні. Також немає описаних очікуваних результатів. Натомість наведені окремі норми розвитку нормотипової дитини та рекомендації для батьків, яким чином вони можуть допомогти своїй дитині досягти цих норм.

Також потрібно згадати про сильні сторони даної програми. По-перше, її зміст відповідає науковим поглядам щодо вікових особливостей дітей з важкими порушеннями зору і розкриває значну кількість сфер розвитку, актуальних саме для цієї категорії дітей. По-друге, вона орієнтована на батьків і це є доцільним, адже незрячі діти до 3х років зазвичай виховуються в родинних умовах, що є найкраще для них. По-третє, програма містить багато цінних практичних порад, скористатися якими можуть усі батьки, навіть ті, які не мають ні педагогічних, ні психологічних знань, ні обізнаності у тифлопсихології. По-четверте, дана програма є першою і, на момент написання статті, єдиною вітчизняною програмою спрямованою на розвиток та виховання дітей з важкими порушеннями зору раннього віку.

Висновки та подальші перспективи. Таким чином, програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3 років (укладач Л.С. Вавіна, гриф МОН від 2012 року) має свої сильні та слабкі сторони. Вона є доволі зручною для користування батьками незрячої дитини раннього віку, але водночас в основному не відповідає тим підходам, які зараз є актуальними у вітчизняній дошкільній освіті, та вимогам, які прописані у Державному стандарті дошкільної освіти. Враховуючи рік написання це є цілком закономірно, оскільки на той час нові підходи тільки вироблялися і не були оформлені у законодавчих та інших нормах.

Дане питання потребує подальших наукових досліджень та методичних розробок, зокрема гостро постає питання написання нової програми для незрячих дітей від народження і до 3 років, яка би була вписана у сучасну парадигму розвитку дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. та ін. (2019). *Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років*. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна».
2. Анресва Н. С., Бабіч В., Базима Н. В. та ін. (2013). *Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень*. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-vidu>
3. Беленька Г. В., Белкіна Е. В., Богініч О. Л., Богданець-Білоskalенко Н. І., Васильєва С. А., Ваніуленко М. С. та ін. (2016). *Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років*. Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка.
4. Білан О.І. (2017). *Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкільля”* Київ: Мандрівець.
5. Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
6. Богуш А.М., Панасюк Т.В., Долинна О.П. та ін. (2014). *Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років “Оберіг”*. Тернопіль : Мандрівець.
7. Борщ Р. М., Самойлик Д. В. (2013). *Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку “Радість творчості”*. Тернопіль: Мандрівець.
8. Вавіна Л.С. (Ред.) (2014). *Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
9. Вавіна Л. С., Бутенко В. А., Гудим І. М.. (2012). *Програмно-методичний комплекс “Програма розвитку сліпих дітей та зі зниженим зором від народження до 6 років*. Режим доступу : <https://ua1lib.org/book/3214870/3dbe65?id=3214870&secret=3dbe65>
10. *Деякі питання реалізації пілотного проекту “Створення системи надання послуг раннього втручання” для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров’я та життя*. (2016). Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/948-2016-%D1%80>
11. Єфіменко М.М., Мога М. Д., Романенко О. І. та ін. (2015). *Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату*. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-vidu>
12. Калуська Л. В. (2014). *Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку “Соняшник”*. Тернопіль : Мандрівець.
13. *Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами* (1999). Режим доступу : <http://pomichna.osv.org.ua/pro-koncepciju-derzhavnogo-standartu-specialnoi-osviti-ditej-z-osoblivimi-potrebami-03-33-44-26-04-2020/>
14. *Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів*. (2000). Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF#Text>

15. Концепція створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні. (2019). Режим доступу : <https://www.msp.gov.ua/projects/467/>

16. Костенко Т.М., Кобильченко В.В., Довгопола К.С. (2020). *Особистісно-орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями зору в загальноосвітньому просторі* Режим доступу : https://lib.iitta.gov.ua/722339/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%81%D0%BD%D0%BE-%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3i..%28%D0%BD.%D0%BC.%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%29.pdf

17. Кропивницька М. Е. (2019). Впровадження послуги раннього втручання на рівні пілотних областей в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 6, 132–137. DOI: 10.32702/2306-6814.2019.6.132

18. Кукуруза Г. В. (2017). Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями. *Медична психологія*, 3, 44-47. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mpsl_2017_12_3_12.

19. Луцько К.В. (Ред.) (2019). *Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку*. Режим доступу : https://drive.google.com/file/d/1INC_3SwfHCH3H9AZsOAR4dOw9eSiOsp/view

20. Мякушко О. (2015). *Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Довкілля і розвиток мовлення. Методичні рекомендації*. Київ: Мандрівець.

21. *Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція*. (2021). Режим доступу до ресурсу : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

22. *Програма «Батьки за раннє втручання в Україні»* (н.д.) . Режим доступу: <https://naiu.org.ua/programma-batky-za-rannyevtruchannya-v-ukrayini/>

23. *Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю*. (2013). Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku>

24. Тарасун В. В., Куценко Т. О., Скрипник Т. В. та ін. (2017). *Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт»*. Тернопіль : Мандрівець.

REFERENCES

1. Aksonova O. P., Anishchuk A. M., Artemova L. V. та in. (2019). *Ya u Svitі. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv. [I am in the World. Child development program from birth to six years]*. Kyiv : TOV «MTsFER-Ukraina» [in Ukrainian].

2. Anreieva N. S., Babich V., Bazyma N. V. та in. (2013). *Prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku zi spektrom autystychnykh porushen. [Program for the development of preschool children with a range of autistic disorders.]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku> [in Ukrainian].

3. Bielienska H. V., Bielkina E. V., Bohinich O. L., Bohdanets-Biloskalenko N. I., Vasyliieva S. A., Vaniulenko M. S. та in. (2016). *Dytyna: Prohrama vykhovannia i navchannia ditei vid dvokh do*

semy rokiv [Child: The program of education and training of children from two to seven years]. Kyiv : Kyiv, un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

4. Bilan O.I. (2017). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku "Ukrainske doshkillia" [Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool"]* Kyiv: Mandrivets [in Ukrainian].

5. Bohush A. M., Bielienska H. V., Bohinich O. L., Havrysh N. V., Dolynna O. P., Ilchenko T. S., Kovalenko O. V., Lysenko H. M., Mashovets M. A., Nyzkovska O. V., Panasiuk T. V., Pirozhenko T. O., Ponimanska T. I., Sidielnikova O. D., Shevchuk A. S., Yakymenko L. Yu. (2012). *Bazoviy komponent doshkilnoi osvity. [The basic component of preschool education]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> [in Ukrainian].

6. Bohush A.M., Panasiuk T.V., Dolynna O.P. ta in. (2014). *Prohrama rozvytku ditei vid prenatalnogo periodu do trokh rokiv "Oberih" [The program of development of children from the prenatal period to three years "Oberig"]*. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].

7. Borshch R. M., Samoilyk D. V. (2013). *Prohrama khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho ta doshkilnogo viku "Radist tvorchosti" [The program of artistic and aesthetic development of children of early and preschool age "Joy of creativity"]*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

8. Vavina L.S. (Ed.) (2014). *Prohramno-metodychnyi kompleks rozvytku nezriachykh ditei vid narodzhennia do 6 rokiv : prohrama rannoi dopomohy ditiam z vazhkymy porushenniamy zoru vid narodzhennia do 3-kh rokiv [Program-methodical complex of development of blind children from birth to 6 years: the program of early care for children with severe visual impairments from birth to 3 years]*. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].

9. Vavina L. S., Butenko V. A., Hudym I. M.. (2012). *Prohramno-metodychnyi kompleks Prohrama rozvytku slypykh ditei ta zi znyzhenym zorom vid narodzhennia do 6 rokiv [Program-methodical complex Program for the development of blind children and visually impaired from birth to 6 years]*. Retrieved from <https://ua1lib.org/book/3214870/3dbe65?id=3214870&secret=3dbe65> [in Ukrainian].

10. *Deiaki pytannia realizatsii pilotnogo proektu "Stvorennia systemy nadannia posluh rannoho viruchannia" dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberzhennia yii zdorovia ta zhyttia [Some issues of the implementation of the pilot project "Creating a system of early intervention services" to ensure the development of the child, maintaining his health and life]* (2016). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/948-2016-%D1%80> [in Ukrainian].

11. Yefimenko M.M., Moha M. D., Romanenko O. I. ta in. (2015). *Prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu [Program for the development of preschool children with musculoskeletal disorders]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditei-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditei-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi-programi-rozvytku-dlya-ditei-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku> [in Ukrainian].

12. Kaluska L. V. (2014). *Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia i vykhovannia ditei rannoho viku "Soniashnyk" [Comprehensive program of development, education and upbringing of young children "Sunflower"]*. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].

13. *Kontseptsiia derzhavnogo standartu spetsialnoi osvity ditei z osoblyvymy potrebamyiu [The concept of the state standard of special education of children with special needs]* (1999). Retrieved from <http://pomichna.osv.org.ua/pro-koncepciju-derzhavnogo-standartu-specialnoi-osviti-ditei-z-osoblivimi-potrebami-03-33-44-26-04-2020/> [in Ukrainian].

14. *Kontsepsiia rannoi sotsialnoi reabilitatsii ditei-invalidiv [The concept of early social rehabilitation of children with disabilities].* (2000). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

15. *Kontsepsiia stvorennia ta rozvytku systemy nadannia posluhy rannoho vtruchannia v Ukraini [The concept of creating and developing a system for providing early intervention services in Ukraine].* (2019). Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/projects/467/> [in Ukrainian].

16. Kostenko T.M., Kobylychenko V.V., Dovhopola K.S. (2020). *Osobystisno-orientovani tekhnologii navchannia ditei z porushenniamy zoru v zahalnoosvitnomu prostori [Personality-oriented technologies of teaching children with visual impairments in the general educational space].* Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/722339/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82i%D1%81%D0%BD%D0%BE-%D0%BE%D1%80ie%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BDi_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3ii.%28%D0%BD.%D0%BC.%D0%BF%D0%BE%D1%81i%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%29.pdf [in Ukrainian].

17. Kropivnytska, M. (2019). *Vprovadzhennia posluhy rannoho vtruchannia na rivni pilotnykh oblastei v Ukraini [Early intervention service implementation at the level of the pilot areas in Ukraine].* *Invstytsiiv: praktyka ta dosvid*, 6, 132–137. DOI: 10.32702/2306-6814.2019.6.132

18. Kukuruzha H. V. (2017). *Rannie vtruchannia yak systema fasylytatsii rozvytku dytyny z psykhomotornymy porushenniamy [Early intervention as a system of facilitation of child development with psychomotor disorders].* *Medychna psykhohiia*, 3, 44-47. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mpsl_2017_12_3_12 [in Ukrainian].

19. Lutsko K.V. (Ed.) (2019). *Prohrama rozvytku hlukhykh ditei doshkilnogo viku [Development program for deaf preschool children].* Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1INC_3SwfHCH3H9AzsOAR4D0w9eSiOsp/view [in Ukrainian].

20. Miakushko O. (2015). *Prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku z rozumovoiu vidstaliu. Dovkilia i rozvytok movlennia. Metodychni rekomendatsii. [Program for the development of preschool children with mental retardation. Environment and speech development. Guidelines.]* Kyiv: Mandrivets. [in Ukrainian].

21. *Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition].* (2021). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

22. *Prohrama «Batky za rannie vtruchannia v Ukraini» [Parents for Early Intervention in Ukraine].* (n.d.) Retrieved from <https://naiu.org.ua/programa-batky-za-rannyevtruchannya-v-ukravini/> [in Ukrainian].

23. *Prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku z rozumovoiu vidstaliu [Program for the development of preschool children with mental retardation].* (2013). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditei-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditei-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korektsiini-programi-programi-rozvytku-dlya-ditei-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku> [in Ukrainian].

24. Tarasun V. V., Kutsenko T. O., Skrypnyk T. V. ta in. (2017). *Kompleksna prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku z autyzmom «Rozkvit» [Comprehensive program for the development of preschool children with autism "Prosperity"].* Ternopil : Mandrivets. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 05.07.2021 р.

Клочкова Юлія

Викладач кафедри спеціальної педагогіки
та спеціальної психології
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії
e-mail: yuliya.tv@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9323-4142

Klochkova Yuliia

Teacher of the Department of Special Pedagogy
and Special Psychology of
Khortitsa National Education and Rehabilitation Academy

КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна
69017, м. Запоріжжя, вулиця Наукового містечка, 59, Україна

Khortytisia National Training and Rehabilitation Academy,
Zaporizhia Regional Council, Zaporizhia, Ukraine
69017, Zaporizhia, Naukovoho Mistechka Street, 59, Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГОР-ФАНТАЗУВАНЬ (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ
З ДИЗАРТРИЄЮ)**

**FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN AN INCLUSIVE
ENVIRONMENT WITH THE USE OF FANTASY GAMES (ON THE EXAMPLE OF
CHILDREN WITH DYSARTHY)**

Анотація. У статті проаналізовано особливості використання ігор-фантазувань у роботі з дітьми з дизартрією. Розглянуто види таких ігор, їх призначення, особливості проведення в умовах інклюзивного навчання. Використано такі методи, як теоретичний аналіз наукових літературних джерел, метод систематизації, метод узагальнення.

Інклюзивна освіта дітей молодшого шкільного віку з дизартрією – це особлива співпраця всіх учасників навчальної діяльності, що сприятиме реалізацію дитиною її потенційних творчих можливостей, розвитку пізнавальних та комунікативних навичок, стимулюватиме оволодіння новими видами діяльності за допомогою розвивального середовища.

У статті зазначено, що розвиток їх мовленнєвих творчих здібностей дітей з дизартрією потребує чітко спланованої корекційної та педагогічної роботи. Задля досягнення цієї мети здійснюється включення дитини у різні форми спілкування та пізнавальної діяльності, що потребує використання різних видів дидактичних вправ, завдань, ситуацій успіху, а також гри.

Гра-фантазування – це вид творчих ігор, що за своїм спрямуванням на меті мають стимуляцію творчої та пізнавальної активності, розвиток мовленнєвих здібностей, дослідницьких навичок, самостійності, навички складання граматично правильного висловлювання, збагачення активного та пасивного словника, утворення нових уявлень та образів на вербальному рівні.

Фантазія молодших школярів визначається науковцями як пізнавальний і творчий процес, у ході якого відбувається створення або творча переробка суб'єктом навчальної діяльності певного образу, що має ознаку новизни відносно відчуття, сприймання та пам'яті й втілюється у нових продуктах творчої діяльності.

Зроблено висновки, що задля здійснення ефективної роботи з розвитку мовленнєвих творчих вмінь дітей молодшого шкільного віку з дизартрією необхідна специфічна підготовка вчителів, спеціалістів та їх асистентів до проведення творчої діяльності учнів. Важливою умовою ефективної роботи з розвитку мовленнєвих творчих вмінь дітей молодшого шкільного віку з дизартрією є психологічна готовність та наукова обізнаність педагогів щодо використання ігрових технологій навчання, а також навички керування творчою діяльністю.

Ключові слова: діти з дизартрією, інклюзивне навчання, використання ігор-фантазування.

Abstract. The article analyzes the features of the use of fantasy games in working with children with dysarthria. The types of such games, their purpose, features of carrying out in the conditions of inclusive training are considered. Methods such as theoretical analysis of scientific literature sources, method of systematization, method of generalization are used.

Inclusive education of primary school children with dysarthria is a special cooperation of all participants in educational activities, which will help the child realize his potential creative potential, development of cognitive and communication skills, stimulate the mastery of new activities through the development environment.

The article states that the development of their speech creative abilities of children with dysarthria requires well-planned correctional and pedagogical work. In order to achieve this goal, the child is included in various forms of communication and cognitive activity, which requires the use of different types of didactic exercises, tasks, situations of success, as well as games.

Fantasy game is a kind of creative games, which aim to stimulate creative and cognitive activity, development of speech skills, research skills, independence, skills of grammatically correct expression, enrichment of active and passive vocabulary, formation of new ideas and images on the verbal levels.

The imagination of junior high school students is defined by scientists as a cognitive and creative process in which the subject creates or creatively processes a certain image, which has a sign of novelty in terms of sensation, perception and memory and is embodied in new creative products.

It is concluded that in order to carry out effective work on the development of speech creative skills of children of primary school age with dysarthria, specific training of teachers, specialists and their assistants to conduct creative activities of students is needed. An important condition for effective work on the development of speech creative skills of children of primary school age with dysarthria is the psychological readiness and scientific awareness of teachers on the use of game learning technologies, as well as skills to manage creative activities.

Key words: children with dysarthria, inclusive education, use of fantasy games.

Актуальність дослідження. Стратегічною метою навчання і виховання осіб з особливими освітніми є їх повноцінна інтеграція у суспільство. Наявність психофізичних порушень у дітей з особливими освітніми потребами справляє негативний вплив на можливість вільного спілкування дитини з однолітками, що у поєднанні з особливостями психічної діяльності може значно утруднювати спонтанний розвиток комунікативної поведінки. Згідно до цього,

у Державному стандарті освіти в Україні передбачається забезпечення відповідного рівня мовленнєвого розвитку дітей, що передбачає розвиток загальних мовленнєвих навичок: звуковимови та дихання, темпо-ритмічної сторони мовлення, її виразності; збагачення, активізація та розширення словникового запасу; формування зв'язного мовлення на рівні, при якому дитина може засвоювати граматичні конструкції речень, прийоми словотворення, словозміни за аналогією, використовуючи власний досвід; подолання порушень писемного мовлення; оволодіння мовними знаннями; вдосконалення мовленнєвої компетенції учнів, їх комунікативних умінь та навичок у різних життєвих ситуаціях, освітньому процесі, культурному житті громади, побуті. Визначені завдання щодо мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дизартрією реалізуються у рамках інклюзивної освіти.

Розвиток мовленнєвих творчих вмінь дітей молодшого шкільного віку з дизартрією набуває особливої актуальності як умова формування активної та самостійної, впевненої у собі особистості, її самореалізації, становлення психічних процесів мислення, фантазування, пам'яті, а також здобуття високих досягнень у навчальній діяльності.

1. Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція є актуальним питанням серед науковців-теоретиків та практиків спеціальної педагогіки. Вивчення проблеми інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з дизартрією займались В. Бондар (Бондар, Засенко, 2004), В. Засенко (Бондар, Засенко, 2004), А. Колупасва (Колупасва, 2012), Т. Лорман (Лорман, Харві, 2011), Д. Харві (Лорман, Харві, 2011), та багато інших науковців. Проблема розвитку мовленнєвих творчих вмінь як одного з видів зв'язного висловлювання окреслена в роботах таких видатних науковців, як Е. Данілавічюте (Данілавічюте, 2013), Л. Онуфрієва, С. Ренке (Онуфрієва, Ренке, 2010) та інших. Особливості розвитку мовленнєвих творчих вмінь засобами мовленнєвих вправ та спеціальних прийомів фантазування описані у наукових працях Х. Сайхо (Сайхо, 2017), С. Романенко (Романенко, 2015), С. Ренке (Ренке, 2010) та інших.

Мета статті. Обґрунтувати педагогічні умови застосування ігор-фантазування для розвитку творчого мовлення у дітей з дизартрією.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз наукових літературних джерел, метод систематизації, метод узагальнення.

Результати дослідження. Інклюзивне виховання є особливим видом соціально і педагогічно організованого процесу формування особистості дитини, незалежно від рівня її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення ефективності та якості виховання при застосуванні форм, методів та технологій, які враховують індивідуальні особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Складання та адаптація навчальних планів, продумане використання навчально-методичного та дидактичного матеріалу дозволяє здійснювати освітню інклюзію, створювати умови ефективного закріплення знань, умінь та навичок учнями молодшого шкільного віку з дизартрією, їх особистісного становлення, самореалізації, стимуляції їх активності під час навчання та дозвілля.

Таким чином, навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається за індивідуальним планом навчання, створеним групою супроводу, у якому враховуються індивідуальні особливості дітей та їх потреби. Школа, яка надає комплексну корекційно-розвивальну допомогу дітям, забезпечує їх необхідним медичним (забезпечення лікуванням основного захворювання, підтримуюча та реабілітаційна терапія, відвідування занять з лікувальної фізичної культури), педагогічним (добір технологій подачі матеріалу, його відтворення, проведення додаткової індивідуальної роботи, створення умов соціальної адаптації), психологічним (надання сімейного консультування, індивідуальна психокорекційна робота з учнівським, батьківським колективом), соціальним (сприяння адаптації учня, проведення занять з учнівським та батьківським колективом, підтримка сімейного мікроклімату, профорієнтаційна робота) супроводом.

Виховний процес у школі з інклюзивною формою навчання включає в себе таку систему виховної діяльності вчителя, яка спрямована на формування

гармонійно, всебічно розвиненої особистості, незалежно від обмежених можливостей життєдіяльності дитини (Колупасва, 2012).

Головною метою інклюзивного виховання є створення умов для розвитку особистості дитини, її творчої самореалізації та забезпечення прав дитини на повноцінну участь у суспільному житті.

Інклюзивне виховання ставить на меті:

1. забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
2. забезпечення всебічного розвитку особистості дитини, її талантів, здібностей, інтересів та потреб;
3. збереження та зміцнення морального та фізичного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами;
4. здійснення профорієнтаційної, допрофесійної підготовки, роботи з забезпечення професійного самовизначення;
5. виховання високоморальної особистості дитини з етичним ставленням до себе та навколишнього світу;
6. надання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та стану здоров'я дітей (Берегова, 2019).

Всебічний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного виховання включає в себе такі складники, як громадське, моральне, розумове, екологічне, статеве, правове, трудове, естетичне, фізичне та економічне виховання (Харві, 2011).

Виховна робота в інклюзивному середовищі здійснюється через процес виховання в інклюзивному класі та у позакласній і позашкільній діяльності.

Виховання в інклюзивному класі реалізується безпосередньо у ході навчально-виховної роботи за змістом навчальних предметів та навчальним матеріалом (Москалюк, 2017).

У процесі позакласної і позашкільної діяльності діти збагачують, закріплюють, поглиблюють знання, вдосконалюють уміння та навички,

навчаються застосовувати їх у власній практичній діяльності, розширюють власний загальноосвітній та науковий світогляд, отримують навички самоосвіти та саморозвитку під час формування специфічних інтересів до певних галузей науки, спорту, мистецтва, техніки. Особлива увага приділяється розвитку індивідуальних творчих вмій та нахилів, організації дозвілля та культурного відпочинку. Дітей з особливими освітніми потребами залучають у позакласну та позашкільну діяльність згідно до їх інтересів та нахилів, побажань, здібностей, стану здоров'я та особливостей навчально-пізнавальної діяльності.

Інклюзивна освіта забезпечує як фізичну доступність до освіти, так і гуманістичної складової, посилення соціальної спрямованості навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Позитивне сприймання включення у колектив здоровими дітьми є ефективним засобом морального виховання як дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, так і їх однолітків, та сприяє розвитку їх навичок спілкування, нестандартного мислення. Завдяки цьому діти здобувають досвід позитивної взаємодії один з одним, мають можливість до колективної діяльності. Створюється ціла мережа підтримки та ефективна співпраця усіх учасників інклюзивної освіти для реалізації дитиною її потенційних можливостей та задіяння комунікативних навичок. Безперервна взаємодія дітей включає різні етапи виховної діяльності: спільне планування колективних творчих справ, обмін інформацією один про одного. Таким чином, інклюзивне виховання здійснюється не тільки у ході прямого засвоєння знань, цінностей та ціннісних орієнтацій та досвіду, а також відбувається в процесі залучення у роботу методів педагогічного впливу, які можуть в себе включати соціальні, суспільно значущі ситуації, оптимальні форми організації діяльності.

Створення розвивального середовища спрямоване на забезпечення умов для ефективного розвитку пізнавальних, творчих та мовленнєвих здібностей дітей, стимулювання їх до соціальної та пізнавальної активності; оволодіння новими засобами діяльності, а також навчання використанню отриманого

досвіду у самостійній творчій діяльності. Дитина повинна прагнути до уникнення шаблону, прояву фантазії та винахідливості. Задля досягнення цієї мети здійснюється включення дитини у різні форми спілкування та пізнавальної діяльності, що потребує використання різних видів дидактичних вправ, завдань, ситуацій успіху, а також гри. Ігрові технології є дієвим засобом формування специфічних умінь та навичок та розвитку здатності до перенесення знань у активну діяльність під час вирішення практичних завдань. (Морін, 2019).

Серед сучасних дослідників питання зв'язку ігор та розвитку мовленнєвих творчих вмінь дітей можна виокремити праці В. Бондар (Бондар, 2014), С. Романенко (Романенко, 2015), М. Берегова (Берегова, 2019) та інших.

С. Романенко визначає ігрову діяльність як дидактичний засіб активізації мислення та діяльності дітей, що створює умови для саморозвитку та творчого розкріпачення в атмосфері свободи (Романенко, 2015).

Технології ігрового навчання є специфічною організацією навчального процесу, що здійснює навчання дитини через включення у навчальну гру, метою якої є розвиток творчих здібностей і вмінь, емоційності дитини, створення умов для самовизначення дитини.

Ігровий метод є універсальною формою діяльності, що стимулює основні та прогресивні зміни у психіці, особистості дитини. У грі відображуються особливості пізнання, діяльності та спілкування учня, що є основою мовленнєво-ігрової діяльності, мовленнєвих умінь та навичок.

Сучасна педагогічна класифікація визначає такі види ігор, як творчі ігри, ігри за правилами та народні ігри.

Творчі ігри за видами поділяють на:

1. сюжетно-рольові;
2. конструктивно-будівельні;
3. ігри-драматизації;
4. театралізовані ігри;
5. ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності;

6. ігри-фантазування.

Н. Кудикіна (Кудикіна, 2016) визначає ігри-фантазування як вид творчих ігор, що спрямовані на розвиток мовленнєвих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, творчості та сприяють самореалізації дитини. До таких ігор вчена відносить: забавки, промовки, казки-розповіді, творча розповідь, загадки. До таких ігор включають читання та переказ художньої літератури; самостійне складання, доповнення, зміна, відтворення забавок, промовок, казок, загадок, творчої розповіді або казки-розповіді.

Під час виконання таких завдань дитина набуває умінь та навичок надання конкретних характеристик, якостей предмету чи явищу, вчиться складати лаконічне, чітке, граматично правильне висловлювання, збагачує як активний, так і пасивний словник, формує навички римування та складання віршованого тексту, відображаючи у складених ними творах свої уявлення, інтереси та рівень їх сформованості. Ігри-фантазування впливають на емоційно-вольову та когнітивних сфер, а саме збуджують їх уяву, стимулюють появу нових яскравих уявлень та образів, захопленості та бажання до активної участі у спільній творчій розповіді та відтворенням улюблених героїв на вербальному рівні.

На думку О Морін (Морін, 2019), ігри-фантазування спонукають дітей до самостійності у виконанні тих чи інших навчальних та творчих завдань, розвивають навички вигадкування та імпровізації, комбінування різних видів діяльності в одній ідеї. Під час таких ігор дітям надається можливість виступати не тільки у ролі того, хто відповідає на запитання учня, а й того, хто ставить запитання, міркує, висовує власні гіпотези, ділиться власними судженнями, твердженнями та сумнівами. Зростання вживання таких висловлювань різного характеру підтверджує початок активізації мовленнєвого розвитку дітей.

У своїх наукових дослідженнях впливу ігор-фантазувань розвиток словесної творчості дітей І. Непомняща виявила підвищення інтересу учнів до читання, самостійного складання віршів та казок, бажання до використання в своїх висловлюваннях вирази та засоби художньої виразності. Ігри-

фантазування сприяли значному зростанню ініціативності дітей, активності на уроках та заняттях, а також стимулювали процеси фантазування дітей під час самостійного складання творів. Доречне використання таких ігор слугували інструментарієм для засвоєння засобів інтонаційної та мовної виразності і визначення жанрових особливостей творів (Непомняща, 2019).

Різноманітність та різноплановість впливу ігор-фантазувань здійснює комплексний вплив на розвиток мовленнєвої сфери дітей. Такі завдання ігор-фантазувань, як активне читання, перекази літературних творів, їх доповнення, аналіз та самостійне складання оповідань і віршів сприяє розвитку мовленнєвої культури дітей, збагачує їх активний та пасивний словниковий запас, що, у свою чергу, сприяє формуванню навичок римування, граматичної компетентності, чіткості мовлення, зв'язності, лаконічності, точності, виразності висловлювання. Покрашуються навички розрізнення змістовних відтінків слів, їх значення, а також добору синонімічного ряду. Таким чином, ігри-фантазування активізують уяву та фантазію, словниковий запас дитини, сприяють розвитку поетичності, точності художнього слова, стимулюють дитину до складання власних усних та письмових висловлювань.

Мовно-комунікативне спрямування ігор-фантазувань сприяють збагаченню соціальним досвідом. Діти виконують завдання у групах, підгрупах або колективно щодо визначення змісту гри, головних та другорядних ролей, діляться ідеями та узгоджують дії для реалізації творчого задуму. Така робота формує самостійність школяра, його ініціативність, стимулює до планування своїх дій та дій команди. Дитина починає нести відповідальність не тільки за себе, але й за команду та результат гри.

Таким чином, ігри-фантазування здійснюють значний вплив на всі психічні процеси дитини, на її мовлення, а саме на фонетико-фонематичний, лексико-граматичні складові. А також вони спрямовані на розвиток таких творчих характеристик, як:

1. здатність до генерації ідей;
2. здатність до переключення з однієї ідеї на іншу, гнучкість мислення;

3. здатність до формулювання нових ідей, оригінальність;
4. уміння творчої розробки ідей;
5. сміливість та здатність до прийняття рішень згідно до ситуації;
6. допитливість, відкритість та інтерес до пізнання навколишнього світу (Ренке, 2010).

За своєю дидактичною метою спрямовані на розвиток мовленнєвих творчих вмінь: удосконалення інтонаційно-виразних засобів мовлення (сили, темпу, ритму, паузації, логічного наголосу), поетичної чутливості, оволодіння мовленнєвою культурою, закріплення чіткого, граматично та фонетично правильного мовлення, збагачення пасивного та активного словникового запасу, формування навичок діалогічного та монологічного мовлення, створення позитивної атмосфери, стимулювання до активної мовленнєвої діяльності із залученням емоційно-вольової та рухової сфери, розвитку таких психічних функцій, як пам'ять, мислення, уява, спонукають дитину до творчості та самостійної творчої діяльності тощо.

Одним з різновидів гри є сторітеллінг. Це поняття походить від англійського слова «storytelling» та у перекладі означає «розповідання історій».

Сторітеллінг – це різновид гри-фантазування, що полягає у складанні, передачі інформації та впливі на когнітивну, емоційно-вольову сферу за допомогою розповіді.

Розповідання історій виконує ряд специфічних функцій, що здійснюють значний вплив на свідомість дитини: сприяють зняттю психологічного дискомфорту, емоційної напруженості; реалізації принципу доступності навчання через полегшення процесу сприймання інформації, принципу міцності знань та емоційного навчання через підвищення концентрації уваги дитини та вплив на її емоційний стан; розвитку мовленнєвих вмінь та навичок; створенню творчої атмосфери невимушеності; стимулюванню дитини до спілкування з однолітками, прояву ініціативи; формуванню дружніх та ефективних міжособистісних стосунків у дитячому колективі тощо.

Сторітеллінг має декілька видів, що спрямовані на різні сфери розвитку дитини:

- 1) джамп-сторі, що спрямовані на подолання особистих страхів дитини;
- 2) дружній, що містить повчальні історії з досвіду дітей, які мають дружні стосунки;
- 3) культурний, що містить розповіді про моральні цінності, якості людини;
- 4) міфи та легенди, що містять культурний код народу;
- 5) особистий, що включає розповіді з особистого досвіду та переживань дитини та спрямований на самопізнання і саморозвиток;
- 6) сімейний, що включають сімейні історії повчального характеру;
- 7) соціальний, що включає розповіді про людей, життєві історії та діяльність яких слугують прикладом для майбутніх поколінь (Михальська, 2010).

У ході сторітеллінгу дітям надається завдання прочитати короткі історії, обговорити вчинки героїв, встановити моральний зміст, а також самостійно складати розповіді за темою, що запропонував вчитель, планом, абзацом, опорними словами або власним сюжетом. Критеріями історії є змістовність, логічна послідовність подій, точність, виразність, зрозумілість, самостійність, невеликий розмір.

Діти засвоюють навички розповідання тих чи інших сюжетів за допомогою цифрового сторітеллінгу під керівництвом вчителя. Так вони можуть розповісти про прочитані ними книги, власні переживання та життєвий досвід, застосовуючи такі програми, як Closer, ZooBurst, Narrable, Storify, Metta, PowToon, Moovly, Wideo, GoAnimate, Pixton, Chogger, ToonDoo, що дозволяють створювати анімаційні зображення, короткі анімаційні відеоролики, додавати аудіофайли, комікси на основі власних фото або готових шаблонів.

Використання сторітеллінгу у навчальній діяльності учнів сприяють розвитку самоаналізу дитиною власних поведінки, вчинків, почуттів та стимулює її до узагальнення. Подача навчального матеріалу у формі розповіді стимулює творчу уяву учнів, встановлення ними причинно-наслідкових зв'язків.

Можна зробити висновок, що ігри-фантазування мають широкий спектр застосування у навчальній діяльності учнів та здійснюють комплексний вплив на різні сфери розвитку дітей, формування у них знань, умінь та навичок дітей. У ході ігор-фантазувань діти розвивають власну мовленнєву культуру, активний та пасивний словниковий запас, мають здатність проявляти ініціативу та самостійність у ході виконання навчальних завдань, планувати власні дії у ході розповіді або інсценізації, навчаються побудові причинно-наслідкових зв'язків. Використовуючи ігри-фантазування під час організації навчальної діяльності, вчитель сприяє зняттю психологічного дискомфорту дітей на уроці, створенню творчої атмосфери невимушеності, стимулює дітей до спілкування, формування дружніх стосунків з однолітками, реалізує загальнодидактичні принципи навчання, а також розвитку мовленнєвих умінь та навичок: граматичної компетентності, чіткості мовлення, зв'язності, лаконічності, точності, виразності висловлювання, складання власних усних та письмових висловлювань.

Ігри-фантазування є особливим, універсальним видом творчих ігор, що спрямовані на формування мовленнєвих творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку з дизартрією, стимулювання їх фантазії, пізнавальної активності та творчої діяльності на вербальному рівні, а також відображення особливостей мовленнєво-ігрової діяльності, мовленнєвих умінь та навичок учня.

Ігри-фантазування виступають інструментарієм для побудови ефективної корекційно-педагогічної роботи під час навчальної діяльності. При цьому такі ігри сприяють урізноманітненню навчального процесу та активізації уваги учнів молодшого шкільного віку з дизартрією. Вони можуть включати наступні завдання:

- 1) читання та переказ художньої, науково-популярної та науково-фантастичної літератури;
- 2) доповнення, відтворення, змінювання змісту літературних творів;
- 3) римування та складання віршованого тексту;
- 4) самостійне складання розповідей, оповідань, віршів, пісень, промовок, загадок;

- 5) аналіз літературних творів та висунення гіпотез за ними;
- 6) інсценізація літературних творів з їх творчим переосмисленням;
- 7) імпровізація образів;
- 8) виготовлення творчого виробу: створення малюнків, декорацій, костюмів, аплікацій, поробок.

Організовуючи роботу з розвитку мовленнєвих творчих вмінь дітей молодшого шкільного віку з дизартрією, асистенту вчителя слід:

1) враховувати методику роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дизартрією;

2) володіти науковими знаннями та технологічними уміннями щодо розвитку мовленнєвих творчих вмінь;

3) визначити місце та доцільність використання ігор-фантазувань на різних етапах навчальної діяльності;

4) здійснювати відбір ігор-фантазувань, враховуючи фізичний, психічний та мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з дизартрією;

5) забезпечити належні умови для проведення ігрових вправ: визначити дидактичну мету, ігрові завдання та час, підібрати приміщення, атрибутику, декорації, необхідну наочність;

6) забезпечити сприятливу атмосферу під час творчої діяльності, будуючи взаємодію на засадах діалогічного підходу;

7) залучати у роботу вузьких спеціалістів та батьків (Михальська, 2010).

Асистент вчителя під час організації ігор-фантазувань може виконувати ряд функцій: добирати ігри, враховуючи індивідуальні та психофізіологічні особливості розвитку дитини; слідкувати за виконанням правил гри; бути активним учасником гри задля забезпечення емоційного комфорту дитини з особливими потребами; допомагати дітям вирішувати ігрові завдання; залучати до різних видів діяльності; залучати до гри невпевнених у собі дітей, спонукати дітей до спілкування між собою; допомагати у здійсненні аналізу та створенні того чи іншого образу тощо.

Ігри-фантазування доцільно використовувати на уроках мовленнєвого (предмети «Українська мова», «Літературне читання», «Англійська мова»), морально-естетичного (предмет «Я у світі») та творчого спрямування (предмети «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Трудове навчання»), а також інших додаткових дисциплінах, затверджених закладом освіти. Наприклад, під час уроку літературного читання можна залучити дітей читання у ролях, реалізуючи певний образ героя казки чи оповідання, а на урок з предмету «Я у світі» запланувати гру-фантазування та на її основі проаналізувати вчинки героїв, змінити сюжет ситуації так, щоб уникнути того чи іншого негативного результату, даючи дітям можливість імпровізувати під час інсценізації.

Асистенту вчителя, використовуючи ігри-фантазування при роботі з дітьми з дизартрією, важливо визначити чіткі дидактичні цілі та ігрові завдання, попередньо проконсультувавшись з вузькими спеціалістами, визначити правила, зміст гри та обов'язково запланувати підведення її підсумків, прогножуючи її результати.

Організація ігор-фантазувань повинна сприяти виникненню позитивних емоцій у дитини, а їх відбір здійснюватися з урахуванням вікових особливостей та особливостей нервової системи. Асистент вчителя повинен добирати такі ігри, які б не становили небезпеку для дитини та не спричиняли виникнення дитячих страхів. Слід уважно відслідковувати реакції дитини на ті чи інші події під час перегляду відеоматеріалів та читання літературних творів, спостерігати за тим, наскільки глибоко дитина поринає у власні фантазії та може звільнитися від них. Надлишкове й недоцільне використання таких ігор при слабкості нервової системи може призвести до сильних внутрішніх переживань дитини, втратою її зв'язку та інтересу до реальності.

Якщо у дитини молодшого шкільного віку з дизартрією вже наявні такі порушення, то до проведення ігор-фантазувань слід залучати інших членів команди супроводу – соціального педагога, психолога, дефектолога тощо.

Слід пам'ятати про особливості нервової системи дітей молодшого шкільного віку з дизартрією та враховувати їх швидку втомлюваність. Асистенту вчителя необхідно звертати увагу на стан дитини та рівень її активності на уроці, на основі чого залучати її з мовленнєвої до зображувальної, конструктивної та інших видів діяльності, пов'язаних з грою та темою уроку.

Діти молодшого шкільного віку з дизартрією мають бідну уяву та незначний активний словник, що, у свою чергу, призводить до створення помилкових образів під час ігор-фантазувань. Асистент вчителя має сприяти збагаченню їх життєвого досвіду, знань та уявлень шляхом безпосереднього спостереження за природою, життєвими ситуаціями, екскурсій та наочних матеріалів. Цій роботі сприяє попередня організація уроків або активних перерв на природі, ознайомлення з життєвими ситуаціями, обмін життєвим досвідом, піші екскурсії або онлайн-екскурсії музеями, галереями, парками, демонстрація відеоматеріалів, мультфільмів тощо. Важливу роль у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з дизартрією відіграє наочність: дітям необхідно демонструвати зображення, малюнки, ілюстрації до невідомих їм слів, подій, казкових героїв для активізації їх зорової пам'яті та словесної пам'яті.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Ігри-фантазування містять чітко прописану дидактичну мету та пояснення до ходу гри у формі ігрової задачі, що дозволять педагогу зорієнтуватися на будь-якому етапі навчальної діяльності та дібрати таку гру, реалізація якої сприятиме найбільш доцільному та ефективному розвитку мовленнєвих творчих вмінь дітей молодшого шкільного віку з дизартрією на уроках. Це дозволяє якісно підвищити рівень оволодіння новими знаннями та навичками.

У подальших дослідженнях планується практично довести використання цих ігор з дітьми з дизартрією, а також з іншими мовленнєвими порушеннями. Також планується розробити банк ігор-фантазувань з методичними рекомендаціями щодо їх використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, В., Засенко, В. (2004). Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ: Самміт-Книга.
2. Колупасва, А. (2012). Основи інклюзивної освіти. Київ: А. С. К.
3. Лорман, Т., Харві, Д. (2011). Інклюзивна освіта: підтримка різномайття у класі. Київ: Плеяди.
4. Данілавічюте, Е. (2012). Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. А Колупасва (Ред.). Київ: А. С. К.
5. Онуфрієва, Л., Ренке, С., Єзерницький, Л. (2010). Психолого-педагогічне обґрунтування проблеми мовленнєвих творчих здібностей. Проблеми сучасної психології. 8. 775-786.
6. Мартинчук, О. (н.д.). Формування мовлення у дітей з дизартрією як фактор їх навчальної успішності. Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5992.html>.
7. Біла, І. (2014). Психологія дитячої творчості. Київ: Альтерпрес.
8. Патрикєєва, О. (2013). Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник. В. Шинкаренко (Ред.). Київ: Маузер.
9. Берегова, М. (2019). Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
10. Бондар, В., Засенко, В. (2004). Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ: А. С. К.
11. Сайхо Х., Шаблінська, Ю. (2017). Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Молодий вчений. Київ. 3. 466-470.
12. Романенко, С. (2015). Особливості виховної роботи в групах інклюзивного навчання в закладах професійної освіти. Київ: Генеза.
13. Ренке, С. (2010). Ігри-фантазування як засіб розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Проблеми сучасної психології. 8. 786-794.
14. Москалюк, О. (2017). Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 172-174.
15. Морін, О. (2019). Ігрові технології навчання як засіб трудового виховання молодших школярів. Гуманізація навчально-виховного процесу. Харків. 1 (93). 240-262.
16. Рібцун, Ю. (2012). Використання творчих ігор у роботі вчителя-логопеда. Харків: Віват.
17. Чорна, О. (2015). Особливості розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. Проблеми сучасної психології. 28. 637-657.
18. Семенюк, М., Яструб, О. (2012). Навчально-педагогічні ігри у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя. Черкаси. 110-113.
19. Непомняща, І. (2019). Розвиток словесної творчості дітей передшкільного віку за допомогою фантастичної казки. Інноваційна педагогіка. Одеса. 19. 164-168.
20. Ренке, С. (2010). Ігри-фантазування як засіб розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Проблеми сучасної психології. 8. 786-794.
21. Михальська, С. (2010). Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Проблеми сучасної психології. 9. 107-117.

REFERENCES

1. Bondar, V., Zasenka, V. (2004). Dity z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka. Kyiv: Sammit-Knyha. (in Ukrainian)
2. Kolupaieva, A. (2012). Osnovy inkluzyvnoi osvity. Kyiv: A. S. K. (in Ukrainian)

3. Lorman, T., Kharvi, D. (2011). Inkluzivna osvita: pidtrymka riznomaittia u klasi. Kyiv: Pleiady. (in Ukrainian)
4. Danilavichiute, E. (2012). Stratehii vykladannia v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk. A Kolupaieva (Red.). Kyiv: A. S. K. (in Ukrainian)
5. Onufriieva, L., Renke, S., Yezernytskyi, L. (2010). Psykholoho-pedahohichne obgruntuвання problemy movlennievkykh tvorchykh zdibnostei. Problemy suchasnoi psykholohii. 8. 775-786. (in Ukrainian)
6. Martynchuk, O. (n.d.). Formuvannia movlennia u ditei z dyzartriieiu yak faktor yikh navchalnoi uspishnosti. <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5992.html>. (in Ukrainian)
7. Bila, I. (2014). Psykholohiia dytiachoi tvorchosti. Kyiv: Alterpres. (in Ukrainian)
8. Patrykieva, O. (2013). Indeks inkluzii: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad: navchalno-metodychnyi posibnyk. V. Shynkarenko (Red.). Kyiv: Mauzer. (in Ukrainian)
9. Berehova, M. (2019). Dydaktychno-praktychna pidhotovka maibutnykh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh osvitnoho inkluzyvnogo prostoru. (Dys. kand. ped. nauk). Kyiv. (in Ukrainian)
10. Bondar, V., Zasenka, V. (2004). Dity z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka. Kyiv: A. S. K. (in Ukrainian)
11. Saikho Kh., Shablinska, Yu. (2017). Osoblyvosti zastosuvannia hry v systemi formuvannia leksychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. Molodyi vchenyi. Kyiv. 3. 466-470. (in Ukrainian)
12. Romanenko, S. (2015). Osoblyvosti vykhovnoi roboty v hrupakh inkluzyvnogo navchannia v zakladakh profesiinoi osvity. Kyiv: Henezza. (in Ukrainian)
13. Renke, S. (2010). Ihry-fantazuvannia yak zasib rozvytku movlennievkykh tvorchykh zdibnostei u ditei starshoho doshkilnoho viku. Problemy suchasnoi psykholohii. 8. 786-794. (in Ukrainian)
14. Moskaliuk, O. (2017). Inkluzivna osvita v konteksti problem, superechnosti ta perspektyv. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota». 172-174. (in Ukrainian)
15. Morin, O. (2019). Ihrovi tekhnolohii navchannia yak zasib trudovoho vykhovannia molodshykh shkoliariv. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Kharkiv. 1 (93). 240-262. (in Ukrainian)
16. Ribtsun, Yu. (2012). Vykorystannia tvorchykh ihor u roboti vchytelia-lohopeda. Kharkiv: Vivat. (in Ukrainian)
17. Chorna, O. (2015). Osoblyvosti rozvytku fantazii molodshykh shkoliariv u protsesi obrazotvorchoi diialnosti. Problemy suchasnoi psykholohii. 28. 637-657. (in Ukrainian)
18. Semeniuk, M., Yastrub, O. (2012). Navchalno-pedahohichni ihry u formuvanni profesionalizmu maibutnoho vchytelia. Cherkasy. 110-113. (in Ukrainian)
19. Nepomniashcha, I. (2019). Rozvytok slovesnoi tvorchosti ditei peredshkilnoho viku za dopomohoiu fantastychnoi kazky. Innovatsiina pedahohika. Odesa. 19. 164-168. (in Ukrainian)
20. Renke, S. (2010). Ihry-fantazuvannia yak zasib rozvytku movlennievkykh tvorchykh zdibnostei u ditei starshoho doshkilnoho viku. Problemy suchasnoi psykholohii. 8. 786-794. (in Ukrainian)
21. Mykhalska, S. (2010). Chynnyky ta kryterii komunikatyvno-movlennievoho rozvytku doshkilnyka. Problemy suchasnoi psykholohii. 9. 107-117. (in Ukrainian)

Матеріал надійшов до редакції 05.07.2021 р.

Король Альона

Аспірантка, akorolin@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0392-4113

Korol Alona

Postgraduate education

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

Блашкова Олена

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
olenablashkova@ukr.net,
orcid.org/0000-0001-7511-043X

Blashkova Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
Україна, 21001, м. Вінниця, вул. Острозького, 32

**ДО ПИТАННЯ АНАЛІЗУ НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧОГО ПІДґРУНТЯ
СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
МОВЛЕННЕВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**ON THE ISSUE OF ANALYSIS OF THE NORMATIVE-LEGISLATIVE BASIS OF
COOPERATION OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF CHILDREN WITH
SPECIAL SPEECH NEEDS**

Анотація. У даній статті розглянуто основні Закони України про освіту; Постанови Кабінету Міністрів України про організацію та практичну реалізацію інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі і з особливими мовленнєвими потребами, у загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах; листи Міністерства освіти і науки України у яких зазначається перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, розробка та впровадження спеціальних навчальних планів для використання в загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей з особливими освітніми потребами; розглянуто проєкт про порядок надання логопедичних послуг в системі освіти України для дітей з особливими мовленнєвими потребами. Здійснено ґрунтовний аналіз основних концептуальних положень нормативно-законодавчої бази України про освіту задля виявлення доцільності та затребуваності суспільства в співпраці вчителя-логопеда з батьками (або уповноваженими особами) дітей з особливими мовленнєвими потребами; висвітлено актуальні погляди вітчизняних науковців, щодо важливості надання логопедичних послуг фахівцями з безпосередньою співпрацею батьків або уповноважених осіб. По опрацюванню нормативно-законодавчих документів виявлено, що у всіх Законах про освіту та законах і постановах про впровадження інклюзивної освіти зазначено, що батьки або уповноважені особи зобов'язані активно співпрацювати та безпосередньо задіяні

з вчителем-логопедом в процесі здійснення корекційно-розвиткової роботи з дитиною. Співпраця реалізовується як у створенні позитивної мотивації та заохоченні батьків (уповноважених осіб) до звернення за кваліфікованою допомогою до вчителя-логопеда, так і у безпосередньому виконанні покладених законодавством на батьків обов'язків щодо надання дитині з особливими мовленнєвими потребами можливості отримати освіту та можливість ефективної соціалізації в суспільство. Зазначено важливість інформування та консультування населення щодо особливих мовленнєвих потреб даної категорії дітей. Перспективою дослідження визначено подальше впровадження та апробація можливостей дистанційно-інтерактивної співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами.

Ключові слова: Закони України, вчитель-логопед, співпраця, батьки, діти з особливими мовленнєвими потребами.

Abstract. This article discusses the basic Laws of Ukraine on Education; Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the organization and practical implementation of inclusive education of children with special educational needs, including those with special speech needs, in general and specialized educational institutions; letters of the Ministry of Education and Science of Ukraine stating the list of curricula, textbooks and manuals, development and implementation of special curricula for use in secondary schools for the education of children with special educational needs; the project on the procedure for providing speech therapy services in the education system of Ukraine for children with special speech needs was considered. Thorough the analysis of the main conceptual provisions of the regulatory framework of Ukraine on education in order to identify the feasibility and demand of society in cooperation between speech therapist with parents (or authorized persons) of children with special speech needs; highlights the current views of domestic scientists on the importance of providing speech therapy services by specialists with the direct cooperation with parents or authorized persons. Upon elaboration of normative-legislative documents, it was revealed that all Laws on Education, laws and regulations on the introduction of inclusive education state that parents or authorized persons are obliged to actively cooperate and be directly involved with the speech therapist in the process of correctional and developmental work with the child. Cooperation is realized both in creating positive motivation and encouraging parents (authorized persons) to seek qualified help from a speech therapist, and indirect fulfillment of the responsibilities imposed by law on parents, to provide a child with special speech needs the opportunity to receive education and the opportunity to effectively socialize in society. The importance of informing and advising the population on the special speech needs of this category of children is noted. The perspective of the research is the further introduction and approbation of the possibilities of remote-interactive cooperation of the speech therapist with the parents of children with special speech needs.

Keywords: *Laws of Ukraine, speech therapist, cooperation, parents, children with special speech needs*

Актуальність дослідження. Сучасна система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі проблема надання кваліфікованої логопедичної допомоги, в теперішній час знаходяться на етапі перетворення існуючих організаційних форм і пошуку нових, відповідних запитам соціуму.

Кардинальні зміни, що відбулися в освітній політиці України за останні десятиліття, призвели до перебудови й системи дошкільної освіти. З початку

2000-х років значно підвищився інтерес до психолого-педагогічної роботи з дітьми перших років життя, що мають відхилення у розвитку.

Активне становлення в цей період теоретико-методологічного і практичного аспектів системи ранньої комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, дає можливість кардинально змінити підхід до раннього виявлення відхилень різних сфер розвитку від онтогенетичних показників і до впровадження корекційно-розвиткової роботи з дітьми перших років життя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Упродовж періоду становлення спеціальної освіти, як ланки освітнього процесу, активно формувались теоретичні засади основних напрямків ранньої комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами і апробовувалися методичні розробки фахівців різного спрямування (для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелектуальними порушеннями, для дітей з особливими мовленнєвими потребами). Опрацювання попередніх наукових джерел дозволяє стверджувати, що проблема співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей, які мають особливі мовленнєві потреби, неодноразово знаходила своє відображення у низках досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців.

Так, приміром, на особливу увагу заслуговують праці О. Бідюк, С. Бошкової, Л. Виготського, А. Висоцької, К. Грищенко, В. Жук, В. Засенко, А. Кисличенко, С. Коноплястої, Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Н. Матвєєвої, С. Миронової, Л. Прядко, Є. Соботович, О. Сокоренко, В. Тарасун, В. Чумакової, Л. Фомічової, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших, у яких висвітлено різні аспекти співпраці вчителя-логопеда з батьками, а саме:

1) методи, прийоми, форми роботи з дітьми з особливими потребами (Т. Ілляшенко, Л. Куненко, Д. Шульженко та ін.);

2) нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є. Соботович);

3) питання супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення (А. Кисличенко, С. Конопляста та ін.);

4) організація роботи та надання допомоги спеціальним педагогом батькам (С. Миронова, Л. Прядко та ін.);

5) особливості сімей, які виховують дитину з порушеннями у розвитку (А. Висоцька, В. Засенко, Т. Ілляшенко та ін.) тощо.

Аналізуючи прояви відхилень в розвитку дітей раннього та дошкільного віку, можемо зазначити, що мовленнєвий дизонтогенез є одним із найпоширеніших і привертає все більше уваги до вивчення різних спеціалістів: вчителів-логопедів, неврологів, психологів та інших. Тобто, і проблематика саме співпраці вчителя-логопеда з батьками (або їх законних представників) дітей з особливими мовленнєвими потребами є не менш актуальною, ніж співпраця спеціальних педагогів з батьками дитини з будь-якими іншими психофізичними та інтелектуальними порушеннями.

Метою статті є здійснення аналізу основних концептуальних положень про освіту – нормативно-законодавчої бази України; виявлення доцільності та затребуваності суспільства в співпраці вчителя-логопеда з батьками (або їх законних представників) дітей з особливими мовленнєвими потребами, що закладені в нормативно-правових документах на державному рівні; висвітлення актуальних поглядів вітчизняних науковців, які стосуються зазначеної вище проблематики.

Процедура дослідження. Перебудова сучасного соціального середовища та суспільної свідомості необхідні не лише задля створення комфортних умов існування людства, а й, у першу чергу, задля повноцінного включення осіб з особливими потребами у соціум, максимального наближення їх життя до умов і стилю життя суспільства, створення можливостей для їх ефективної самореалізації та розвитку. Діти з порушеннями мовлення також потребують суспільного адекватного сприйняття, адже мовленнєві порушення є різного ступеня важкості і для їх подолання необхідна висококваліфікована допомога.

Одними із важливих нормативно-правових документів нашої держави є низка законів та наказів Міністерства освіти і науки України щодо впровадження інклюзивної освіти, а разом із нею, на законодавчому рівні,

підкреслюється важливість надання кваліфікованої допомоги та плідної співпраці вчителя-логопеда з батьками (або їх законними представниками) дітей, які мають особливі мовленнєві потреби. Розглянемо основні закони України, якими послуговуються спеціалісти різних категорій у професійній діяльності.

Результати дослідження. Так, упродовж двох десятиліть в Україні було прийнято низку вагомих документів, а саме:

Закон України Про освіту (2021), де зазначено що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей» і особа з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі має право на здобуття освіти та отримання кваліфікованої допомоги необхідних спеціалістів.

Постанову Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2017 р. за №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017), де прописана кількість годин і напрями проведення корекційно-розвиткових занять та чітка кількість дітей з тяжкими порушеннями мовлення, в тому числі із дислексією, які можуть бути у класі з інклюзивним навчанням; а також зазначено про участь батьків або осіб, уповноваженими ними, у забезпеченні та задоволенні освітніх та соціальних потреб дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в закладі загальної середньої освіти.

Лист 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» (2017), де подані рекомендації застосування комплектів навчальних програм та перелік програм корекційно-розвиткової роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 1-4 та 5-10 класів. До прикладу у комплект навчальних програм входять «Українська мова», «Літературне читання», «Іноземна мова

(англійська)», «Математика», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Трудове навчання», «Сходинки до інформатики», «Природознавство», «Я у світі», «Фізична культура», «Основи здоров'я», за редакцією Е. Данілавичюте, для підготовки 1-4 класів; програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення» за редакцією Ю. Рібцун, підготовки 1-4 класів.

Зрозуміло, що освітній процес відбувається у закладі освіти, але саме завдяки достатній поінформованості батьків (або осіб, уповноваженими ними), надання їм кваліфікованої допомоги вчителями та спеціалістами, сприяє досягненню ефективних навчальних результатів. Працюючи вдома з дітьми, за зрозумілим алгоритмом навчання, за чіткими рекомендаціями вчителя, батьки докладають власний внесок у задоволення особливих мовленнєвих потреб дітей.

У Листі Міністерства освіти і науки України 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» (2017) зазначено не лише про цільове складання робочих навчальних планів для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, у тому числі і діти з тяжкими порушеннями мовлення. Наголошено на реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами, починаючи з 2017 року, в отриманні державної субвенції, тобто оплати додаткових послуг для учнів спеціальних закладів освіти.

Для сімей, у яких виховується дитина з особливими мовленнєвими потребами, допомога від держави є доречною та вкрай необхідною. Адже інколи матеріальні можливості сім'ї не можуть дозволити батькам забезпечити необхідний рівень допомоги дитині з мовленнєвими порушеннями. Відповідно, коли реалізовується державна допомога батькам (або уповноваженим особам), співпраця з вчителем-логопедом буде більш ефективнішою, і за потребою, тривалішою у часі.

Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017р. за № 545 «Про створення інклюзивно-ресурсних центрів» (2017), основне завдання яких полягатиме у:

1) проведенні комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, 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) консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів;

4) надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

5) провадженні інформаційно-просвітницької діяльності тощо. У переліку завдань вищезазначеної постанови увага звернена на надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) для формування у них впевненості в ефективності співпраці, що направлена на подолання порушень мовлення дитини.

Також одним із завдань роботи інклюзивно-ресурсного центру є звернення уваги на забезпечення батьками повноцінного та суспільно-прийняттого (в межах норми) проживання дитини у сімі у разі виявлення складних життєвих обставин та/або ризику для життя і здоров'я дитини, ІРЦ має невідкладно інформувати службу у справах дітей за місцем проживання дитини або територіальний підрозділ Національної поліції.

Звичайно, діти мають проживати у повноцінних сім'ях. Але й такого типу співпраця вчителя-логопеда із батьками (законними представниками), також

має місце. Адже, працюючи з дітьми, спілкуючись з її оточенням, вчитель-логопед певною мірою встановлює довірливі стосунки, емпатійне спілкування та спостерігає за виконанням батьками своїх прямих обов'язків.

Висвітлені законодавчі документи є затребуваними суспільством, не лише в зв'язку зі збільшенням рівня народжуваності дітей з різними відхиленнями у розвитку, в тому числі і дітей з особливими мовленнєвими потребами. А й, у зв'язку з тим, що сучасна логопедія та процес надавання логопедичних послуг щоденно вдосконалюються. А це означає, що діти не лише з легкими порушеннями мовлення, а й зі складними та комплексними проблемами, можуть отримати якісну кваліфіковану допомогу вчителя-логопеда.

У Листі «Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-666 від 27 вересня 2010 року» (2010) наголошується на створенні консультативних пунктів для батьків «...де б вони могли отримати кваліфіковану консультацію педагогів та інших спеціалістів з питань виховання та навчання дітей удома».

Активне включення дітей перших років життя і їх батьків (законних представників) в систему психолого-педагогічного супроводу та безпосередньої співпраці з вчителем-логопедом саме в сензитивному періоді дозволить ефективно подолати незначні і помірно виражені відхилення в розвитку дитини або максимально згладити виражені мовленнєві порушення на більш пізніх вікових етапах – в дошкільному і молодшому шкільному віці, а також попередити появу вторинних порушень мовленнєвого розвитку дитини.

Досліджуючи проєкт, що був поданий Міністерством освіти і науки України, у 2020 році про «Порядок надання логопедичних послуг в системі освіти» (2020), стає відомо про «Скасування наказу Міністерства освіти і науки України від 13 травня 1993 року № 135 та «Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти» (1993), зареєстрований в Міністерстві юстиції України 31 травня 1993 р. за № 59. У запропонованому «Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти» зазначаються положення загального характеру та безпосереднього процесу створення й функціонування

логопедичних пунктів, де висвітлюються загальні засади надання логопедичних послуг, порядок надання зазначених послуг фахівцями-логопедами.

Серед основних завдань, які виконують спеціалісти є «...надання консультацій батькам та педагогічним працівникам щодо питань запобігання порушень мовлення, організації освітнього процесу; консультативна допомога та інформування батьків та педагогічних працівників щодо порушень мовлення у дітей, їх особливостей та проявів».

У Порядку зазначено, що лише за письмовою згодою батьків (законних представників) проводиться обстеження дитини вчителем-логопедом. Адже, батьки або законні представники дитини мають бути поінформовані про усі особливості мовленнєвих потреб дитини, та найважливіше – дорослі мають бути особисто зацікавлені в ефективності та результативності логопедичної роботи з дитиною. Тобто, розуміємо, що звернення батьків (законних представників) дитини з особливими мовленнєвими потребами до вчителя-логопеда апріорі передбачає співпрацю, «спільну роботу» над вирішенням проблеми, що є важливим фактором – підґрунтям для досягнення максимально позитивного результату.

У пункті 19 Порядку зазначено, що у разі відсутності прогресу в досягненні позитивного результату, вчитель-логопед може рекомендувати батькам або іншим законним представникам дитини звернутися до інклюзивно-ресурсного центру з метою проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Що додатково підкреслює важливість встановлення довірливих та толерантних стосунків й тактовного стилю спілкування між фахівцем та близьким оточенням дитини.

Проведений аналіз нормативно-законодавчих документів України, про надання освітніх та інших корекційних послуг особам з особливими освітніми потребами, у тому числі і з мовленнєвими, дає можливість дійти висновку про актуальність та доцільність висвітленої проблематики співпраці вчителя-логопеда та батьків або уповноважених осіб. Адже законодавчо прописано та доведено суспільству про рівні права осіб на освіту, про обов'язки батьків

надання освіти дітям незалежно від їх психофізичного розвитку, та про обов'язки фахівців надавати послуги якісно та повною мірою співпрацюючи з колегами, батьками або іншими дорослими.

Низка науковців також підкреслюють важливість співпраці вчителя-логопеда та батьків (осіб, уповноваженими ними).

Як зазначає, Е. Данілавічюте, саме сім'я створює найбільш сприятливе середовище для задоволення потреб дитини, а у випадку наявності особливих мовленнєвих потреб надзвичайно важливого значення набуває формування співпраці вчителя-логопеда з батьками дитини (Данілавічюте, 2018).

Вчасне надання логопедичних послуг, взаємна співпраця вчителя-логопеда з батьками, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з особливими мовленнєвими потребами сприяє формуванню та становленню їх особистості саме за допомогою забезпечення найбільш сприятливих та комфортних умов.

Автори Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль підкреслюють, що батьки є складовою трьохрівневої структури командного супроводу в процесі розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Як зазначають дослідниці «інклюзивне навчання, яке міститься у законодавстві України, адресовано усім учасникам освітнього процесу (Компанець, Луценко & Коваль, 2018). Діти з особливими мовленнєвими потребами не є виключенням.

На думку авторів, залучення батьків до освітнього процесу сприяє постійному обміну інформацією між батьками та педагогічними працівниками, які працюють з дитиною. При розробленні індивідуальної програми розвитку дитини важливо, щоб батьки отримали інформацію про те, чому і навіщо їхній дитині розроблення індивідуальної програми розвитку, хто і як надаватиме освітні та додаткові послуги, тривалість послуг, тощо.

Торкаючись особливостей психологічної підтримки батьків, Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль, зазначають, що її слід розглядати як систему заходів, спрямованих на: вирішення конфліктних ситуацій, які виникають між суб'єктами освітнього процесу; зниження в батьків емоційного дискомфорту у зв'язку із особливостями розвитку дитини; підвищення психолого-педагогічної

культури батьків; підтримку впевненості батьків у можливостях їхньої дитини; допомогу у створенні батьківських об'єднань та допомогу в організації діяльності; формування в батьків адекватного ставлення до проблем дитини; підтримку адекватних міжособистісних стосунків у сім'ї та стилів сімейного виховання (Компанець, Луценко & Коваль, 2018).

Процес реалізації психологічної підтримки батьків тривалий і потребує комплексного підходу, який передбачає участь не тільки психолога, а й усіх інших фахівців, які супроводжують дитину.

Серед заходів, які забезпечують психологічну підтримку, досить ефективним є створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами, де вони можуть отримати консультації і підтримку психолога, педагогічних працівників, вчителя-логопеда, лікаря-педіатра, інструктора-реабілітолога (Компанець, Луценко & Коваль, 2018).

У ході практичної роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами формуються також варіативні моделі логопедичної співпраці вчителя-логопеда з батьками (іншим законним представникам) дитини. Варіативні моделі співпраці опираються на загальну складову надання логопедичних послуг та визначені законодавчі положення, що включають:

- методичний блок (розробка індивідуально-орієнтованої корекційно-розвиткової програми логопедичної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами);
- корекційно-розвитковий блок (організація та здійснення корекційно-розвиткової логопедичної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами);
- блок консультацій та співпраці (організація та здійснення консультативної та просвітницької роботи з батьками (іншим законним представникам) дитини з особливими мовленнєвими потребами з метою підвищення їх логопедичних та психолого-педагогічних компетентностей).

Слід також зазначити, що реалії сучасного життя, як от: дистанційна форма освітнього процесу загалом та корекційно-розвиткового процесу зокрема

створюють потребу в розробці, апробації та впровадженні інноваційних засобів для формування середовища супроводу сімей, які виховують дитину з особливостями мовленнєвого розвитку. В умовах сьогодення логопедичної практики дистанційно-інтерактивні форми роботи (Король, 2017) є найбільш адекватною відповіддю на виклики актуальних проблем спеціальної освіти, оскільки опираються на інформаційно-комунікаційні технології (Король, 2019) та є ефективним способом організації взаємодії вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю (Король, 2020).

Включення дітей з особливими мовленнєвими потребами в суспільне середовище сприяє їх повноцінному розвитку поряд із однолітками та іншими дорослими саме за умов правильно організованої не лише психолого-педагогічної, а й логопедичної допомоги. Ефективна співпраця вчителя-логопеда та сім'ї з поступово досягнутими результатами, сприяє адаптації і соціалізації даної категорії дітей при переході їх до навчання у школі, знижує рівень тривожності батьків (осіб, уповноваженими ними) та сприяє формуванню толерантного та етичного ставлення до них оточуючих.

Незважаючи на прописані в законах України та впровадження у практику рекомендації та накази про навчання, виховання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами, у суспільстві повсякчас спостерігається негативне й упереджене ставлення до даної категорії дітей.

На жаль, можна спостерігати, що батьки дошкільників та школярів, які є здобувачами у звичайних закладах освіти, вважають, що присутність в групі або класі дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі і мовленнєвими, може негативно вплинути на освітній процес та погіршити психологічний клімат в дитячому колективі в цілому, що в свою чергу може вплинути на зниження якості навчання їх дітей. Вважаємо, що в такому випадку необхідно проводити консультативну роботу з батьками не лише дітей з особливими мовленнєвими потребами, а й з батьками нормотипових дітей та іншими дорослими.

Ґрунтуючись на нормативно-законодавчих документах про права осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі і з особливими мовленнєвими

потребами, на освіту та повноцінний розвиток, потрібно системно проводити інформативну та консультативну роботу з населенням. Подібна ланка співпраці фахівців та населення нашої держави має бути спрямована на формування психолого-педагогічної та логопедичної компетентності батьків, уповноважених осіб, дорослих, різних вікових категорій дітей, що стосується відхилень як мовленнєвого, так і психофізичного розвитку дітей. Формування адекватного прийняття ситуації включення дитини з особливим мовленнєвими потребами в дитячий колектив, виховання толерантного та тактовного ставлення до сімей з такими дітьми та надання можливості їх соціальної адаптації та самореалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на актуальність висвітленої вище проблеми – співпраці вчителя-логопеда з батьками (осіб, уповноваженими ними), слід проводити спеціально організовану інформативно-консультативну та просвітницьку роботу з усіма категоріями учасників освітнього процесу.

У зв'язку з вдосконаленням комп'ютерних технологій, активною діджиталізацією та дистанційною формою освітнього та корекційно-розвиткового процесів, перспективною подальших досліджень є формування варіативних моделей логопедичної співпраці вчителя-логопеда з батьками (іншим законним представникам) дитини, опираючись на дистанційно-інтерактивні форми роботи з ними із застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України Про освіту. Режим доступу – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Постанова Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах від 9 серпня 2017 р. № 588 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text>
3. Лист МОН від 03.07.2017 №1/9-362 «Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в ЗНЗ для навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у 2017/2018н.р.» Режим доступу - <https://imzo.gov.ua/2017/07/03/lyst-mon-vid-03-07-2017-1-9-362-perelik-navchalnyh-prohram-pidruchnykv-ia-navchalno-metodychnyh->

[posibnykiv-rekomendovanyh-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrajiny-dlya-vykorystannya-v-znz-dlya-navc/](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-325729-17#Text)

4. Лист МОН від 14.06.2017 № 1/9-325 Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017-2018 навчальному році. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-325729-17#Text>

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n206>

6. Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку: Лист МОН № 1/9-666 від 27 вересня 2010 року <http://goo.gl/2fTCeY>

7. Проект наказу Міністерства освіти і науки України, 2020 р. про «Порядок надання логопедичних послуг в системі освіти» <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nakazu-pro-zatverdzhennya-poryadku-nadannya-logopedichnih-poslug-v-sistemi-osviti>

8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 31 травня 1993 року № 59 та «Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти». Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>

9. Данілавічюте Е. А. (2018) Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 3. 7–19.

10. Данілавічюте Е. А. (2018) Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. Особлива дитина: навчання і виховання. 4. 57–64.

11. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В (Ред.) (2018) Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Київ : Видавнича група «Атопол».

12. Король А. В. (2017) Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 77-81.

13. Король А.В. (2017) Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. Молодий вчений. 5.2 (57.2). 54-57.

14. Король А. В. (2019) Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 92-101.

15. Король А. В. (2020) Персональний сайт вчителя-логопеда як засіб співпраці з батьками та педагогами в закладах дошкільної освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: педагогіка і психологія. 61. 40-46.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy Pro osvitu. Rezhym dostupu - <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian)

2. Postanova Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh vid 9 serpnia 2017 r. № 588 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text> (in Ukrainian)

3. Lyst MON vid 03.07.2017 №1/9-362 «Perelik navchalnykh prohram, pidruchnykiv ta navchalno-metodychnykh posibnykiv, rekomendovanykh Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy

dla vykorystannia v ZNZ dla navchannia ditei z osoblyvymy osvritnymy potrebamy (za nozolohtiamy) u 2017/2018n. r.» Rezhym dostupu - <https://imzo.gov.ua/2017/07/03/lyst-mon-vid-03-07-2017-1-9-362-perelik-navchalnyh-prohram-pidruchnykiv-ta-navchalno-metodychnyh-posibnykiv-rekomendovanyh-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrajiny-dlya-vykorystannya-v-znz-dlya-navc/> (in Ukrainian)

4. Lyst MON vid 14.06.2017 № 1/9-325 Pro navchalni plany ta orhanizatsiiu navchalno-vykhovnoho protsesu dla uchniv z osoblyvymy osvritnymy potrebamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u 2017-2018 navchalnomu rotsi. Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-325729-17#Text> (in Ukrainian)

5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 lypnia 2017 r. № 545 Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr. Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n206> (in Ukrainian)

6. Pro orhanizatsiiu roboty z ditmy piatyrichnoho viku: Lyst MON № 1/9-666 vid 27 veresnia 2010 roku <http://goo.gl/2fTCeY> (in Ukrainian)

7. Proiekt nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2020 r. pro «Poriadok nadannia lohopedychnykh poslug v systemi osvity» <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nakazu-pro-zatverdzhennya-poryadku-nadannya-lopedichnih-poslug-v-sistemi-osviti> (in Ukrainian)

8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 31 travnia 1993 roku № 59 ta «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro lohopedychni punkty systemy osvity». Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>

9. Danilavichutie E. A. (2018) Dity z osoblyvymy osvritnymy potrebamy v inkluzyvnomu sere dovyschi. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 3. 7–19. (in Ukrainian)

10. Danilavichutie E. A. (2018) Kontseptualna model MKF-DP v inkluzyvnomu navchalnomu protsesi. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 4. 57–64. (in Ukrainian)

11. Kompanets N. M., Lutsenko I. V., Koval L. V (Red.) (2018) Orhanizatsiino-metodychni suprovit dytyny z osoblyvymy osvritnymy potrebamy v umovakh DNZ. Kyiv : Vydavnycha hrupa «Atopol». (in Ukrainian)

12. Korol A. V. (2017) Dystantsiino-interaktyvni formy roboty yak vyd prosvitnytskoi diialnosti vchytelia-lohopedu. Kamianets-Podilskyi : PP Medobory-2006. 77-81.

13. Korol A.V. (2017) Dystantsiino-interaktyvni formy vzaiemodii lohopedu z pedahohamy ta batkamy yak umova pidvyshchennia rezultatyvnosti korektsiino-rozvytkovoho protsesu. Molody vchenyi. 5.2 (57.2). 54-57.

14. Korol A. V. (2019) Lohopedychnyi suprovit simej zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Kamianets-Podilskyi : PP Medobory-2006. 92-101.

15. Korol A. V. (2020) Personalnyi sait vchytelia-lohopedu yak zasib spivpratsi z batkamy ta pedahohamy v zakladakh doshkilnoi osvity. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: pedahohika i psykholohiia. 61. 40-46.

Матеріал надійшов до редакції 25.07.2021 р.

Легкий Олег

кандидат педагогічних наук
старший науковий співробітник
olegkij@ukr.net
ORCID ID:0000-0001-8934-7390

Курінна Владислава

молодший науковий співробітник
vrkurinna@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-6257-6596

Legkij Oleg

PhD in Pedagogy,
Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment

Kurinna Vladyslava

Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment

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

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

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО
ОРІЄНТУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ
ЗОРУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**FORMATION OF SKILLS OF SOCIAL AND DOMESTIC ORIENTATION
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH VISUAL DISORDERS BY
MEANS OF GAME ACTIVITY**

Анотація. У статті розглядаються питання процесу формування навичок соціально-побутового орієнтування дошкільниками з порушенням зору, формування пізнавального інтересу до навколишнього світу дошкільниками з порушенням зору, розвитку пізнавальних процесів дітей дошкільного віку: розвитку соціальної активності, формування предметних уявлень, формування навичок самообслуговування, формування уявлень дитини про своє фізичне «Я», формування уявлень про господарсько-побутову діяльність.

Кожен напрямок вирішує свої специфічні завдання, що визначають їх наступний зміст: соціальна активність, предметні уявлення, самообслуговування, дитині про саму себе, господарсько-побутова діяльність.

Навчання дошкільників з порушеннями зору соціально-побутовому орієнтуванню припускає не лише формування знань, умінь і навичок соціально-побутового орієнтування, але й створення умов до попередження прояву небажаних якостей особистості, таких як

несамостійність, стан безпорадності, негативне й індивідуальне ставлення до побутового й іншого видів діяльності.

Метою даної статті є висвітлення напрямків роботи з формування навичок соціально-побутового орієнтування у дошкільників з порушенням зору та ефективне використання засобів ігрової діяльності для оволодіння основними вміннями та навичками.

Основними дидактичними засобами в процесі формування знань, умінь і навичок із соціально-побутового орієнтування у дітей з порушеннями зору служать наочні засоби навчання, що є джерелом формування конкретних уявлень, матеріальною основою образного мислення, засобом попередження вербалізму в них.

На корекційних заняттях по соціально-побутовому орієнтуванню можуть використовуватися наступні методи: *наочні* (демонстрація, спостереження, показ способів дій), *практичні* (предметно-практичні дії), *словесні* (пояснення, бесіда), *ігрові* (дидактичні, сюжетно-рольові ігри, ігрові персонажі), *методи емоційного стимулювання* (позитивне ставлення, заохочення, ситуація успіху).

Результатом роботи з формування соціально-побутових знань та умінь у дошкільників з порушенням зору засобами ігрової діяльності є формування у них соціальних та життєвих компетенцій, що сприяють максимальному розвитку особистості, задоволенню освітніх і творчих потреб кожної дитини.

Отже, важливе місце в процесі формування соціально-побутових знань, умінь і навичок у дітей з порушеннями зору займають ігри (дидактичні, сюжетно-рольові). У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються позитивні зміни в її психіці. Цим пояснюються величезні виховні можливості гри, що сприяють соціалізації дошкільників з порушенням зору.

Ключові слова: *соціально-побутове орієнтування, ігрова діяльність, дошкільники з порушенням зору.*

Abstract. The article considers the process of formation of skills of social orientation of preschoolers with visual impairment, formation of cognitive interest in the world by preschoolers with visual impairment, development of cognitive processes of preschool children: development of social activity, formation of subject ideas, formation of self-service skills. their physical "I", the formation of ideas about household activities.

Each direction solves its specific tasks, which determine their following content: social activity, subject ideas, self-care, the child about himself, household activities.

Teaching preschoolers with visual impairments to social and domestic orientation involves not only the formation of knowledge, skills and abilities of social and domestic orientation, but also the creation of conditions to prevent the manifestation of undesirable personality traits such as independence, helplessness, negative and indifferent attitude to household and other species activities.

The purpose of this article is to highlight the areas of work on the formation of skills of social and domestic orientation in preschoolers with visual impairment and the effective use of play activities to master basic skills and abilities.

The main didactic tools in the formation of knowledge, skills and abilities in social orientation in children with visual impairments are visual aids, which are a source of formation of specific ideas, the material basis of figurative thinking, a means of preventing verbalism in them.

The following methods can be used in correctional classes on social and domestic orientation: visual (demonstration, observation, demonstration of methods of action), practical (subject-practical actions), verbal (explanations, conversation), game (didactic, plot-role games, game characters).), methods of emotional stimulation (positive attitude, encouragement, success situation).

The result of work on the formation of social knowledge and skills in preschoolers with visual impairments by means of play activities is the formation of their social and life competencies that contribute to maximum personal development, meeting the educational and creative needs of each child.

Thus, an important place in the process of forming social and everyday knowledge, skills and abilities in children with visual impairments is occupied by games (didactic, plot-role). The game forms all aspects of the child's personality, there are positive changes in his psyche. This explains the huge educational opportunities of the game, which contribute to the socialization of preschoolers with visual impairments.

Key words: social and domestic orientation, game activity, preschoolers with visual impairment.

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної спеціальної освіти дошкільників з порушеннями зору є забезпечення такого розвитку й саморозвитку особистості дитини, що перетворює її в суб'єкт особистої життєдіяльності. Фундамент самостійності у дошкільників з порушеннями зору закладається на етапі раннього й дошкільного віку. Подальший розвиток їхньої самостійності як значимої особистісної якості в період дошкільного дитинства пов'язане з освоєнням різноманітних видів діяльності. Істотну роль у розвитку самостійності дітей з порушеннями зору відіграє соціально-побутове орієнтування. Навчання дошкільників з порушеннями зору соціально-побутовому орієнтуванню припускає не лише формування знань, умінь і навичок соціально-побутового орієнтування, але й створення умов до попередження прояву небажаних якостей особистості, таких як несамостійність, стан безпорадності, негативне й індивідуальне ставлення до побутового й іншого видів діяльності.

Характерною рисою дитини з порушенням зору середнього дошкільного віку є активне включення у творчу рольову гру. Дитина цього віку вже охоче бере на себе роль, однак всі ігрові дії підкоряє не сюжету задуманої гри, а предметній ситуації. Предмети, іграшки визначають характер діяльності дитини.

Для дошкільника старшого віку з порушенням зору найбільш характерна розвинена творча гра з підпорядкуванням своїх дій її законам. Дитина старшого дошкільного віку не тільки правильно вживає іграшки, але й прагне мотивувати свої дії, пояснює їх, активно домагається взаємодії з оточуючими дітьми. Це вже більш високий рівень ігрової діяльності дошкільника. Дитина не лише підкоряється предметній ситуації, але й сама активно створює ігрову ситуацію й підкоряє свої дії певній меті. Діти з порушенням зору прагнуть грати разом з

дітьми свого віку. Однак самостійно перебороти труднощі орієнтування в просторі й у координації загальної діяльності вони не можуть, якщо відсутня допомога з боку вихователя, діти грають поодиночки або поруч із товаришем й, виконуючи елементарні дії. Всі виникаючі труднощі намагаються вирішити словесно, звертаючись до словесних описів. Діти старшого дошкільного віку з порушенням зору можуть адекватно використовувати елементарні предмети, наявні в них під рукою, для заміни ними інших, необхідних у грі, уявляючи ті якості, які диктуються запропонованою ситуацією.

У старшому дошкільному віці змістовна сторона гри отримує більший розвиток, дії вже підкорюються провідній ідеї, вибір іграшок стає більш свідомим, цілеспрямованим.

Своєрідність формування творчої гри проявляється у поетапному розвитку ігрової діяльності. Логіка розвитку цієї діяльності у дошкільника з порушенням зору інша, ніж у зрячого. Для гри дитини з порушенням зору характерна диспропорційність розвитку, з одного боку, моторики, що страждає в результаті втрати зору, і, з іншого боку, знань про навколишнє, що випереджає формування рухових навичок.

Важливе значення для розгортання процесу гри має формування взаємозв'язку, взаємодії дитячого колективу. Якщо гра дітей з порушенням зору перебуває лише на етапі маніпулятивних дій з предметами, то колективна гра не розвивається. З розвитком предметних дій, об'єднаних загальною ідеєю і виконанням дитиною певної ролі, виникають перші передумови колективної гри. Саме ігрова ситуація ставить дошкільника з порушенням зору перед необхідністю налагодити зв'язки зі своїми однолітками по грі, а наявність розгорнутих форм мовлення дозволяє здійснювати ці комунікації.

Таким чином, у дітей внаслідок недостатності зорово-сенсорного досвіду спостерігаються неточні, фрагментарні уявлення про предмети та явища довкілля, що призводить до стримування розвитку ігрової діяльності, зниженню рівня спільних дій дітей у грі.

Аналіз актуальних досліджень. Глибоке порушення зору, насамперед, негативно позначається на розвитку орієнтування дитини в навколишньому просторі, на розвитку дій із предметами. Відсутність зорової інформації збіднює чуттєвий досвід, різко знижує можливості знайомства дитини із предметами і явищами й може призвести до зниження психічної активності. Однак правильне виховання компенсує недоліки психічного розвитку, пов'язані зі сліпотою, сприяє активному пізнанню навколишнього світу (Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В., 2000).

Одним з найважливіших принципів соціальної адаптації дітей з порушеннями зору є принцип розширення соціальних зв'язків. Відомо, що діти з порушеннями зору зазнають більших труднощів у взаємодії з довкіллям, входженням в соціум, оволодінні навичками спілкування. Тому, основним завданням соціальної адаптації дітей з порушеннями зору є: всебічний розвиток особистості молодшого школяра, задоволення освітніх і творчих потреб кожної дитини; збереження й підтримка фізичного здоров'я, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною поведінкою у різних життєвих ситуаціях, вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, оволодіння життєво-важливими побутовими вміннями і навичками (Костенко Т.М., 2018).

Мета статті. Висвітлення напрямків роботи з формування навичок соціально-побутового орієнтування у дошкільників з порушеннями зору та ефективного використання засобів ігрової діяльності для оволодіння основними вміннями та навичками.

Методи дослідження. У процесі роботи нами використовувались методи проблемних ситуацій, практично-орієнтовні завдання, спеціальна організація навчального процесу, спрямована на максимальний розвиток особистості, задоволення освітніх і творчих потреб кожної дитини; вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною поведінкою у різних життєвих ситуаціях, оволодіння побутовими вміннями і навичками.

Виклад основного матеріалу. Соціально-побутове орієнтування у дошкільний період навчання здійснюється по п'ятьох напрямках: розвиток соціальної активності, формування предметних уявлень, формування навичок самообслуговування, формування уявлень дитини про своє фізичне «Я», формування уявлень про господарсько-побутову діяльність. Кожен напрямок вирішує свої специфічні завдання, що визначають їх наступний зміст: соціальна активність, предметні уявлення, самообслуговування, дитині про саму себе, господарсько-побутова діяльність.

Перший напрямок «Соціальна активність» припускає формування способів комунікативної, ігрової діяльності дошкільника з порушеним зором, розвиток його емоційної сфери, націлений на забезпечення умов по попередженню виникнення труднощів у спілкуванні дитини з дорослими й однолітками.

Другий напрямок «Предметні уявлення» сприяє формуванню уявлень системного характеру про досліджуваній предмет у дошкільників з порушеннями зору, тобто в дитини з'являється цілісне, структуроване уявлення про предмет (його функція, будову, матеріал, з якого він виготовлений, призначення), а також формування вмінь використовувати їх у процесі соціально-побутового орієнтування.

Третій напрямок «Самообслуговування» передбачає формування відповідно віку дитини з порушенням зору культурно-гігієнічних знань, умінь і навичок, використання спеціальних приладів у процесі виконання побутових дій (дозаторів, контрастних серветок, секційного посуду та ін.) і тактильних міток, що полегшують процес орієнтування в побуті.

Четвертий напрямок «Дитині про саму себе» передбачає формування уявлень про своє фізичне «Я», адекватного ставлення до своїх можливостей, розвиток рефлексивних здібностей у процесі соціально-побутового орієнтування.

П'ятий напрямок «Господарсько-побутова діяльність» сприяє освоєнню дошкільниками з порушеннями зору трудовою діяльністю й оволодінню в ній

позицією суб'єкта, встановленню соціальних відносин з однолітками в процесі соціально-побутового орієнтування.

Навчання навичкам соціально-побутового орієнтування дошкільників з порушенням зору необхідно проводити з урахуванням результатів психолого-педагогічної діагностики кожної дитини, що дозволяє реалізувати індивідуальну програму навчання з урахуванням зорових можливостей дитини, рівня сформованості компенсаторних здатностей й особливостей.

На корекційних заняттях по соціально-побутовому орієнтуванню можуть використовуватися наступні методи: *наочні* (демонстрація, спостереження, показ способів дій), *практичні* (предметно-практичні дії), *словесні* (пояснення, бесіда), *ігрові* (дидактичні, сюжетно-рольові ігри, ігрові персонажі), *методи емоційного стимулювання* (позитивне ставлення, заохочення, ситуація успіху).

Основними дидактичними засобами в процесі формування знань, умінь і навичок із соціально-побутового орієнтування у дітей з порушеннями зору служать наочні засоби навчання, що є джерелом формування конкретних уявлень, матеріальною основою образного мислення, засобом попередження вербалізму в них.

Тифлопедагогові варто враховувати, що використання наочності на заняттях по соціально-побутовому орієнтуванню ефективно в тому випадку, якщо дитина виконує активні дії з нею. При демонстрації предметів навколишнього світу (наприклад, продуктів) дітям з порушеннями зору, варто знайомити з ними на полісенсорній основі (розглядати, обмацувати, пробувати на смак, зважувати на руках і т.д.). Для цього педагогові варто використовувати методи формування раціональних дій такі, як показ і пояснення, і чітко представляти алгоритм раціональної дії; забезпечувати вдосконалювання дій дитини по лінії усвідомленого й самостійного застосування; допомагати дитині з порушенням зором здійснювати перенос засвоєної дії з одним предметом на інший, корегувати її дії з урахуванням специфіки обігу з конкретним предметом; враховувати труднощі, з якими зіштовхується дитина, що має

порушення зору при засвоєнні практичних навичок у процесі соціально-побутового орієнтування.

Важливе місце в процесі формування соціально-побутових знань, умінь і навичок у дітей з порушеннями зору займають ігри (дидактичні, сюжетно-рольові), тому що в грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються позитивні зміни в її психіці. Цим пояснюються величезні виховні можливості гри, що сприяють соціалізації дошкільників з порушенням зору.

1. До напрямку «Соціальна активність».

Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями зору передбачає знання педагогом рівня психічного й фізичного розвитку дітей, їх особистісних характеристик. При підборі іграшок для дитини, що має порушений зір, тифлопедагогові варто враховувати не лише їхню зовнішню привабливість, але й можливості, інтереси самої дитини. Під час гри необхідно стежити за тим, щоб дитина намагалася знайти іграшку, обстежити її, зробити з нею якнайбільше практичних дій. При цьому тифлопедагог пояснює, як з нею грати, пропонує для гри нові іграшки різні за формою, величиною, кольором і матеріалу, з якого вони виготовлені. Розвиток ігрових дій у дошкільників з порушеннями зору відбувається у безпосередньому спілкуванні з тифлопедагогом й однолітками. Тифлопедагогові варто забезпечувати постійний мовний контакт із дитиною, поповнюючи й розширюючи словниковий запас дитини, що містить слова з соціально-побутовим змістом, надавати можливість грати з іншими дітьми.

Оволодіння мовними й немовними засобами спілкування пов'язане з умінням дитини виражати не тільки власні емоції й почуття, але й розуміти емоційний стан інших по спілкуванню при виконанні побутових дій. Навчання вмінню сприймати й виражати мімічні, пантомімічні дії, розуміти й передавати емоційний стан у процесі соціально-побутового орієнтування відбувається поетапно. На першому етапі відбувається засвоєння й активне відтворення еталонів немовного спілкування, для цього використовуються зображення з різними емоціями, жестами, рухами. На другому етапі варто вчити дітей

дiзнаватися про людей у рiзних ситуацiях, з рiзною мiмiкою, спiввiдносити їхнiй емоцiйний стан з певною ситуацiєю.

2. До напрямку «Предметнi уявлення».

Предметний свiт, довколишнi речi й iграшки є основою для розвитку предметних уявлень дошкiльників з порушеннями зору. Саме в предметнiй дiяльностi з'являється пiзнавальна активнiсть, складаються першi емоцiйнi вподобання. Тифлопедагогу необхідно допомогти дитинi ознайомитись з довколишнiм предметним свiтом, навчитися орієнтуватися в його рiзноманiттi, правильно використовувати в побутi предмети за призначенням, а також - виховати цiннiсне ставлення до предметного свiту. На початку довколишнiй свiт речей сприймається дитиною функцiонально. Тому важливо розкрити дошкiльниковi саме призначення предмета, показати особливостi конструкцiї, будови предмета, й функцiю предмета залежно вiд призначення, без чого цiннiсть довколишнього предметного свiту не буде усвiдомлюватися.

При вивченнi нових предметiв, тифлопедагоговi необхідно називати їх, звертати увагу на зовнiшнiй вигляд предметiв, їхнi характернi ознаки, властивостi i якостi, вказувати на їхнє призначення й показувати способи застосування, надавати дитинi можливiсть для їхнього обстеження (предмети можуть бути рiзнi за формою, фактурою, призначенням), створювати умови для прояву самостiйностi при виконаннi вивчених ранiше дiй iз предметами й iграшками.

З кожним щаблем дошкiльного дитинства уявлення дошкiльників з порушеннями зору про предметний свiт будуть збагачуватися, розширюватися, ставати усе бiльш цiкавими й значимими для них.

3. До напрямку «Самообслуговування».

Для дiтей дошкiльного вiку, що мають порушення зору, життєво необхідним стає оволодiння знаннями, умiннями й навичками по самообслуговуванню. Вiд того, наскiльки дошкiльник, що має порушення зору, умiє самостiйно одягатися, акуратно користуватися туалетом, охайно їсти залежить його адаптацiя до дитячого садку й школи, його положення в родинi,

сприйняття дитини оточуючими людьми, її ставлення до самої себе. Навчаючи дошкільника культурно-гігієнічним навичкам необхідно навчити його користуватися як залишковим зором, так й іншими збереженими аналізаторами (слуховим, дотиковим, кінестетичним), контролювати свої дії. Починаючи навчати незрячу дитину якій-небудь дії по самообслуговуванню, тифлопедагогові необхідно використовувати прийом спільних дій. Навчання дитини з порушенням зору новим діям може вироблятися по наслідуванню. У цьому випадку всі вироблені дії здійснюються в повільному темпі для того, щоб дитина могла адекватно їх сприйняти. При необхідності використовується додаткове освітлення: настільна лампа, підлоговий світильник або будь-який інший освітлювальний прилад, який повинен складатися з рухомих сегментів, що дозволяють змінювати кут освітлення залежно від умов.

У процесі навчання дошкільників з порушеннями зору прийому їжі варто формувати у них культуру харчування (уміння їсти рідку їжу, жувати їжу із закритим ротом, не набивати рот їжею), щораз ставити тарілку, чашку й інший посуд на одне й теж місце під час їжі. Якщо тарілка постійно перекидається дитиною - можна використовувати пластмасову тарілку із присоском. Використання контрастних кольорів посуду, серветок допомагає дитині з порушеним зором краще орієнтуватися за столом і розпізнавати предмети. Сформовані в дитини з порушеним зором навички акуратного прийому їжі є для неї важливим досягненням у самообслуговуванні.

У процесі формування навичок самообслуговування необхідно також привчати дітей до порядку, як до найбільш ефективного зберігання особистих речей, і до організації власного життя. Дорослим слід учить дітей складати свої речі в коробки, відсіки тумб, шафи, висувні ящики, які відрізняються за розміром, кольором, позначені мітками. Для того, щоб дитині було легко знайти свої речі варто здійснювати розмітку меблів разом з нею, і вибирати мітки, знаки, символи знайомі й зрозумілі дитині.

Для виконання гігієнічних процедур, у ванній кімнаті для дитини можна прикріпити полку й розставити на ній шампунь, мило, щітки й інші туалетні

приналежності в певному порядку для полегшення їхнього пошуку. Бажано, щоб особисті туалетні принадлежности відрізнялися один від одного за формою, кольором, матеріалом.

Формування навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями зору передбачає їхнє навчання визначенню виворітної й лицьової сторін одягу за допомогою використання міток, шнурівці черевиків, застібанню застібок та ін.

4. До напрямку «Дитині про саму себе».

Формування знань, умінь і навичок соціально-побутового орієнтування відбувається більш ефективно, якщо зміст корекційних занять відповідає рівню вікового розвитку дитини з порушенням зором, його фізичним можливостям. Тому необхідне вивчення дитиною свого фізичного «Я», своїх можливостей і здатностей при виконанні побутових дій; усвідомлення нею своїх бажань і переваг. Педагогові варто розвивати у дошкільника з порушенням зором здатність відокремлювати себе від фізичного світу.

Крім того, при організації корекційно-педагогічної роботи тифлопедагогові слід ураховувати, що кожна дитина, що має порушення зору, унікальна, і тому зберігати цю унікальність, створювати сприятливі умови для самовираження, для максимальної реалізації потенційних можливостей дитини – одне з основних корекційно-освітніх завдань у спеціальній дошкільній установі для дітей з порушеннями зору.

5. До напрямку «Господарсько-побутова діяльність».

Формування знань про господарсько-побутову діяльність та працю дорослих припускає ознайомлення дошкільників з порушеннями зору з конкретними трудовими процесами. У ході спостереження різних процесів господарсько-побутової праці дорослих тифлопедагогові необхідно розкрити дітям мету й мотиви трудової діяльності, фіксуючи увагу на кожному компоненті праці, пояснюючи їхню особливість. Використанню дітьми отриманих уявлень про працю дорослих у самостійних іграх буде сприяти створення ігрового матеріального середовища. По мірі ознайомлення з новими

трудовами процесами дорослих, в ігровій кімнаті повинні з'являтися нові іграшки, різноманітні атрибути, предмети, що дозволяють розгорнути гру із застосуванням вивчених трудових дій (Легкий О.М., 2014).

Широке використання ігрового методу при навчанні соціально-побутовому орієнтуванню дошкільників з порушеннями зору дозволить найбільш ефективно здійснювати практичну підготовку дітей до самостійного життя, побутової праці й формувати в них знання, уміння й навички, що сприяють соціальній адаптації й орієнтуванню в різноманітних соціально-побутових ситуаціях.

Гра є найважливішою самостійною діяльністю дитини з порушенням зору й має велике значення для її психічного й фізичного розвитку, становлення індивідуальності й формування вміння жити спільно.

Однак особливості зорового дефекту й вторинних відхилень накладають свій відбиток на формування основних передумов ігрової діяльності.

Насамперед, гра є відображенням тих знань і уявлень, які заклалися в дитини з порушенням зором про навколишній світ. Ці знання й уявлення повинні опиратися на систему засвоєних операціональних рухових навичок. Багато дітей у молодшій дошкільній групі відмовляються брати участь у спільних іграх із-за слабкої рухової підготовки, низького рівня фізичного розвитку й навичками спільної діяльності. У дітей з порушенням зору маніпуляції з ігровими атрибутами становлять основний зміст ігрової діяльності аж до 3-4 років із-за затримок розвитку рухових компонентів предметної діяльності. Навчаючись маніпулювати із предметами в дії («Нагодуємо ляльку», «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Приготуємо обід» і т. п.), діти пізнають їхнє функціональне призначення, а включення мови в цей процес створює основу для корекції негативних наслідків зорового дефекту.

Спочатку гра дітей з порушенням зору в дошкільному віці являє собою маніпулювання предметами, пізніше гру в найближчому оточенні, але паралельно з формуванням навичок спільної гри, тобто триває процес індивідуальної, режисерської гри. Індивідуальна режисерська гра не жадає від дитини з порушенням зором високого рівня розвитку комунікативної діяльності,

тому що дозволяє не враховувати одночасно кілька позицій: позицію партнера по грі, його ролі, загальний зміст гри, організаторські відносини.

Ігрова діяльність дітей з порушеннями зору, розглядається як цілісне й поліфункціональне утворення, можливості якого в корекції відхилень різного плану, викликаних зоровим дефектом багатогранні.

У вітчизняній психології розроблений підхід до гри як діяльності соціальної по походженню, по змісту й структурі. У цій теорії закладені глибокі коріння розвитку й координації соціальних відносин. Відзначається, що саме гра вчить розумному й свідомому поведженню в різних ситуаціях соціального середовища. У ході ігрової діяльності відбувається розвиток мислення, робота якого спрямована на створення схеми поведження, досягнення певної мети.

Рольова гра виникає на межі раннього й дошкільного дитинства й досягає свого розквіту в середині дошкільного віку. Але у дітей з порушеннями зору взаємозамінними в цей віковий період є предметна й сюжетно-рольова гра, що свідчить про труднощі в оволодінні структурою рольової гри, типами взаємовідносин дітей один з одним, уміннями, необхідними в ході ігрового спілкування.

Сюжети дитячих ігор настільки ж різноманітні, як різноманітні й відносини між людьми. Гра завжди соціальна, тому що формується на основі соціального досвіду й спостережень за життям дорослих. Тому саме в процесі розігрування сюжету діти з порушенням зору привласнюють соціальний зміст ролей і рольових відносин.

Уявлення дітей з порушеннями зору про взаємини навколишнього світу, що відображається ними в сюжеті гри детермінуються рівнями психічного розвитку дитини у процесі ігрової діяльності.

Особливості своєчасного психічного розвитку, викликані зоровим дефектом, дозволяють говорити насамперед про корекційно-компенсаторний вплив ігрової діяльності, тому що гра виникає не лише за умови наявності певних знань й умінь, але й слугує передумовою для їхньої актуалізації й засвоєння дітьми дошкільного віку з порушеннями зору.

Етапи компенсації зорового дефекту пов'язані насамперед з активним включенням предметної діяльності, мови, мислення, уяви в сенсорне відбиття навколишнього світу. Перехід від одного етапу компенсації до іншого обумовлений появою або зміною провідної діяльності, а також негативним впливом зорового дефекту на розвиток пізнавальних процесів і психічних властивостей. На першому етапі це предметна діяльність, що створює передумови для формування поліфункціональних зв'язків. Контроль за предметною діяльністю й включення в процес соціальних відносин здійснюється на другому етапі. На третьому етапі компенсації створюються передумови процесу формування творчої гри як умови розвитку дитини з порушенням зору: зміцнюється зв'язок між довколишнім світом і його сприйняттям, підвищується інтерес дитини до спілкування з дорослими й однолітками. У старшому дошкільному віці компенсація зорового дефекту характеризується встановленням причинно-наслідкових зв'язків і послідовності дій дітей, активним включенням спілкування та мови в ігрове середовище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумок, можна зробити висновок, що саме в ігровій діяльності досягаються основні цілі корекційного процесу: оптимізація соціальної ситуації для розвитку дитини з порушенням зору; розвиток предметно-практичних видів діяльності дитини; формування психологічних новоутворень.

Специфічною закономірністю розвитку дошкільників з порушеннями зору є труднощі формування уявлень про предмети та об'єкти навколишнього світу, що характеризується труднощами сприйняття та цілісності, нечіткістю, фрагментарністю, вербалізмом знань.

Подальші наукові пошуки у реалізації дошкільного виховання, подальша корекційно-розвивальна робота, включення дітей у доступну їм на даному віковому етапі ігрову діяльність сприятиме формуванню у них повноцінних уявлень про навколишній світ, дозволяє збагатити їхні уявлення про світ речей і людей, систематизувати емоційний і соціальний досвід, забезпечуватиме дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В. (2020). *Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору. (Методичні рекомендації для батьків)*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.

2. Костенко Т.М. (2018). *Дитина з порушенням зору. (Інклюзивне навчання)*. Харків: Вид-во «Ранок».

3. Легкий О.М. (2014). *Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. №1(5)*. Київ.

4. Легкий О.М. (2014). *Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.

REFERENCES

1. Kostenko T.M., Dovhopola K.S., Lehkyi O.M., Kondratenko S.V. (2020). *Vykhovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru. [Education and development of children with visual impairments] (Guidelines for parents)*. Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338> (in Ukrainian).

2. Kostenko T.M. (2018). *Dytyna z porushenniam zoru. [A child with visual impairment] (Inclusive education)*. Kharkiv: Ranok Publishing House (in Ukrainian).

3. Lehkyi O.M. (2014). *Formuvannia ihrovoi diialnosti doshkilnykiv z porushenniamy zoru u protsesi trudovoho vykhovannia. [Formation of play activities of preschoolers with visual impairments in the process of labor education]. Child with sensory disorders: development, training, education. №1 (5)*. Kiev (in Ukrainian).

4. Lehkyi O.M. (2014). *Trudove vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy zoru. [Labor education of preschoolers with visual impairments]*. Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.

Матеріал надійшов до редакції 02.07.2021 р.

УДК 376-056.26:796.035:364-57(043.3)

Лещій Наталія

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
lleschii@ukr.net
ORCID iD: 0000-0002-8843-7156

Leshchii Nataliia

PhD, Associate Professor
Department of Defectology and Physical Rehabilitation
lleschii@ukr.net
ORCID iD: 0000-0002-8843-7156

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,
65000, Україна

State Institution «South-Ukrainian State Pedagogical University
named after K.D. Ushinskogo»
Odesa, Ukraine
26 Staroportofrankivska st., Odesa,
65000, Ukraine

**МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЇ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ, БАГАТОФАКТОРНОЇ
СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ
В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ**

**MODEL OF COMPLEX, DIFFERENTIATED, MULTIFACTORIAL SYSTEM OF
ORGANIZING PHYSICAL CULTURE AND HEALTH WORK WITH CHILDREN OF
PRIMARY SCHOOL AGE WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN
EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTERS**

Анотація. В статті представлено систему організації експериментальної фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційних центрів. Фізкультурно-оздоровча складова освітнього процесу дітей, які мають складні порушення розвитку суттєво відрізняється від комплексу заходів, що традиційно використовуються у спеціальних закладах освіти для дітей із певним типом порушення або більшості закладів з інклюзивним навчанням. Специфіка її організації обумовлена регламентом функціонування навчально-реабілітаційного центру, в якому забезпечується індивідуальний догляд та супровід учнів (вихованців) зі складними порушеннями з метою здобуття ними освіти або пропонуються абілітаційні/реабілітаційні, корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги (без здобуття освіти). Мета роботи полягає в тому, щоб у теоретичному обґрунтуванні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах. Методи: для досягнення поставленої мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів теоретичного рівня дослідження (аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної

літератури). Результати. За результатами теоретичного пошуку та власних емпіричних досліджень спроектовано, науково обгрунтовано комплексну, диференційовану, багатофакторну систему організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах; обгрунтовано методологічні підходи організації фізкультурно-оздоровчої роботи школярів із складними порушеннями розвитку. Відповідно до структури моделі загальна стратегія перебугу фізкультурно-оздоровчої роботи передбачала застосування методологічних підходів (діяльнісно-особистісного, системного та культурологічного), які відображали зміст і сутність експериментальної роботи. У процесі реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку було реалізовано принципи індивідуалізації і диференціації; продуктивності розвитку особистості; ситуативної навчання; освітньої рефлексії. Реалізація системи фізкультурно-оздоровчої роботи здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний. Висновки. Розроблена комплексна, диференційована, багатофакторна система фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційних центрів сприяє поліпшенню стану здоров'я дітей означеної нозології.

Ключові слова: діти зі складними порушеннями розвитку, фізкультурно-оздоровча робота, навчально-реабілітаційний центр.

Abstract. The article deals with the issues of organization of experimental physical culture and health work in the conditions of educational and rehabilitation centers. The physical culture and health component of the educational process of children with complex developmental disorders differs significantly from the set of activities traditionally used in special educational institutions for children with a certain type of disorder or most institutions with inclusive education. The specifics of its organization are due to the regulations of the training and rehabilitation center, which provides individual care and support of students with complex disabilities in order to obtain education or offers habilitation / rehabilitation, correctional and psychological services (without education). The purpose of the work is to theoretically substantiate the system of organization of physical culture and health work with children with complex developmental disorders in educational and rehabilitation centers. Methods. To achieve this goal, a set of interrelated methods of theoretical level of research (analysis, comparison, induction, deduction, systematization and generalization of scientific and methodological literature) was used. Results. Based on the results of theoretical research and own empirical research, a complex, differentiated, multifactorial system of organization of physical culture and health work with children of primary school age with complex developmental disorders in educational and rehabilitation centers has been designed, scientifically substantiated; methodological approaches to the organization of physical culture and health work of schoolchildren with complex developmental disorders have been substantiated. According to the structure of the model, the general strategy of physical culture and health work provided for the use of methodological approaches (activity-personal, systemic and culturological), which reflected the content and essence of experimental work. In the process of implementation of physical culture and health work with children of primary school age with complex developmental disorders, the principles of individualization and differentiation were implemented; productivity of personality development; situational learning; educational reflection. The implementation of the system of physical culture and health work was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and support. Conclusions. The developed comprehensive, differentiated, multifactorial system of physical culture and health work with junior schoolchildren with complex developmental disorders in the conditions of educational and rehabilitation centers will help to improve the health of children of this nosology.

Keywords: functional state; cardiorespiratory system; physical culture and health program; educational and rehabilitation center; children with complex developmental disorders.

Актуальність дослідження. Одним із засобів успішної абілітації, реабілітації та подальшої соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є використання оздоровчого потенціалу фізичної культури, функція якої полягає у формуванні у дітей відповідних умінь і навичок, стимулюванні їхньої пізнавальної активності, забезпеченні набуття досвіду практичної діяльності і спілкування (Ляхова, 2006), що визнається державою і відображено в Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року («Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»).

Водночас фізкультурно-оздоровча складова освітнього процесу дітей, які мають складні порушення розвитку (Бобренко, 2007; Глущенко & Гладких, 2014; Долинський, 1992; Лещій, 2020), суттєво відрізняється від комплексу заходів, що традиційно використовуються у спеціальних закладах освіти для дітей із певним типом порушення або більшості закладів з інклюзивним навчанням. Специфіка її організації обумовлена регламентом функціонування навчально-реабілітаційного центру (НРЦ), в якому забезпечується індивідуальний догляд та супровід учнів (вихованців) зі складними порушеннями з метою здобуття ними освіти або пропонуються абілітаційні/реабілітаційні, корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги (без здобуття освіти). За таких умов підвищується вірогідність консолідації різнопрофільних фахівців для досягнення спільної мети та реалізації завдань фізкультурно-оздоровчої роботи, а також її включення до цілісного процесу абілітації/реабілітації (освітні, корекційно-розвиткові, позакласні, самостійні, дистанційні заняття вдома самостійно або за підтримки батьків тощо).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз результатів сучасних досліджень онтогенезу інтегративної діяльності функціональних систем організму дитини переконливо свідчить про провідну роль рухового аналізатора (рух як топову реакцію життєдіяльності) в створенні компенсаторної основи для продуктивного подолання обмежень функціонування (Humphrey, Lendrum, Barlow, Wigelsworth & Squires, 2013).

Значна роль у цьому процесі належить організації комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у ході дослідження використано комплекс методів теоретичного рівня дослідження: аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах.

Результати дослідження. Розроблена модель реалізації комплексної, диференційованої, багатофакторної системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку в НРЦ (див. рис. 1) включила такі складники: компоненти (методологічний, організаційно-діяльнісний, оцінювальний), підходи (діяльнісно-особистісний, системний, культурологічний), критерії (антропометричний, функціональний, фізичної підготовленості, психоемоційний), педагогічні умови (мотиваційно-позитивна налаштованість дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку на фізкультурно-оздоровчу роботу в навчально-реабілітаційних центрах, створення здоров'язбережувального середовища в навчально-реабілітаційних центрах для дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, використання позитивно-емоційних ситуацій успіху в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційних центрах для дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку), принципи (індивідуалізації і диференціації, продуктивності розвитку особистості, ситуативності навчання, освітньої рефлексії), форми, заходи, методи, засоби фізкультурно-оздоровчої роботи.

Організація дослідження відбувалася відповідно до методологічних підходів, які відображали зміст і сутність експериментальної роботи: діяльнісно-особистісного, системного та культурологічного. У процесі

організації педагогічного дослідження з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку було реалізовано принципи індивідуалізації і диференціації; продуктивності розвитку особистості; ситуативної навчання; освітньої рефлексії.

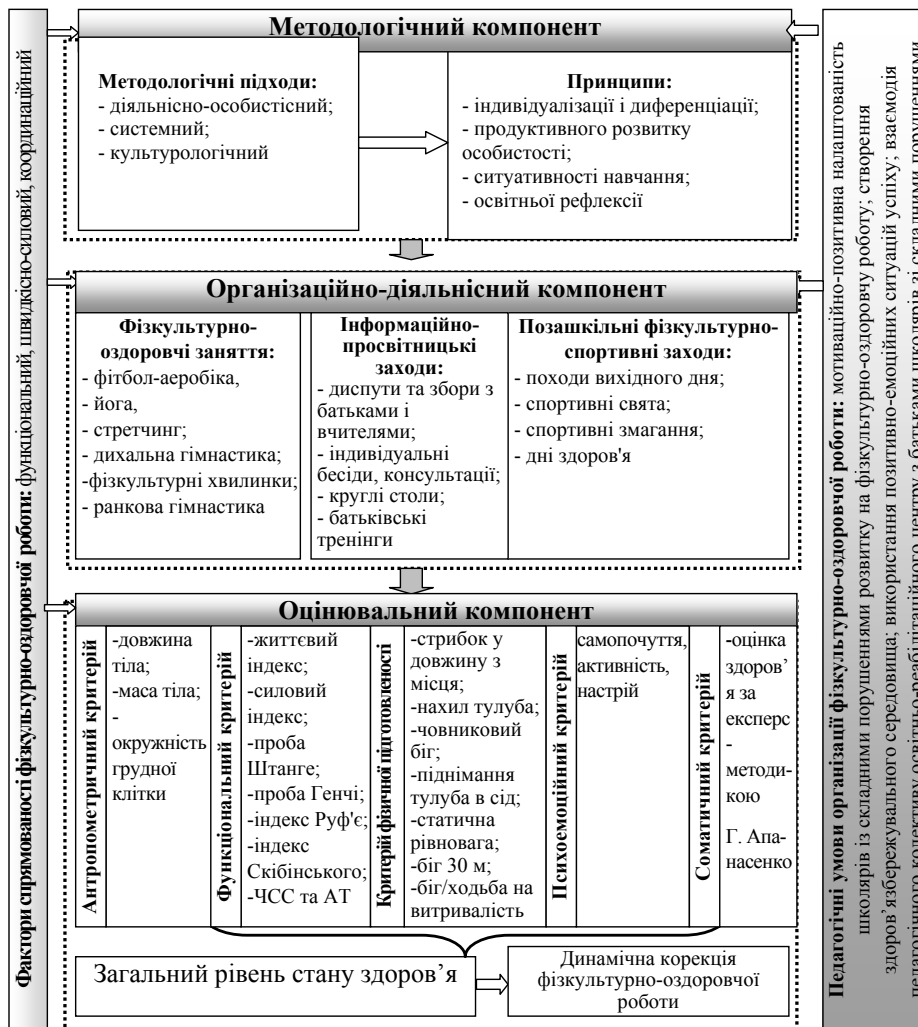


Рис. 1. Модель комплексної, диференційованої, багатofакторної системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах НРЦ

Принцип індивідуалізації і диференціації передбачав урахування супутніх захворювань та особливостей порушень фізичного, функціонального стану та рівня здоров'я молодших школярів із складними порушеннями розвитку відповідно до розроблених індивідуальних карт розвитку кожної дитини.

Принцип продуктивності розвитку особистості передбачав розвиток умінь і навичок у процесі організованої освітньої та фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ, а також розвиток фізичної підготовленості, підвищення функціональних можливостей карді респіраторної системи та формування належного психофізичного розвитку дитини. Для успішної реалізації означеного принципу створювали відповідне фізкультурно-оздоровче середовище в НРЦ, а також методичний супровід дидактичних заходів навчання, що враховував індивідуальні психофізичні порушення розвитку дитини.

Принцип ситуативної навчання передбачав розроблення і впровадження в навчально-реабілітаційний процес спеціальних ситуацій успіху для кожної дитини у фізкультурно-оздоровчій роботі з урахуванням особливостей порушень функціонального стану та психофізичного розвитку.

Принцип освітньої рефлексії було втілено через усвідомлення дітьми своїх досягнень, що було орієнтиром для встановлення зворотного зв'язку між дітьми, батьками та вчителями.

Реалізація педагогічної умови «Мотиваційно-позитивна налаштованість дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку на фізкультурно-оздоровчу роботу в НРЦ» відбувалася у процесі організації фізкультурно-оздоровчої роботи впродовж навчального дня. Перед початком занять проводилася ранкова гімнастика на спортивному майданчику школи, а в разі непогоди – у приміщенні школи, у процесі якої реалізовували мотиваційні, оздоровчі та виховні завдання.

Загальну організацію й керівництво гімнастикою до початку занять здійснював учитель фізичної культури. Розроблений комплекс вправ (8-9), які поступово ускладнювалися (один раз на місяць), був спрямований на активізацію уваги дітей молодшого шкільного віку та сприяв поліпшенню функціональних

можливостей кардіореспіраторної системи. Пояснення та показ вправ було чітким і зрозумілим для дітей молодшого шкільного зі складними порушеннями розвитку. Упродовж виконання вправ ранкової гімнастики вчитель уважно стежив за технікою виконання, висловлював методичні зауваження та підбадьорював учнів. Завершувався комплекс ранкової гімнастики різними видами ходьби в поєднанні з ритмічним диханням.

Для поліпшення психоемоційного стану та стимулювання рухової активності дітей зі складними порушеннями розвитку застосовувалися рухливі ігри як на уроках фізичної культури, так і на перервах. У процесі перебування дітей в НРЦ організовувалися рухливі ігри та естафети з елементами ходьби та бігу зі зміною швидкості, стрибками в довжину з місця, із просуванням у різних напрямках, перестрибуванням через предмети, накреслені крейдою орієнтири, з передаванням м'яча із рук у руки: у шерензі, у колоні, у колі, над головою, змінюючи напрям; з рухами, що сприяли поліпшенню дрібної моторики.

Реалізація педагогічної умови «Створення здоров'язбережувального середовища в НРЦ для дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку» передбачала забезпечення медико-психолого-педагогічного супроводу дітей із складними порушеннями розвитку. Медичні працівники проводили систематичний контроль за станом здоров'я учнів, у разі необхідності надавалася медична допомога; знайомилися з анамнезом, перебігом хвороби, індивідуальними особливостями кожної дитини; постійно стежили за соматичним станом здоров'я, надавали рекомендації щодо дозування навчального і фізичного навантаження дітей як під час уроків, так і в процесі фізкультурно-оздоровчих занять, стежили за режимом їхнього харчування, навчання, відпочинку тощо. Результати медичного обстеження були відображені в індивідуальних картках здоров'я кожної дитини. Медичні працівники брали активну участь у тренінгах та круглих столах, що організовувалися в НРЦ.

У процесі реалізації педагогічної умови «Використання позитивно-емоційних ситуацій успіху у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ для дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку» надавали

можливість дітям самостійно складати та виконувати певні вправи з предметами, що завжди супроводжувалося підтримкою з боку вчителя, сприяючи формуванню позитивного емоційного підґрунтя на заняттях.

Враховуючи те, що батьки й педагоги були рівноправними суб'єктами педагогічного процесу, відбувалося їхнє максимальне залучення до фізкультурно-оздоровчої роботи у процесі реалізації педагогічної умови взаємодії педагогічного колективу з батьками дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку; як-от участь у круглих столах («Гігієнічні основи загартовування», «Регламентція фізичного навантаження для дитини зі складними порушеннями розвитку» тощо), батьківських зборах («Фізичний розвиток дитини зі складними порушеннями розвитку», «Організація дозвілля» тощо), сімейних спортивних змагань («Веселі старты», «Мама, тато, я – спортивна сім'я», «День здоров'я», «Старты надій»), індивідуальних бесідах, лекціях («Рухова активність дитини зі складними порушеннями розвитку», «Принципи загартовування», «Навчальне перевантаження та гіподинамія» «Режим дня й працездатність молодших школярів», «Принципи раціонального харчування школяра», «Вплив фізичних навантажень на організм школяра», «Ранкова гімнастика та її оздоровче значення»), у процесі яких розглядали проблемні питання щодо особливостей психофізичного розвитку, специфіку організації фізкультурно-оздоровчих занять удома, формування у дітей здорового способу життя тощо. Завдяки таким зустрічам відбувався обмін інформацією між фахівцями різного профілю, що давало змогу налагодити плідну комунікацію між представниками НРЦ та батьками.

Для підвищення поінформованості батьків щодо формування здорового способу життя та залучення до фізкультурно-оздоровчих заходів на інформаційних стендах НРЦ було розташовано промоційні листівки («Гігієна тіла», «Самоконтроль у процесі фізкультурно-оздоровчих занять») з корисною інформацією про здоровий спосіб життя.

У кожному класі було облаштовано куточок сімейних досягнень, де діти зі складними порушеннями розвитку розміщували сімейні фотографії, які демонстрували участь родини у популяризації здорового способу життя, як вони

проводять вільний час із використанням засобів оздоровчої фізичної культури. Перед початком канікул було оформлено інформаційний стенд, на якому пропонувалися батькам фізкультурно-оздоровчі заходи з дітьми на період канікул, а також інформація про динаміку рівня фізичної підготовленості учнів.

Комплексна, диференційована, багатофакторна система фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ передбачала розроблення фізкультурно-оздоровчої програми для дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку як складника експериментальної системи (див. рис. 2).

Програма мала інноваційну спрямованість фізичної культури для означеної категорії дітей: за індивідуально-диференційованим підходом було розроблено фізкультурно-оздоровчі заняття, на яких було враховано особливості кардіореспіраторної системи, рівень соматичного здоров'я та фізичної підготовленості молодших школярів зі складними порушеннями розвитку. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень іншого фізичного розвитку.

Було включено такі засоби: фітбол-аеробіку, йогу, стретчинг та дихальну гімнастику, а також додаткові предмети і устаткування (гантелі, м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, гумовий амортизатор), що сприяло ефективному вирішенню поставлених завдань та впливало на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Реалізація системи фізкультурно-оздоровчої роботи здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний. За методикою Г. Апанасенко дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку було розподілено за рівнями соматичного здоров'я на низький, нижчий за середній, середній.

Змістом і завданнями підготовчого періоду (8 тижнів) виступили: адаптація організму дітей із складними порушеннями розвитку до оздоровчо-корекційної роботи; ознайомлення з технікою виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики.

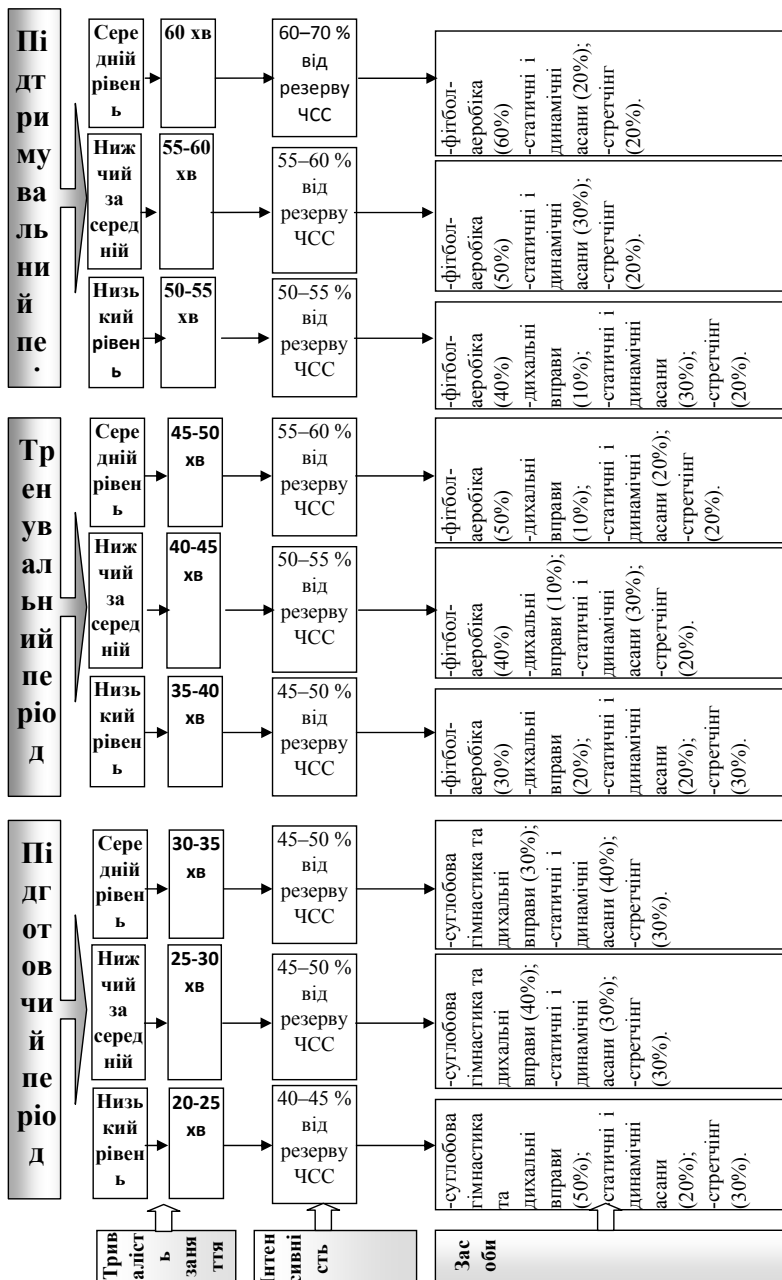


Рис. 2. Структура та зміст фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ для дітей молодшого шкільного віку

Змістом і завданнями тренувального періоду (16 тижнів) було: збільшення адаптаційних можливостей дітей із складними порушеннями розвитку до навантаження, яке поступово зростало; закріплення техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; формування мотивації до систематичних занять за фізкультурно-оздоровчими програмами; поліпшення рухових здібностей; корекція постави та низького рівня фізичного здоров'я; сприяння поліпшенню функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем (див. рис. 2).

Змістом і завданнями підтримувального періоду (12 тижнів) було: підтримання досягнутого рівня функціонування кардіореспіраторної системи молодших школярів зі складними порушеннями розвитку; вдосконалення техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; стимулювання мотивації до систематичних занять за індивідуальними, диференційованими фізкультурно-оздоровчими програмами; поліпшення рухових здібностей; нормалізація постави; підвищення рівня фізичного здоров'я; підвищення функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем.

Реалізація змісту і завдань фізкультурно-оздоровчої роботи передбачала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку; вихідного положення; супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я. Під час показу вправ забезпечувалося цілісне зорове сприйняття техніки виконання тієї чи тієї вправи у супроводі коментуючого показу відповідними жестами. Навчання техніки вправ асан, суглобової гімнастики, фітбол-аеробіки та стретчингу супроводжувалося дзеркальним показом для легшого їх сприймання.

З урахуванням проведеного факторного аналізу та виокремлення найбільш вагомих показників, що зумовили рівень фізичного здоров'я дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку,

співвідношення фізкультурно-оздоровчих засобів було таким: 45 % становили вправи, спрямовані на поліпшення функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи; 35 % – на збільшення силових та швидкісно-силових рухових здібностей; 20% – на поліпшення гнучкості та координації.

Для дітей із нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я у контексті підготовчого періоду тривалість занять становила 25–30 хв, у тренувальному – 30–45 хв, у підтримувальному – 55–60 хв; інтенсивність фізичного навантаження склала відповідно 45–50%, 50–55 % та 55-60% від резерву ЧСС. Діти із середнім рівнем фізичного здоров'я упродовж підготовчого періоду займалися 30–35 хв, тренувального – 45–50 хв, підтримувального – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження склала відповідно 45–50%, 55–60 % та 60-70% від резерву ЧСС. Збільшення кількості повторень певної вправи відбувалося поступово з підвищенням рівня фізичної підготовленості дитини зі складними порушеннями розвитку. Для зацікавленості дітей розучувалися нові вправи або ускладнювалися вже добре їм відомі. У фізкультурно-оздоровчій роботі було застосовано такі методи: наочні та практичні під час навчання рухових дій, а також повторний, інтервальний, ігровий та змагальний – для підвищення функціонального стану кардіореспіраторної системи, рівня фізичного здоров'я та розвитку рухових здібностей.

Протягом підготовчого періоду на виконання суглобової гімнастики для дітей із низьким та нижчим за середній рівнями фізичного здоров'я було передбачено більшу частину часу заняття – від 40% до 50%. Виконання суглобової гімнастики сприяло збільшенню амплітуди рухів у різних суглобах тіла, поліпшенню координаційних здібностей, підготовці до виконання асан та стретчингу. Враховуючи потужний терапевтичний ефект йоги, на заняттях з дітьми молодшого шкільного віку застосовували нескладні для запам'ятовування асани, практичне виконання яких складалося із певних підготовчих рухів для входження в асану та статичного утримання цього положення.

Час статичного утримання асани поступово збільшувався (із 3-4 с до 8-10 с), кількість підходів залежала від рівня фізичного здоров'я дитини із

складними порушеннями розвитку. Розучування технічних особливостей йоги розпочиналося з асан у вихідному положенні стоячи, а дихальних вправ – у вихідному положенні лежачи; потім – лежачи та сидячи відповідно. Після опанування техніки виконання асан та правильного дихання здійснювався перехід до узгодження статичних рухів із диханням.

У контексті тренувального та підтримувального періодів передбачалося виконання цілісних статодинамічних комплексів асан з паузами відпочинку, поступово – без пауз відпочинку. Під час застосування асан у статодинамічних комплексах дотримувалися принципу розсіювання навантаження. Послідовне виконання асан було спрямовано на залучення різних м'язових груп, уникнення локального стомлення м'язів у дітей із складними порушеннями розвитку.

Для дітей із поліпшенням рівня фізичного здоров'я відбувалося поступове збільшення фізичного навантаження як інтенсивності, так і тривалості заняття, кількості статодинамічних асан, підходів виконання вправ суглобової гімнастики, різноманітністю вихідних положень. Для зменшення м'язової напруженості та втоми після виконання основної частини заняття використовували для релаксації різні асани, що сприяли врівноваженню процесів збудження та гальмування в центральній нервовій системі.

Застосовані засоби йоги у фізкультурно-оздоровчій системі було адаптовано до фізичного стану дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Виконувалися асани з різних вихідних положень, що давали змогу задіяти більшість м'язових груп: в упорі лежачи та упорі лежачи позаду, лежачи на спині та животі, в упорі на колінах. Застосування засобів фітбол-аеробіки відбувалося в аеробному та аеробно-анаеробному режимі роботи, що передбачало виконання вправ у різних положеннях тіла (сидячи на фітболі, лежачи на фітболі спиною чи животом, стоячи) та сприяло гармонійному фізичному розвитку дитини зі складними порушеннями розвитку. Вправи силового та швидко-силового характеру було здебільшого зорієнтовано на зміцнення м'язів спини та живота, що беруть участь у формуванні правильної постави. Фітбол було використано для виконання

різних загальнорозвивальних вправ з м'ячем у руках за різних вихідних положень (стоячи, сидячи, лежачи).

Для забезпечення належного аеробного навантаження фітбол використовувався для реалізації рухливих ігор та естафети. Аеробний компонент заняття, окрім застосування рухливих ігор, супроводжувався виконанням базових кроків танцювальної аеробіки з фітболом у руках, чи сидячи на ньому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, обґрунтовано та розроблено модель комплексної, диференційованої, багатофакторної системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах, яка містить такі складники: компоненти (методологічний, організаційно-діяльнісний, оцінювальний), підходи, принципи, критерії, педагогічні умови, форми, заходи, методи, засоби фізкультурно-оздоровчої роботи. Алгоритм реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ передбачав включення усіх учасників (батьків дітей із складними порушеннями розвитку, молодших школярів, учителів, вихователів, інструкторів, медичного персоналу) в освітньо-виховний процес; врахування індивідуально-психологічних та статевих особливостей дітей молодшого шкільного віку; розроблення диференційованих фізкультурно-оздоровчих програм, що враховували особливості показників функціонального стану дітей, рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку.

Подальших наукових розвідок потребує розроблення методики спортивно-оздоровчої роботи дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НРЦ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляхова, І. М. (2006). Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
2. Бобренко, І. В. (2007). Корекційно-розвивальна спрямованість змісту програми з фізичної культури для дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку.

Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі, 9, 129–137.

3. Глушенко, К. О. & Гладких, Н. В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 26, 52-57.

4. Долинский, Б. Т. (1992). Особенности физического воспитания школьников со сложными сенсорными нарушениями (Дис. канд. пед. наук). Одесса.

5. Лещій, Н. П. (2020). Теоретико-методичні основи фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру (монографія). Одеса : ПНПУ.

6. Humphrey, N., Lendrum A., Barlow A., Wigelsworth M. & Squires G. (2013). Achievement for All: Improving psychosocial outcomes for students with special educational needs and disabilities. Research in Developmental Disabilities, 34 (4), 1210–1225.

REFERENCES

1. Liakhova, I. M. (2006). Teoretyko-metodychni osnovy korektsii rukhovoї sfery diteї zı znyzhenym slukhom zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological bases of correction of the motor sphere of children with hearing impaired means of physical education]: Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Bobrenko, I. V. (2007). Korektsiino-rozvyvalna spriamovanistı zısmıtu prohramy z fizychnoi kul'tury dlia diteї zı skladnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Correctional and developmental orientation of the content of the program on physical culture for children with complex disorders of psychophysical development]. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoї roboty u spetsialnii shkoli, 9, 129–137. [in Ukrainian].

3. Hlushenko, K. O. & Hladkykh, N. V. (2014). Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia diteї z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 26, 52-57. [in Ukrainian].

4. Dolinskij, B. T. (1992). Osobennosti fizicheskogo vospitaniia shkol'nikov so slozhnymy sensornymi narushenijami [Features of physical education of schoolchildren with complex sensory impairments]. Candidate's thesis. Odessa. [in Russian].

5. Leshchii, N. P. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy fizkulturno-ozdorovchoї roboty z ditmy zı skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvitno-reabilitatsiinoho tsentru (monohrafiia) [Theoretical and methodical bases of physical culture and improving work with children with difficult disturbances of development in the conditions of the educational and rehabilitation center]. Odessa : PNPU. [in Ukrainian].

6. Humphrey, N., Lendrum A., Barlow A., Wigelsworth M. & Squires G. (2013). Achievement for All: Improving psychosocial outcomes for students with special educational needs and disabilities. Research in Developmental Disabilities, 34 (4), 1210–1225. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 11.06.2021 р.

УДК 376.015.3-056.263-053

Литовченко Світлана

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху
svetalitovchenko@ukr.net
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>
Researcher ID <http://www.researcherid.com/rid/Q-1083-2016>

Litovchenko Svitlana

candidate of pedagogical sciences,
senior researcher, head of Department of Education
of Children with Hearing Impairments

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка Національної
академії педагогічних наук України, Київ, Україна

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

вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна,
street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ РАННЬОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE EARLY CARE SYSTEM FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Анотація. На сучасному етапі важливим завданням модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами є впровадження системи раннього втручання, що передбачає надання комплексної допомоги родинам таких дітей (від народження до 3-х років включно). Зважаючи на зазначене, *метою статті* є аналіз стану раннього втручання в Україні та зарубіжжі, визначення основних принципів здійснення ранньої допомоги, умов ефективності її застосування, уточнення сутності поняття «раннє втручання щодо дітей з порушеннями слуху» як міждисциплінарної сімейно-центрованої системи послуг. Для розв'язання окресленого завдання використано комплекс *методів*: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень; вивчення оцінки провідними фахівцями та батьками дітей з порушеннями слуху стану і наявних проблем щодо раннього втручання для означеної категорії дітей (понад 350 респондентів). У статті проаналізовано стан та особливості раннього втручання в Україні та зарубіжжі, за результатами аналізу зарубіжної практики узагальнено провідні позиції раннього втручання, визначено етапи здійснення ранньої допомоги, умови ефективності її застосування; акцентовано на організації центрів на базі спеціальних закладів та інклюзивно-ресурсних центрів. Аналіз теоретичних досліджень, зарубіжного та вітчизняного досвіду підтвердив, що необхідною умовою забезпечення

комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху є розроблення державної *Програми скринінгу слуху та раннього втручання для дітей з порушеннями слуху*, створення нормативного та фінансового забезпечення її функціонування. Суттєвими є наступні кроки: впровадження скринінгу слуху усіх новонароджених, ранньої аудіологічної діагностики; реалізація варіативних моделей надання послуги раннього втручання (центр як окрема установа; структурний підрозділ медичної/реабілітаційної установи, спеціального закладу освіти, ІРЦ тощо); визначення алгоритмів та програм із врахуванням регіонального контексту, індивідуальних відмінностей дітей та родин; узагальнення міжнародного досвіду; створення інформаційної інфраструктури; забезпечення системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Abstract. At the present stage, an important task of modernizing the education of children with special educational needs is the introduction of an early intervention system, which provides comprehensive assistance to the families of such children (from birth to 3 years). Given the above, the purpose of the article is to analyze the state of early intervention in Ukraine and abroad, determine the basic principles of early care, the conditions of its effectiveness, clarify the concept of "early intervention for children with hearing impairment" as an interdisciplinary family-centered service system. A set of methods was used to solve the outlined problem: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature; comparison, generalization and systematization of research results; study of the assessment by leading specialists and parents of children with hearing impairments and existing problems of early intervention for this category of children (more than 350 respondents). The article analyzes the state and features of early intervention in Ukraine and abroad, the results of the analysis of foreign practice summarizes the leading positions of early delivery, identifies the stages of early care, the conditions of its effectiveness; emphasis is placed on the organization of centers on the basis of special institutions and inclusive resource centers. Analysis of theoretical research, foreign and domestic experience has confirmed that a necessary condition for providing comprehensive support for children with hearing impairments is the development of a state program of hearing screening and early intervention for children with hearing impairments, creating regulatory and financial support for its operation. The following steps are significant: introduction of hearing screening of all newborns, early audiological diagnosis; implementation of variable models of providing early intervention services (center as a separate institution; structural subdivision of a medical / rehabilitation institution, special educational institution, IRC, etc.); definition of algorithms and programs taking into account the regional context, individual differences of children and families; generalization of international experience; creation of information infrastructure; providing a system of training and retraining of specialists.

Ключові слова: раннє втручання; діти з порушеннями слуху; програма раннього втручання; сімейно-центровані послуги з раннього втручання; центри ранньої допомоги.

Key words: early intervention; children with hearing impairments; early intervention program; family-centered early intervention services; early care centers.

Актуальність дослідження. Порушення слухової функції впливає на природний шлях розвитку дитини – пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, взаємодію з навколишнім середовищем. Рання діагностика порушень слуху і своєчасна абілітація мінімізують негативний вплив зниження слуху; за таких умов основним завданням виступає попередження виникнення вторинних відхилень у розвитку дитини. Суттєвим аспектом раннього втручання є інформаційно-психологічна підтримка батьків, що сприяє ранній систематичній

сурдопедагогічній допомозі, організації адекватного слухопротезування, створенню комунікативно насиченого середовища вже на ранніх етапах (перше півріччя життя). Доведено, що діти з порушеннями слуху, які були задіяні у програмі втручання, мають кращі навчальні та соціальні навички у порівнянні із однолітками, які таку послугу не отримали (Calderon & Naidu, Yoshinaga-Itano, 2000). На сучасному етапі категорія *раннє втручання* виступає як одне з основних понять модернізації національної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП); першочергове завдання полягає у запровадженні державної системи раннього втручання, нормативному та фінансовому забезпеченні її функціонування (Жук, 2020; Засенко & Прохоренко, 2019; Колупасва & Таранченко, 2018; Кукуруза, 2013 та ін.).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми представлено у сучасних психолого-педагогічних джерелах. Зокрема, наукові підходи до реформування системи освіти дітей з ООП розглянуто у працях В. Засенко, А. Колупасвої, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.; проблемі комплексного супроводу дітей з ООП присвячено дослідження Е. Данілавічюте, В. Кобильченко, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій та ін.; сучасні наукові уявлення щодо корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями слуху стали предметом дослідження В. Жук, О. Федоренко та ін.; основні напрями роботи з дітьми з особливими потребами раннього віку визначено у працях І. Гладченко, В. Тарасун; специфіка реалізації програми раннього втручання представлено у роботах М. Гриньової, О. Коваленко, А. Кравцової, Г. Кукурузи, А. Скрипко та ін.; проблемі супроводу дітей з кохлеарними імплантатами присвячено публікації С. Глазунової, С. Заїки, В. Шевченка та ін. Сутність послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху та напрями роботи фахівців, а саме: виявлення порушення слуху; діагностика характеру та ступеню втрати слуху; проведення міждисциплінарної оцінки; розроблення, реалізація та моніторинг програми підтримки розглянуто у дослідженнях Т. Богданович, В. Жук. Актуальній в межах дослідження проблемі формування жестомовної компетентності дітей з порушеннями слуху присвячено праці Н. Адамюк, О. Дробот, Г. Замші,

С. Кульбіді, І. Чепчиної та ін. Важливі аспекти навчання та розвитку дітей з порушеннями слуху раннього віку відображено також у працях Л. Борщевської, В. Жук, В. Литвинової, В. Шевченка та ін.; міжнародний досвід презентовано Kennedy, C. R., McCann, D. C., Campbell, M. J., Kimm, L., Thornton, R.; M. Pat Moeller, G. Carr, L. Seaver, A. Stredler-Brown, D. Holzinger та ін.

Проблема раннього втручання знайшла відображення в нормативних документах: «Конвенція про права дитини» (1989, ратифіковано Україною у 1991), «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006, ратифіковано Україною у 2009); Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015), основні положення якої адаптовано до вітчизняного контексту в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017); Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання» (2019); «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020), «Концепція створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні» (2019); «Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» (2021).

Актуальними залишаються «Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху» (2014) та «Концепція розвитку освіти дітей з порушеннями слуху» (2015), які орієнтовані на сучасні світові тенденції в організації допомоги дітям із порушеннями слуху: рання діагностика порушень слуху та ранній початок фахового супроводу; комплексний підхід до організації допомоги дітям із порушеннями слуху та їх родинам; варіативність форм надання освіти та методичних підходів до навчання; відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини.

Рання абілітація та раннє втручання запроваджуються українськими та зарубіжними центрами: БФ «Інститут раннього втручання», Навчально-реабілітаційний центр «Джерело»; Чернівецький обласний навчально-

реабілітаційний центр №1 (центр консультування батьків дітей раннього віку), Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради» (Центр раннього втручання та розвитку дитини «Щасливий малюк»), Житомирська спеціальна школа №2 (Центр раннього втручання); Центр слухової реабілітації «АВРОРА», Міський медичний центр проблем слуху та мовлення «СУВАГ», Комунальне некомерційне підприємство «Західноукраїнський спеціалізований дитячий медичний центр»; World Hearing Center (Польща), Cochlea Implantat Centrum Münsterland (Німеччина) та ін.

Проте, відповідне дослідження виявляється актуальним. Не зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми раннього втручання, в її межах залишається ряд невирішених питань, зокрема, узагальнення провідних позицій раннього втручання щодо дітей з порушеннями слуху, визначення умов ефективності його застосування, моделей організації центрів, що є перспективними для України.

Мета статті: за результатами аналізу стану раннього втручання в Україні та зарубіжжі визначити основні принципи здійснення ранньої допомоги, умови ефективності її застосування та уточнити сутність поняття «раннє втручання щодо дітей з порушеннями слуху» як міждисциплінарної сімейно-центрованої системи послуг.

Методи дослідження. Для розв'язання окресленого завдання дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень (з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення); вивчення оцінки провідними фахівцями (сурдопедагоги, логопеди, практичні психологи; сурдологи, аудіологи; члени громадських організацій; міжнародні експерти) та батьками дітей з порушеннями слуху стану і наявних проблем щодо раннього втручання для означеної категорії дітей.

Результати дослідження. У межах дослідження актуальними є наступні визначення: «раннє втручання (англ. *Early Intervention*) – це комплексна послуга

для сімей, які виховують дітей раннього віку, що надається за зверненням родини в той час, коли дитині та членам сім'ї найбільш необхідна підтримка щодо розвитку дитини, посилення можливостей сім'ї, включення її до життя громади. Послуга реалізується в природньому середовищі дитини, орієнтована на родину та забезпечується мультидисциплінарною командою» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005); «раннє втручання – міждисциплінарна сімейно-центрована система допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та дітям груп біологічного і соціального ризику, спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини» (Міхановська & Кукуруза, 2013);

«раннє втручання – послуга насамперед дітям перших років життя, оскільки раннє виявлення біологічних та соціальних чинників ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу в ранньому віці, коли розвиток дитини особливо піддається впливу і є можливість запобігти появі обмежень як у функціонуванні сім'ї, так і в фізичному, психосоціальному розвитку дитини» (Скрипко, 2005).

За статистикою кожна десята сім'я з дитиною від народження до чотирьох років потребує послуги раннього втручання (www.ei.kharkov.ua). Як зазначають експерти: більшість потенційних клієнтів не матимуть у майбутньому інвалідності і, ймовірно, швидко залишать програму; проте частина отримує реабілітаційну послугу в якомога більш ранньому віці (Міхановська, Кукуруза, & Кравцова, 2005).

Прогресивним кроком на шляху впровадження раннього втручання в Україні стало затвердження *«Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя»* (2021) згідно плану реалізації *«Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки»* (2017) та пілотного проекту *«Створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя»* (2019).

Послугу раннього втручання рекомендовано надавати на основі інтегрованого, комплексного та міжвідомчого підходів за таким *алгоритмом*: первинне оцінювання труднощів, що виникають у житті дитини; оцінювання індивідуальних потреб та визначення пріоритетів сім'ї дитини; оцінювання активності та участі дитини, а саме наявних у неї здібностей до виконання будь-яких дій, навичок у щоденній активності; оцінювання труднощів, які постають перед дитиною при виконанні дій, визначення ступеня складності дій у її щоденній активності; вивчення порушень функцій і систем організму, які потенційно можуть впливати на формування умінь та виконання дій в цілому; дослідження та оцінювання впливу на стан функціональних обмежень життєдіяльності та здоров'я дитини зовнішніх та особистісних факторів.

При наданні послуги раннього втручання слід враховувати наступні *принципи*: сімейно-центрованість; між-, трансдисциплінарність (забезпечується спільною роботою фахівців різних галузей, що становлять команду раннього втручання, працюють за між-, трансдисциплінарною моделлю); партнерство (встановлення дружніх відносин з дитиною, партнерських відносин з членами її сім'ї, особами з її найближчого оточення); конфіденційність; надання послуги як у звичному, так і новому для дитини середовищі (проведення певних заходів і процедур за участю членів сім'ї дитини, друзів, інших осіб, з якими дитина може взаємодіяти в місцях проживання / перебування, із застосуванням відомих дитині об'єктів (іграшки, книжки тощо), в типових ситуаціях (прийняття їжі, купання, гра, прогулянка, подорож тощо); довготривалість (надання послуги раннього втручання дитині та її сім'ї систематично протягом певного часу, у деяких випадках – починаючи з періоду вагітності матері); безкоштовність надання послуги раннього втручання; інклюзивність (створення умов на рівні територіальної громади, закладів дошкільної освіти тощо для інтеграції дитини та її сім'ї в суспільне життя).

В основі концепції раннього втручання сучасні підходи соціальної моделі ставлення до особливих освітніх потреб, відповідно основним завданням є не

встановлення діагнозу, лікувальні й реабілітаційні заходи. Послуга раннього втручання, безумовно, враховує стан здоров'я, але, на відміну від традиційних (медичних) підходів, вона зосереджена на можливостях дитини, її самостійності та активній участі в житті своєї сім'ї, дитячого колективу, суспільства, а також спрямована на покращення якості життя сім'ї загалом (Кукуруза, 2013; Литовченко, 2018; Міхановська, Кукуруза & Кравцова, 2005; Levin, Perez, Lam, Chambers & Hebbeler, 2004).

За світовою статистикою приблизно 2-3 з 1000 новонароджених мають порушення слуху. Якщо порушення слуху у дитини вчасно не діагностовано, воно може призвести до затримки психічного (психологічного) та мовленнєвого розвитку. Натомість раннє виявлення та втручання для дітей з порушеннями слуху покращують комунікативні навички (не зважаючи на мову / мови спілкування), результати навчання, соціальний розвиток.

«Змінюється система міжфункціональних взаємодій і як наслідок компоненти психіки дитини розвиваються в іншій пропорційності по відношенню до дітей, що не мають порушень слухової функції. Попередити (зворотно вплинути) на цей процес можливо за рахунок ранньої систематичної сурдопедагогічної допомоги. Інтенсивна робота з формування та розвитку слухової функції є однією з головних умов, що дозволяє наблизити розвиткові процеси, зокрема і мовленнєвий розвиток, дитини з порушенням слуху до аналогічних розвиткових процесів чуучої дитини. За допомогою сурдопедагога та батьків довкола дитини створюються умови, що мають сприяти її повноцінному розвитку» (Федоренко, 2013).

Підкреслюючи актуальність проблеми раннього втручання для дітей з порушеннями слуху Т. Богданович зазначає: «раннє виявлення, забезпечення ранньої слухової стимуляції мозку шляхом слухопротезування та організація раннього психолого-педагогічного супроводу мають вирішальне значення для забезпечення ефективного розвитку, навчання та соціалізації дітей з порушеннями слуху» (Богданович, 2016).

У фахових джерелах категорію «раннє втручання» розглядають як послугу, технологію, систему, що є правомірним зважаючи на контекст застосування термінології; найбільш широким є поняття система.

Механізм реалізації психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку містить 6 основних етапів, кожен з яких має свою мету, зміст, умови реалізації психолого-педагогічної допомоги:

- 1) виявлення порушення, обстеження;
- 2) комплексна психолого-педагогічна діагностика порушень у розвитку дітей раннього віку;
- 3) розроблення індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги;
- 4) реалізація індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги;
- 5) підсумкова психолого-педагогічна діагностика по завершенні запланованої індивідуальної програми психолого-педагогічної допомоги;
- 6) розроблення і реалізація програми адаптації при переході дитини в інші програми.

Результати аналізу зарубіжного досвіду (Програма сімейно орієнтованої комунікативної підтримки дітей раннього віку з порушеннями слуху/ Das Münsteraner Elternprogramm zur Kommunikationsförderung bei Säuglingen und Kleinkindern mit Hörschädigung та ін.) дали змогу визначити такі провідні позиції раннього втручання:

- раннє виявлення (універсальний скринінг слуху новонароджених),
- аудіологічне обстеження та раннє слухопротезування,
- ранній та відповідно до віку, рівню розвитку комплекс заходів підтримки із сімейно орієнтованими концептами, а також міждисциплінарна взаємодія; комплексна оцінка розвитку як основа для роботи (загальний розвиток, розвиток слуху, мовлення, навичок комунікації); комплексна (інформаційна, консультативна, психологічна) підтримка батьків; спеціальне навчання / підвищення кваліфікації фахівців.

Встановлено, що провідними *принципами* раннього втручання є сімейноцентрованість, функціональність, командність та міждисциплінарність, а

також принцип реалізації програм раннього втручання в природному середовищі з використанням «повсякденних рутин».

Першими етапами раннього втручання є *вчасне виявлення порушення слуху*, що за оптимальної організації відбувається у процесі обов'язкового скринінгу слуху новонароджених у пологових відділеннях (до 1 місяця), та *діагностика характеру та ступеню зниження слуху* (упродовж 3 місяців). Результати аудіологічних та медичних досліджень слугуватимуть підґрунтям для *планування стратегії втручання* (якомога швидше після підтвердження порушення слуху, найкраще до 6 місяців).

Зарубіжні експерти зазначають: «найкращі результати розвитку дітей із незворотними порушеннями слуху мають місце, якщо проводиться скринінг на зниження слуху *до місячного віку*, аудіологічна оцінка *до тримісячного віку* та відповідне аудіологічне втручання (слухопротезування) та / або послуги з розвитку комунікації *до шести місяців*. Для вирішення цих завдань важлива комплексна програма» (Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown & Holzinger, 2004).

Таким чином, у процесі дослідження уточнено сутність поняття *раннє втручання щодо дітей з порушеннями слуху*, що розуміємо як міждисциплінарну сімейно-центровану систему допомоги дітям раннього віку з порушеннями (ризиками порушень) слуху, що передбачає ранній скринінг слуху, аудіологічну діагностику, слухопротезування, реалізацію індивідуальної програми підтримки та спрямована на покращення розвитку дитини (насамперед комунікації), підвищення якості життя родини. За міжнародними підходами розвиток комунікації розглядається як розвиток слухового (зорового, тактильного) сприймання, словесного мовлення та/або жестової мови, здатність до соціалізації.

Враховуючи специфіку порушення застосовування технології передбачає варіативність моделей надання послуги (вибір основного /основних засобів комунікації, засобів слухопротезування, освітнього маршруту).

Слухова допомога у ранньому віці спрямована на: максимальне можливе відновлення порогів слухового сприймання дитини завдяки використанню сучасного засобу корекції порушення слуху; забезпечення перебування дитини у

мовленнєвому середовищі, яке мотивує дитину до слухання та спілкування; розвиток навичок слухання та мовлення дитини відповідно до її віку та досвіду; використання набутих навичок у щоденній діяльності (В. Жук, 2019).

У контексті *бімодально-білінгвального підходу* зважаючи на те, що діти з порушенням слуху «не мають фізичних бар'єрів в опануванні жестової мови в умовах безпосередньої комунікації з її носіями, система раннього втручання в розвиток таких дітей відбувається із залученням педагогів із знанням жестової мови. Таким чином, до вступу до школи глухі та напівглухі діти вже можуть спілкуватися жестовою мовою в обсязі, що тотожний обсягу знання словесної мови для чуючих дітей» (Адамюк, Дробот, Замша & Федоренко, 2020).

У межах дослідження важливим є світовий досвід. Так, *міжнародною групою експертів з раннього втручання* визначено основні принципи, які мають бути покладені в основу при впровадженні національних програм раннього втручання (2012, Австрія). До групи експертів входили батьки, фахівці з порушеннями слуху, керівники та співробітники програм раннього втручання, науковці з усього світу (учасники мали досвід роботи з сім'ями дітей з порушеннями слуху; увага була зосереджена на визначенні принципів сімейно орієнтованої практики, які є специфічними для партнерства саме з такими родинами).

«По суті, втручання повинно базуватися на чітко визначених принципах, перевірених практиках та найкращих дослідженнях, поважаючи при цьому сімейні відмінності.

Програма розглядається як гнучкий, цілісний процес, що орієнтований на сильні сторони та звичайний спосіб життя родини, підтримує розвиток, сприяє наступному: комунікативна взаємодія та загальне задоволення від батьківських ролей; сімейний добробут («задоволення від дитини», стабільні сімейні стосунки, емоційна доступність, оптимізм щодо майбутнього дитини); залученість (активна участь у програмі, обґрунтований вибір, прийняття рішень); самоефективність (компетентні та впевнені у вихованні та сприянні розвитку дитини батьки).

Формуються сімейно-професійні партнерські команди, які співпрацюють, щоб з'ясувати сімейні цінності, цілі, прагнення та поважати цей внесок у процес

втручання» (<https://mchb.hrsa.gov/maternal-child-health-initiatives/early-hearing-detection-and-intervention.html>).

Принципи реалізації програми раннього втручання:

1. *Ранній, своєчасний та рівний доступ до послуг.* Скринінг та обстеження (підтвердження того, що дитина має зниження слуху) будуть ефективними настільки, наскільки вони пов'язані з своєчасним та рівним доступом до відповідних заходів.

2. *Партнерство сім'ї та фахівців /установ, які надають послуги.* Принцип має дуже важливі уточнення: в основі взаємодії довіра, повага, чесність, спільні завдання та відкрите спілкування; фахівці мають зосередитися на сприятливій взаємодії членів сім'ї та дитини, а не на заняттях з дитиною (корекційній роботі, терапії); проблемах, що визначені саме родиною (пріоритети, сподівання, потреби, цілі, побажання). Серед настанов для фахівців: спиратися на індивідуальні «сильні сторони» сім'ї для задоволення сімейних потреб; визнавати та сприяти тому, що сім'ї повинні жити своїм звичним життям; працювати з дорослими для підвищення їхньої впевненості та компетентності щодо розвитку своїх дітей.

3. *Свідомий вибір та прийняття рішень.* Фахівці забезпечують супровід, в межах якого родини отримують необхідні знання, інформацію та досвід приймати обгрунтовані рішення. Важлива інформація про закони та інші документи у галузі спеціальної освіти, права батьків, що нормативно закріплені. «Прийняття рішень розглядається як плавний, неперервний процес. Сім'ї можуть адаптувати рішення у відповідь на зміну потреб, прогрес чи емоційну стабільність».

4. *Соціальна та емоційна підтримка родини.* Сім'ї включені до системи втручання, відтак вони мають необхідні знання та досвід, що дозволяє їм ефективно діяти від імені своїх дітей з порушеннями слуху. Доцільно розвивати та використовувати співпрацю та підтримку як від формальних організацій (центри, служби супроводу тощо), так і неформальних (громадські та релігійні організації, друзі, родичі, соціальні мережі тощо); сприяти контактам між сім'ями дітей з порушеннями слуху, батьківськими організаціями. «Визнавати провідну роль взаємопідтримки батьків у сприятливій соціальному та емоційному благополуччю

родин; підтримувати зв'язок родин та дорослих людей з порушеннями слуху, як «носіїв рольових моделей»; спрямувати родини до служб психологічної підтримки, якщо є така потреба».

5. *Взаємодія з дітьми у родині*. Сім'ї та фахівці працюють разом над створенням оптимального середовища для різнобічного розвитку дитини, зокрема розвитку комунікації та мовлення. «Використовуйте повсякденні справи, ігри, побутові моменти для розвитку комунікативних навичок дитини; пропонуйте дитині стимули (мотивацію) для спілкування, використання мовлення у природній взаємодії з членами родини (батьками, братами та сестрами, родичами); позитивно реагуйте на спроби дитини щодо комунікації, використовуйте методи та засоби для розвитку мови. Спілкування у родині має бути доступним для дитини». Доцільно максимально враховувати мову та культуру родини, вибір батьків щодо провідного засобу комунікації (словесна чи жестова мова). Важливо забезпечити функціональність навчання, заснованого на режимі дитини та родини, інтересах, звичках, традиціях тощо. Використовувати стратегії навчання / наставництва дорослих; досвід успішної практики, результати досліджень, сучасне навчально-методичне забезпечення.

6. *Використання допоміжних технологій та засобів звукопідсилення для дітей з порушеннями слуху*.

7. *Кваліфіковані фахівці*. Фахівців мають достатній рівень теоретичної та практичної підготовки щодо роботи з дітьми з порушеннями слуху та їх родинами. Основа мета – оптимізація розвитку дитини та благополуччя родини.

8. *Командна робота*. Оптимальна команда раннього втручання фокусується на сім'ї та включає професіоналів з досвідом раннього розвитку дітей з порушеннями слуху. Підтримка надається родинам та дітям трансдисциплінарною командою фахівців з відповідною кваліфікацією; ураховуються унікальні потреби кожної сім'ї.

9. *Моніторинг прогресу дитини*. Фахівці керуються регулярним моніторингом / оцінкою результатів розвитку дитини та потенціалу родини.

10. *Моніторинг програми*.

Така філософія має бути покладена в основу діяльності *центрів раннього втручання / допомоги*, діяльність яких спрямована на комплексну підтримку дітей з ООП раннього віку, батьків та педагогів.

Відповідно до вітчизняної практики упровадження послуги раннього втручання організувати її надання рекомендується шляхом створення юридичних осіб – *надавачів послуги раннього втручання* або *відповідних структурних підрозділів при закладах охорони здоров'я, освіти, соціального захисту* («Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя», 2021).

Рішення про створення *надавача послуги раннього втручання* рекомендується приймати на підставі результатів моніторингу потреби населення у послугі раннього втручання, наявних соціально-демографічних, географічних та інших особливостей певної території із розрахунку: один надавач послуги раннього втручання на 5 000 дитячого населення.

В контексті проблеми раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями слуху, актуалізовано потенціал спеціальних закладів (навчально-реабілітаційні центри, спеціальні школи та дошкільні заклади), діяльність яких спрямована на здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень, виконання важливих соціальних функцій. Маючи у своєму арсеналі багаторічний практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони також можуть (за відповідної модернізації) забезпечувати систематичну допомогу сім'ям дітей раннього віку з порушеннями слуху, відтак виконувати функції центру раннього втручання.

Також перспективним варіантом визначено організація Центрів раннього втручання на базі ІРЦ, враховуючі потенційні можливості та специфіку їх роботи.

З'ясування стану проблеми в освітній практиці передбачало експертне опитування фахівців, у якому взяло участь понад 350 респондентів. За

результатами узагальнено ключові проблеми та пропозиції учасників, які представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Раннє втручання для дітей з порушеннями слуху: основні проблеми та пропозиції (за результатами експертного опитування)

| | | |
|--|------------------|---|
| Раннє втручання для дітей з порушеннями слуху | Основні проблеми | <ul style="list-style-type: none"> - не вистачає інформації для батьків («втрата реабілітаційного часу», «помилки»); - не вистачає фахівців для роботи з дітьми раннього віку, відсутня система підготовки / підвищення кваліфікації; - необхідність раннього протезування від моменту встановлення порушення (зокрема й до етапу кохлеарної імплантації); - недостатність вивчення міжнародного досвіду організації раннього втручання; - впровадження скринінгу слуху для всіх новонароджених у пологових відділеннях |
| | Пропозиції | <ul style="list-style-type: none"> - обмін досвідом вітчизняних та міжнародних фахівців (центрів); - поширення інформаційних матеріалів у всіх медичних та реабілітаційних закладах, на інтернет ресурсах; - щодо змісту та методів роботи: важливими є сенсорний розвиток, розвиток моторики; використання наочності, табличок; спрямування на розвиток слухового сприймання та мовлення (батьки з порушеннями слуху та чуючі мають різні можливості, застосовують різні методи у роботі); - раннє виявлення, діагностика, раннє слухопротезування (якісні слухові апарати); - забезпечення мовленнєвого середовища; - супровід фахівців та організація роботи з батьками (вдома), розвивальне комунікативно насичене середовище; - консультативні пункти для батьків при ІРЦ або спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями слуху (усні консультації, курси, «бібліотека» відео занять з дітьми раннього віку для батьків та методичні рекомендації до таких відео, розміщення зазначених матеріалів на інтернет-ресурсах (сайті), зокрема ІРЦ); відео матеріали, методичні рекомендації, статті для батьків, за потреби можливість записатися, прийти, подивитися як займаються із дітьми, аналіз домашніх відео занять і спілкування з дитиною на індивідуальних консультаціях; - створення єдиного інформаційного простору «про можливості та вибір» (слухопротезування, реабілітація, підходи та технології роботи з дітьми з порушеннями слуху); - можливості для обміну досвідом з батьками дітей з порушеннями слуху |

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз теоретичних досліджень, зарубіжного та вітчизняного досвіду підтвердив, що необхідною умовою забезпечення комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху є розроблення державної *Програми скринінгу слуху та раннього втручання для дітей з порушеннями слуху*, створення нормативного забезпечення програми, що передбачає стабільне державне фінансування та механізми реалізації.

Для розроблення *Програми* доцільним є створення мультідисциплінарної робочої групи; у якості шаблонів (алгоритмів) можуть бути використанні ефективні міжнародні програми із врахуванням вітчизняних особливостей.

Акцентуємо на необхідності враховувати такі аспекти при *формування національної системи / програми раннього втручання*: запровадження системи раннього втручання на державному рівні; нормативне та фінансове забезпечення функціонування системи / реалізація програми; впровадження скринінгу слуху усіх новонароджених, ранньої аудіологічної діагностики, як важливого складника системи раннього втручання дітей з порушеннями слуху; реалізація варіативних моделей надання послуги раннього втручання (центр як окрема установа; структурний підрозділ / відділення медичної чи реабілітаційної установи, спеціального закладу освіти, ІРЦ; центр при профільному закладі вищої освіти, науковому інституті); визначення алгоритмів, протоколів, шаблонів та варіативних програм із врахуванням регіонального контексту, особливих потреб, індивідуальних відмінностей дітей та родин; подальше узагальнення міжнародного досвіду, розроблення рекомендацій щодо медичного, технічного, методичного забезпечення; створення інформаційної інфраструктури (матеріали для батьків та педагогів, диджиталізація послуг, реєстри та мережа користувачів та надавачів послуг); забезпечення системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із раннього втручання.

Дотримання зазначених умов, реалізація основних положень супроводу на ранньому етапі є основою вирішення відповідних завдань на наступному етапі дошкільного дитинства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики раннього втручання для дітей з порушеннями слуху і не претендує на повноту висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити систему підготовки у контексті спеціальності «педагог раннього розвитку», «фахівець з раннього втручання».

ЛІТЕРАТУРА

1. Calderon, R., & Naidu, S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review*, 100(5), 53-84.
2. Жук, В. В., Литвинова, В. В., Литовченко, С. В., Піканова, Н. В., & Таранченко, О. М. (2018). Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків. Київ. 47 с.
3. Засенко, В. В., & Прохоренко, Л. І. (2020). До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (16), 143-159.
4. Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики. К. : ТОВ «АТОПОЛ». 152 с.
5. Кукуруза, Г. В. (2013). Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку. Х.: Точка. 244 с.
6. Данілавічюте, Е. А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(87), 7-19.
7. Адамюк, Н., Дробот, О., Замша, А., & Федоренко, О. (2019). Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(90), 35-41.
8. Жук, В. В., Максименко, Н. Л., Литвинова, В. В., Шевченко, В. М., Таранченко, О. М., Борщевська, Л. В., ... & Козлова, Т. О. (2014). *Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом*. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 248 с.
9. Богданович, Т. В. (2016). Раннє виявлення дітей з порушенням слуху та організація їх педагогічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (11), 31-36.
10. Литовченко, С. В., Жук, В. В., Федоренко, О. Ф., & Таранченко, О. М. (2018). *Дитина з порушенням слуху*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 56 с.
11. Жук, В., Литвинова, В., Таранченко, О., Федоренко, О., & Шевченко, В. (2014). Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. *Проект. Особлива дитина: навчання і виховання*, (2), 38-43.
12. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152.
13. Литовченко, С. (2018). Теоретичні та практичні основи реалізації системи раннього втручання для дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(14), 303-309.
14. Hogan, S., Stokes, J., White, C., Tyszkiewicz, E., & Woolgar, A. (2008). An evaluation of auditory verbal therapy using the rate of early language development as an outcome measure. *Deafness & education international*, 10(3), 143-167.

REFERENCES

1. Calderon, R., & Naidu, S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review*. 100(5), 53-84. (in English)
2. Zhuk, V. V., Lytvynova, V. V., Lytovchenko, S. V., Pikanova, N. V., & Taranchenko, O. M. (2018). Child with hearing impairment: navigation for parents. Kyiv. 47 s. (in Ukrainian)
3. Zasenko, V. V., & Prokhorenko, L. I. (2020). To the problem of reforming the education of children with special needs. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, (16), 143-159. (in Ukrainian)
4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inclusive education: from basics to practice. K. : TOV «ATOPOL». 152 s. (in Ukrainian)
5. Kukuza, H. V. (2013). Psychological model of early intervention: assistance to families raising young children with developmental disabilities. Kh.: Tochka. 244 s. (in Ukrainian)
6. Danilavichutie, E. A. (2018). Children with special educational needs in an inclusive environment. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3(87), 7-19. (in Ukrainian)
7. Adamiuk, N., Drobot, O., Zamsha, A., & Fedorenko, O. (2019). Bimodal bilingualism: a new approach in the education of people with hearing impairments. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1(90), 35-41. (in Ukrainian)
8. Zhuk, V. V., Maksymenko, N. L., Lytvynova, V. V., Shevchenko, V. M., Taranchenko, O. M., Borshevska, L. V., ... & Kozlova, T. O. (2014). Paths to the world: a program for the development of preschool children with hearing loss. Kirovohrad : Imeks-LTD. 248 s. (in Ukrainian)
9. Bohdanovych, T. V. (2016). Early detection of children with hearing impairment and organization of their pedagogical support. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, (11), 31-36. (in Ukrainian)
10. Lytovchenko, S. V., Zhuk, V. V., Fedorenko, O. F., & Taranchenko, O. M. (2018). A child with hearing impairment. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». 56 s. (in Ukrainian)
11. Zhuk, V., Lytvynova, V., Taranchenko, O., Fedorenko, O., & Shevchenko, V. (2014). The concept of development of preschool education of children with hearing impairments. Project. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (2), 38-43. (in Ukrainian)
12. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. (in English)
13. Lytovchenko, S. (2018). Theoretical and practical bases of realization of the system of early intervention for children with hearing impairments. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(14), 303-309. (in Ukrainian)
14. Hogan, S., Stokes, J., White, C., Tyszkiewicz, E., & Woolgar, A. (2008). An evaluation of auditory verbal therapy using the rate of early language development as an outcome measure. *Deafness & education international*, 10(3), 143-167. (in English)

Матеріал надійшов до редакції 03.07.2021 р.

УДК 376.42: 159.95 – 159.955.2

Мякушко Оксана

кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
sanamiak9@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-7675-7523
Researcher ID

Miakushko Oksana

PhD, SeniorResearchFellow
Department of education for children with intellectual disabilities

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

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

**КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-
ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**COGNITIVE APPROACH TO FORM OF EDUCATIONAL-COGNITIVE
COMPETENCES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Анотація. Стаття присвячена розв'язанню важливих питань щодо визначення умов і ефективних освітніх технологій, які б сприяли максимально можливому розвитку навчально-пізнавальних компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Рухаючись у цьому напрямі, в статті описані особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням компетентнісного підходу до їх навчання.

Враховуючи, що суттєві труднощі в оволодінні дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку знань про Довкілля стосуються саме опрацювання ними навчальної інформації, а також виходячи із запропонованої раніше авторської моделі структури навчально-пізнавальних компетентностей, надані рекомендації щодо організації навчання дітей та формування у них інформаційного (опрацювання інформації), операційного (здійснення розумових операцій) та продуктивного (навички і досвід) компонентів навчально-пізнавальних компетентностей.

На підставі аналізу і узагальнення науково-методичної літератури визначено, що з точки зору когнітивного підходу ефективній організації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме: 1) необхідність чіткого структурування навчального матеріалу і навколишнього середовища, в якому знаходиться дитина (тобто, простору й часу); 2) врахування циклічності процесу навчання і чотирьох етапів, з яких цей процес

складатися (усвідомлення, дослідження, вивчення і застосування); 3) прийняття до уваги, який сенсорний стиль навчання переважає у дитини; 4) вибір такої навчальної інформації, яка має сенс для дитини, а також застосування ігрових методів активного навчання.

В статті надані приклади когнітивних (гештальтно-фреймових) схем (про живі системи), які, виступаючи в якості цілісної когнітивної структури, полегшують дітям завдання щодо структурування навчальної інформації таї запам'ятовування.

Автором зроблено висновок про актуальність розробки навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло формуванню у дітей з порушенням інтелектуального розвитку перцептивних і когнітивних схем.

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, компетентнісний підхід, навчально-пізнавальні компетентності, модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, когнітивний підхід, учні з порушеннями інтелектуальними порушеннями.*

Abstract. The article is devoted to solving important issues which related to the determination of the conditions and effective educational technologies that facilitate the greatest possible development of educational-cognitive competence in children with impaired intellectual development. Moving in this direction, in article the peculiarities of psychological and pedagogical support for children with intellectual disabilities are describes, taking into account the competence-based approach to their education.

Because these children have significant difficulties in acquiring knowledge about the environment due to theirs deficiencies in the educational information processing, the recommendations are given that will allow to organize children's education and to form their informational (information processing), operational (mental operations implementation) and productive (skills and experience) components of educational-cognitive competencies. These components were selected based on the author's model of the educational-cognitive competencies structure.

Based on analysis and synthesis of scientific and methodological literature it was found that effective education organization for children with intellectual disabilities in terms of cognitive approach is possible due to the following: 1) it is the need for structuring of educational material and the environment (its space and time); 2) it takes into account the cyclical nature of the learning process and its four stages (awareness, research, study and application); it is taking into account which sensory style of learning prevails in the child; 4) it is the choice of such educational information that makes sense for the child, as well as the use of active learning game methods.

There are examples of cognitive (gestalt and frame) schemes were provided, that will help children to structure educational information and memorize it.

Author concluded that it is important to develop such educational and methodological support that would promote the perceptual and cognitive schemes formation in children with intellectual disabilities.

Keywords: *psychological and pedagogical support, competence-based approach, educational-cognitive competences, educational-cognitive competences structure model, cognitive approach, students with intellectual disabilities.*

Постановка проблеми. Впродовж останніх років в Україні активно розвивається і досліджується у різних аспектах така освітня технологія, як супровід різних категорій дітей з особливими потребами, зокрема, з порушеннями зору (Кобильченко, 2017), аутизмом (Скрипник, 2015), інтелектуальними порушеннями (Мякушко, 2012; Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз, Мякушко, Сухіна та ін., 2016, 2019, 2020) та ін.

На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні змісту поняття про психолого-педагогічний супровід. Виходячи з того, що *психологічний супровід* являє собою доволі емке поняття¹, *психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку* (далі ППР) також має кілька граней, виступаючи в якості моделі комплексної підтримки і допомоги дитині та її сім'ї. З огляду на наукові дослідження (Битянова, 1997; Обухівська, 2017; Чобанян, 2016), така модель передбачає створення максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості. При цьому слід виходити з тієї об'єктивної ситуації, що склалася (тобто, враховувати комплекс наявних у дитини проблем) і, по-друге, залучати не лише освітні установи (в якості ресурсних центрів послуг), але й фахівців різного профілю. Які саме спеціалісти мають увійти до складу мультидисциплінарної команди залежить, звісно, від індивідуальних потреб дитини.

Виходячи з особливостей пізнавального і комунікативного розвитку дитини з ППР, спеціалісти мають разом визначити оптимальні шляхи її розвитку і побудувати для неї індивідуальний освітній маршрут, які б сприяли формуванню життєвої компетентності дитини. Однак досягнення цих цілей неможливе без вирішення завдань щодо створення відповідних умов. Це обумовлює актуальність визначення підходящих сприятливих психолого-педагогічних умов, які б забезпечили реалізацію дитиною власних внутрішніх потенційних можливостей і становлення її як соціально успішної особистості в реальних умовах власного існування.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій свідчить про певні успіхи у визначенні зовнішніх умов, що зумовлюють *успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з ППР* на її індивідуальному освітньому маршруті. Передусім, краще, щоб така комплексна допомога дитині була розпочата якомога раніше й мала інтенсивний характер. Важливим визнається

¹Його розуміють як: «психологічну підтримку» та «сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровіна, Х. Лійметс, Ю. Сієрд), «співробітництво» (С. Хорунжий), «психологічне забезпечення» (А. Деркач, Т. Шеломова), допомогу у вирішенні психологічних проблем конкретного індивіда або певного соціального прошарку чи соціальної групи (Битянова, 1997 та ін.).

включення батьків в корекційно-розвивальний процес, постійний розвиток їх педагогічної компетентності та організація для них психолого-педагогічної допомоги і підтримки. Однією з визначальних умов називається надання комплексної професійної допомоги та підтримки спеціальним психологам й корекційним педагогам з метою розвитку їх педагогічної компетентності. До сприятливих умов відносять також організацію та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей, забезпечення професійного співробітництва усіх учасників навчально-виховного процесу та координацію діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості (Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз та ін., 2016; Чобанян, 2016). Останнім часом все частіше підіймається питання про важливість того, щоб спеціалісти надавали послуги не лише в ресурсно-забезпечених умовах освітніх закладів чи реабілітаційних центрів, але й мали можливість допомагати батькам організувати умови для розвитку дітей в реальних домашніх умовах конкретної сім'ї.

На сьогодні визначено напрями, критерії оцінки й принципи супроводу психолого-педагогічного супроводу дітей з ППР (Гладченко, 2016). Напрями організації супроводу зумовлюють особливості розвитку дитини з ППР та його кінцевий результат – розвиток максимально можливого для дитини інтенсивного рівня її «компетентної взаємодії із соціумом». Досягти цього можливо за рахунок соціальної адаптації дитини, її реабілітації, працевлаштування та подальшої її пристосування до життя в умовах соціального довкілля. І оскільки вміння вчитися впродовж життя і співпрацювати з іншими людьми забезпечують здатність особистості пристосовуватися до мінливого світу, це обумовлює важливість такого компонента особистісно-орієнтованої парадигми освіти як формування у дітей життєво необхідних компетентностей. Для формування певного кола знань і життєво необхідних навичок соціально-адаптивної взаємодії у дитини з ППР розроблено відповідне програмово-методичне забезпечення, що передбачає навчання за предметно-орієнтованим і соціально-орієнтованим напрямками (Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз, та ін., 2016).

Тенденції розвитку сучасної спеціальної педагогіки та психології характеризуються наданням пріоритетної ролі формуванню в учнів з особливими освітніми потребами прийомів навчальної діяльності та їх усвідомленості (Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.). Зокрема, це важливо для дітей з ППР, які потребують допомоги й спеціально організованої роботи саме із одержання та опрацювання навчальної інформації (Трикоз, 2020 та ін.).

Така переорієнтації змісту освітизумовлює актуальність врахування досягнень когнітивної психології та когнітивної психофізіології в експериментальному вивченні закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини (А. Лебедев, Р. Солсо та ін.), які наразі активно асимілюються педагогікою. Так, когнітивні методики та застосування наочних схем входять у якості адаптивних технологій у практику навчання дітей з інтелектуальними і комплексними порушеннями математики, описовим розповідям, запам'ятовування матеріалу (Гава, 2016; Антосюк, Онофрійчук, & Шаповал, 2020).

При розробці ж когнітивної методики важливо знати не лише «Що вивчати?», але й знайти відповідь на питання «Як вивчати?» (Н. Кучугурова), що і знайшло відображення у понятті компетентності.

Втім, створенню системи дій з оволодіння методів наукового пізнання в навчальному процесі дітей з порушенням інтелектуального розвитку досі не приділяється достатньої уваги.

Важливість і актуальність розробки освітніх технологій, які б сприяли максимально можливому розвитку у дітей з ППР навчально-пізнавальних компетентностей (як в цілому, так і компетентностей дітей при вивченні окремих предметів) обумовили **метуціє статті**: на підставі інтеграції накопичених знань з когнітивної психології розробити конкретні рекомендації на допомогу вчителю з організації процесу пізнання в учнів з ППР та формування їх навчально-пізнавальних компетентностей.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Результати дослідження. Виходячи з природної організації процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі) і вирішуючи питання інтеграції накопичених знань з проблеми навчально-пізнавальної компетентностей в рамках єдиної концептуальної системи, раніше нами було розроблено модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (далі НПК). В її основу покладено інформаційний і структурно-функціональний підходи до психічної діяльності (поряд з культурно-історичною теорією та діяльнісним підходом).

Оскільки особистість одночасно виступає і як індивід, і як його системна якість (результат спільної діяльності й спілкування в ньому), в моделі виділено *два аспекти пізнавальної компетентності*, які ми назвали: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект. В обох аспектах НПК виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділенні його 3 функціональних блоків), а саме: з нормалізації тонічної регуляції та активізації діяльності (ресурсна складова), переробки та запам'ятовування інформації (когнітивна складова), а також контролю і регуляції спільної діяльності й спілкування (регулятивна складова) (Мякушко, 2018).

В цій статі ми зупинимося лише на *когнітивній складовій НПК*, яка складається з компетентностей щодо опрацювання інформації (*інформаційний компонент*), здійснення розумових операцій (*операційний компонент*) та залучення наявного досвіду для здійснення навчально-пізнавальної діяльності (*продуктивний компонент – навички і досвід*). Це обумовлено тим, що діти з ППР утруднюються самостійно одержувати й опрацьовувати знання про світ та ін. Так, зокрема, попередніми нашими дослідженнями виявлено (Мякушко, 2012), що у дітей з помірною розумовою відсталістю суттєві труднощі в оволодінні програмовим матеріалом про Довкілля стосуються саме *інформаційного й операційного компонентів НПК*.

Ефективним засобом подолання таких труднощів є *когнітивний підхід до навчання*, який ґрунтується на досягненнях експериментального вивчення в

когнітивній психології та когнітивній психофізіології закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини. У випадку дітей з ППР мова йде про «когнітивну ортопедію», метою якої є розвиток всієї сукупності розумових здібностей та навчальних стратегій дитини, які полегшують процес навчання і сприяють її адаптації до нових ситуацій (вчити як вчитися).

Аналіз та узагальнення наявної в науково-методичній літературі інформації Виходячи з когнітивного підходу, можна надати кілька груп рекомендацій щодо організації навчання дітей з ППР.

По-перше, це необхідність чіткого **структурування навчального матеріалу і навколишнього середовища**(його простору й часу). Зауважимо, що традиційно в навчанні дітей з ППР більшу увагу приділяють їх сенсорному розвитку, і значно меншою мірою – шляхам структурування навчальної інформації. Тому, базуючись на когнітивному підході, нами були розроблені програми і методичні рекомендації до формування уявлень про довкілля у дітей з помірною розумовою відсталістю дошкільного і молодшого шкільного віку(Мякушко, 2012; Мякушко, Міненко, 2015). На сьогодні розроблені й методики використання схем-моделей для навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку математики і мови (Антосюк, Онофрійчук, & Шаповал, 2020).

Згідно сучасних досліджень, нейрони в мозку пов'язані один з одним (в специфічному порядку) в складні сітки. І завдяки внутрішнім зв'язкам між нейронами в таких сітках утворюють «багатовимірний простір» в мозку(при цьому таке «мереживо» зі з'єднань нейронів виявилось надзвичайно складним, навіть більш, ніж очікували вчені).В таких «сітках нейронів» запам'ятовується інформація. І саме зв'язки всередині сітки і між ними й визначають наше мислення і поведінку.

Оскільки діти з ППР ускладнюється упорядковувати інформацію, акцент має робитися на *цілеспрямоване формування удітей репрезентативних перцептивних і когнітивних схем*(тобто, впорядкованої сітки інформації), що пояснюють будову світу і структурують його в поняттях.

Організація навчального змісту має бути закладеною вже в програмових вимогах. В навчальній програмі з предмету «Я і Україна (Довкілля)» для учнів з помірно розумовою відсталістю створення «сітки знань» було здійснено нами за рахунок *смислового структурування* природничих знань, тобто систематизації їх навколо понять та основних природничих ідей (а саме: різноманітності світу, повторюваності і періодичності подій у довкіллі, мінливості світу у часі та важливості максимально можливої активної позиції людини).

Для полегшення розуміння і запам'ятовування природничої інформації в якості такої інформативної основи знань про довкілля добре підходять *когнітивні схеми*, розроблені на основі *фреймового і гештальтного підходів*.

Фрейм являє собою ієрархічну структуру даних про об'єкт у вигляді сітки основних понять, що утворює каркас знань про об'єкт, а також – лексико-семіологічні групи понять за темами. *Гештальт* – це цілісний образ об'єкта, що засвоюється і виконує функцію розпізнавального еталону.

Гештальтно-фреймові схеми являють собою не сувору класифікацію природних об'єктів та явищ, а являють собою ієрархічно організовану семантичну сітку (мережу) динамічної інформації, яка складається з великих блоків – лексико-семіологічних груп понять (об'єднаних змістовними зв'язками за темою) (див. рис. 1).

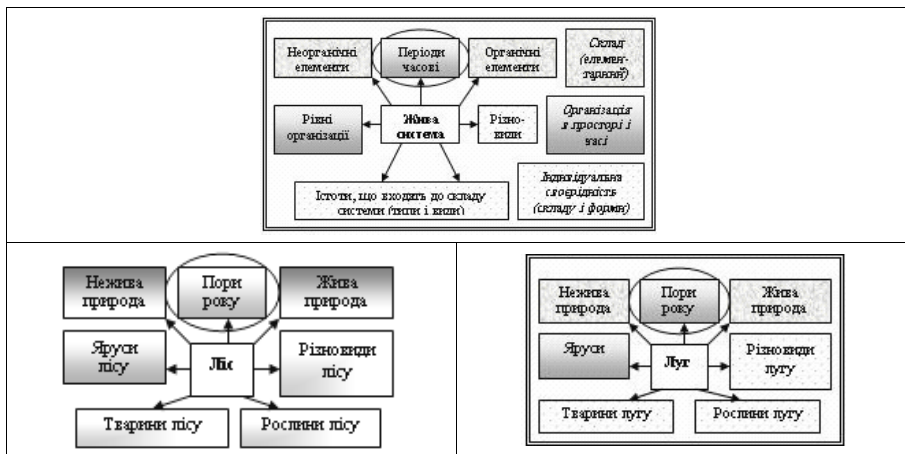
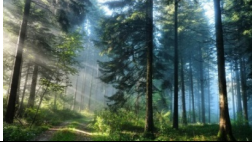









Рис. 1. Фреймові схеми знань про живу систему (в узагальненому вигляді та на конкретних прикладах «Ліс» та «Луг»).

Такі блоки інформації можуть бути вкладені один в одне як мотрійка, або розгалужуватись – адже кожне поняття зі схеми може своєю чергою утворювати свою групу понять. В результаті утворюється багатовимірна сітка понять, подібно до сітки нейронів. Втім ця сітка виступає як *цілісна когнітивна структура*, що полегшує структурування і запам'ятовування навчальної інформації (та унаочнення внутрішніх логічних відношень між поняттями). Тому навчання має будуватися навколо таких схем – починатися з них, доповнюватися новою інформацією і підсумовувати знання за ними (табл. 1).

Таблиця 1.

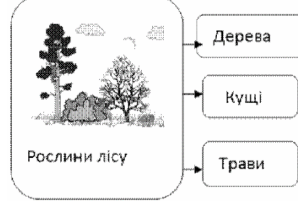
Гештальтно-фреймові схеми знань про живу систему «Ліс» (з поступовим розгортанням системи включених у неї понять)

| Система понять | Представлення понять у відповідних зображеннях |
|---|--|
| | ЛІС |
| <i>Ліс</i> – будинок для тварин і рослин. |  |
| НЕЖИВА ПРИРОДА | |
|  |   |
| ЖИВА ПРИРОДА | |
|  |  |
| ПОРИ РОКУ | |
|  |  |

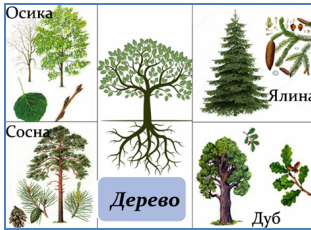
РІЗНОВИДИ ЛІСУ



ЯРУСИ ЛІСУ



РОСЛИНИ ЛІСУ



Калужниця



Медунка



Трава

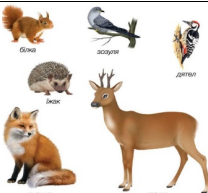


Сон-трава



Анемона

РОСЛИНИ ЛІСУ



Для ефективного засвоєння знань про Довкілля у дітей має бути достатній рівень осмислення його якостей (таких як простір і час, кількість і якість, рух і спокій, зміна і розвиток, причина й наслідок, живе і неживе та ін.).Цьому сприяютьозроблені комплекси навчально-діагностичних завдань(Мякушко, 2012; Мякушко, Міненко, 2015),спрямовані на *формування у дітей базових категорій* (простір, час, якість, кількість) і розвиток базових дій та операцій, а саме:розрізняти три виміри у просторі,орієнтуючись на слова для їх позначення;орієнтуватися в часі, спираючись на зовнішні (природні) ознаки і відповідні слова;вміти виділяти якісні ознаки предметів з допомогою різних органів чуття (зору, на дотик, на слух,на смак, за запахом) тавміти розрізняти міру розвитку якості предметів у кількісних уявленнях (багато – мало тощо).

З точки зору інформаційного підходу, важливого значення під час навчання дітей з ППР надається організації простору і часу освітнього середовища.Відомо, що більшість проблем відбувається в широкому, пустому просторі. Тому *організація простору класної кімнатимає* сприяти активному навчанню дітей і заохочувати їх до активної участі у навчальному процесі. Цьому сприяє розділення кімнати посередині, для чого меблі слід поставити у формі англійських літер L або T. Це не дозволить дітям бігати по колу і блукати кімнатоюта поділить кімнату на кілька зон.

Наприклад, територію кімнатиможна поділити на ігрову зону(з кубиками, машинками, тваринами, ляльками та ляльковими будинками), домашню зону (із іграшковою кухнею, домашнім начинням для ігор, ляльками та їхнім одягом), а також зони творчості, тиші й занять на комп'ютері. В зоні творчості дитина може дати вихід своїм емоціям та реалізувати творчі нахили в: малюванні, ліпленні з пластиліну, різанні паперу, склеюванні його в аплікації тощо. У зоні тишідитина може побути на самоті в комфортному середовищі (сидячи на подушках та серед м'яких іграшок), розвивати дрібну моторику та заспокоїтися в приємній для неї грі (роздивляючись книгу, складаючи пазли або залучившись до інших розвиваючих ігор різної форми).

Організація часу з точки зору інформаційного підходу передбачає також *складання гарного для дитини розкладу*, який має бути: передбачуваним і гнучким; передбачати чередування між дитиною і вчителем щодо ініціювання виду діяльності чи гри; суміщати різні види навчальної діяльності (активні й пасивні, в приміщенні й на вулиці), а також враховувати, який темп підходить дитині та відмінності у сталості її уваги (виходячи з рівня розвитку).

В цілому, всі наведені вище рекомендації сприятимуть розвитку у дітей з ППР *інформаційного компонента НПК*.

По-друге, під час організації навчання дітей з ППР, слід враховувати також, що процес *навчання є циклічним і складається з 4 етапів*: 1) усвідомлення (щоб навчитися чомусь новому, дітям слід дізнатись про його існування); 2) дослідження (щоб пізнати і зрозуміти щось, дітям необхідно дослідити предмет у безпосередньому досліді та зрозуміти, що це має для них значення); 3) вивчення (діти порівнюють власні думки з тим, що очікує від них соціум – батьки, вчителі та інші діти); 4) застосування (діти здатні використати одержані знання, застосувати їх на практиці в нових ситуаціях та узагальнювати).

На етапі «усвідомлення» для дітей з ППР буде корисним *навчання із застосуванням медійних засобів*. Освітні фільми можуть бути короткими, стосуючись одного поняття, або у вигляді більш вичерпних і глибоких презентацій того чи іншого поняття. Як вказують Е. Меуен та G. Vergason (цит. за Cartwright, Cartwright, & Ward, 1985), вони можуть використовуватись в індивідуальній роботі з учнем та в малих та великих групах дітей.

На етапі «вивчення» для дітей з ППР можна *використовувати комп'ютер* (у режимі питання – відповідь, яку оцінює комп'ютер, вітаючи правильну відповідь, надаючи додаткову інформацію, відсилаючи до іншого розділу програми, або надаючи альтернативні варіанти відповіді). Навчання також може *спрямовуватися за допомогою комп'ютера*, допомагаючи

виконати навчальну програму(комп'ютер виступає як зберігач даних і спрямовує учня на одержання різноманітного навчального досвіду, розробленого для допомоги учню досягти наступних із запланованих навчальною програмою цілей). Для цього розроблені методи і моделі роботи з дітьми з розумовою відсталістю при застосуванні комп'ютера (Цветкова, Иванов, &Димитрова, 2007), версії інтерактивних завдань, зокрема, навчальний посібник з навчання грамоті (Обучение грамоте,2006)дітей з помірною розумовою відсталістю, які не говорять, на основі невербальних засобів комунікації тощо.

Здійснення навчаннятакож неможливе *безрозвитку розумових дій та операцій*(порівнювати, групувати тощо), тобто формування у дітей *операційного компонента НПК*. На це спрямовані навчально-діагностичні завдання(Мякушко, 2012; Мякушко, Міненко, 2015; Трикоз, 2020).

По-третє, досліджувати Світ і одержувати знання можна в різний спосіб сприймання інформації.Оскільки всі діти різні, ефективному засвоєнню інформації сприятиме **врахування** вчителем,який **сенсорний стиль навчання** переважає у тієї чи іншої дитини(кінестетичний, тактильний, аудіальний,візуальний та інші). Це допоможе спиратися на провідний канал сприймання або підсилувати менш розвинені відчуття за необхідності.Також для дітей з ППР ефективним є застосування *мультисенсорного підходу* до формування елементарних уявлень,зокрема математичних (Гава, 2016).

В-четверте, виходячи з того, як діти міркують та навчаються, слід обирати навчальну інформацію, яка має сенс для дитини,і враховувати, що діти краще навчаються під час соціальної взаємодії з дорослими та іншими дітьми, а також під час гри.**Застосування активних, ігрових методів активного навчання**активізує і урізноманітнить розумову та практичну діяльністьдітей під час засвоєння навчального матеріалу.

Обираючи метод навчання слід враховувати, що згідно досліджень, найбільш ефективними формами навчання є виконання *практичних дій*, а також*навчання інших та негайне застосування знань*.Це обумовлює

пріоритет застосування активних інноваційних освітніх технологій, зокрема: *інтерактивних, комунікативних і проектних технологій*.

В Україні активно розробляються матеріали для навчання із застосуванням інтерактивних дошок і панелей, які вже увійшли й у практику навчання дітей з ППР.

Для дітей з ППР, які не говорять, пропонується розвивати вміння користуватися *альтернативними допоміжними комунікаційними системами*. При цьому більш активно залучається такий метод невербального спілкування як система символів (піктограм), чому сприяють останні методичні розробки О. Антосюк, Г. Блеч, В. Заремби, Н. Ліщук, Н. Морозової, Л. Тищенко, О. Чеботарьової та ін. (цит. за Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз та ін., 2016, 2020).

Система жестів ще не знайшла широкого застосування для дітей з ППР.

Упроектній діяльності можна застосовувати навчально-діагностичні завдання творчого рівня з розробленого нами комплексу (Мякушко, 2012).

На сьогодні гра для дітей з ППР визнана в якості здоров'яорієнтованої педагогічної технології (Гладченко, 2016). Ігрові методи активного навчання можуть включати: інсценування різної діяльності і ситуацій (вдома і на роботі), сюжетно-рольові та дидактичні ігри, технологію квестів (Гладченко, 2016, Исаева, 2001, Ляшенко, 2008, Недоленко, 2000 та ін.).

Застосування імітаційних вправ із залученням різних сенсорних систем, в поєднанні з рухами (тіла і рук) та ритмічними віршами чи мелодіями також сприяють активізації пізнавальної діяльності (ресурсного компонента НПК) і утворенню зв'язків між нейронами за рахунок одночасної активізації різних видів активності учня. Також ефективним може бути досвід канадської спеціальної освіти з використання при заучуванні віршів, пісень тощо елементів української жестової мови одночасно з промовлянням слів.




Імітаційні вправи (чи ігрові наслідувальні рухи) можуть сприяти запам'ятовуванню інформації (див. табл.2), наприклад, про характерні ознаки

живих істот (довгі вуха і сильні ноги у зайця), про явища природи та про застосування рослин (наприклад, малини).

Застосування активних методів навчання і розроблених комплексів навчальних завдань сприятимуть формуванню у дітей з ППР *продуктивного компонента* НПК, а саме – навичок і досвіду здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв’язання практичних проблем.

Таблиця 2.

Приклади імітаційних вправ для засвоєння знань про довкілля

| Навчальна інформація про | Вправа |
|--|---|
| Визначальні ознаки живих істот, наприклад, довгі вуха і сильні ноги у <i>зайця</i> | <p>Зайчення</p> <p>Півник зайчика питає, зайчик так стрибає, підстрибую, стрибаю, стрибучі ніжки маю.</p> <p>(А.М'ястківський)</p>  <p>Чому - Я Бо</p> |
| Знання про явища природи, наприклад, <i>вітер</i> | <p>Вітер та дерева</p> <p>Вітер сильний налітає. Всі дерева розхитав(<i>нахили вперед-назад</i>), Гілки гнуться взад-вперед, Вітер їх качає, гне(<i>качати піднятими руками</i>)</p>  |
| Застосування рослин, наприклад, <i>малини</i> | <p>По малину в сад підемо</p> <p>По малину в сад підемо, В сад підемо, в сад підемо ... Ти, малинко, не в роток, Не в роток, не в роток, - Насипайся в козубок, В козубок, в козубок.</p>  |

Висновокта перспективи подальших досліджень. Суттєвими аспектами труднощів в оволодінні дітьми з інтелектуальними порушеннями програмовим матеріалом є інформаційний аспект (тобто, обмежена можливість їх у засвоєнні обсягу навчальної інформації) та недостатній рівень розвитку психічних дій та операцій (необхідних для оперування обсягом засвоєної навчальної інформації). Усуненню наслідків дефіцитарності у сприйманні та інтеграції учнями з ППР навчальної інформації, що утруднює чи унеможливорює її самостійне опрацювання, сприяє врахування досягнень гносеології та когнітивної психології, які на сьогодні активно асимілюються педагогікою.

Базуючись на результатах досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці розроблено і запропоновано модель структури навчально-пізнавальних компетентностей в якості основи для моделі психолого-педагогічного супроводу корекційно-реабілітаційного навчання дітей з ППР.

Визначені шляхи та педагогічні технології, які дають змогу досягти максимально можливого результату у розвитку навчально-пізнавальних компетентностей удитини з ППР. Так, формуванню у дітей з ППР *інформаційного компонента НПК* сприяє чітке структурування навчального матеріалу (цілеспрямоване формування удітей репрезентативних перцептивних і когнітивних схем) і навколишнього середовища (його простору й часу).

Формуванню у дітей *операційного компонента НПК* сприятиме розроблений нами комплекс навчально-діагностичних завдань, спрямований на розвиток мисленнєвих операцій (порівнювати, групувати тощо) і базових дій та операцій, а також врахування різних сенсорних стилів навчання.

Застосування *активних, ігрових методів активного навчання* сприяють активізації пізнавальної діяльності (ресурсного компонента НПК), а разом із навчальними завданнями – формуванню у дітей *продуктивного компонента НПК* (тобто, навичок і досвіду здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичних проблем).

Разом з тим, залишається актуальною подальша розробка навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло формуванню у дітей з ППР перцептивних і когнітивних схем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобилянченко, В. (2017). *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
2. Скрипник, Г. (Ред.). (2015). *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчальний і наочний посібник*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
3. Мякушко, О.І. (2012). *Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю*. К.: Педагогічна думка.

4. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В., Міненко, А.В. та ін. (2016). *Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірно розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В. Чеботарьова & І.В. Гладченко (Ред.). Київ: ІСП НАПН України.
5. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С. та ін. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. О.Чеботарьова& І.Сухіна (Ред.). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
6. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Сухіна, І.В. та ін.(2020). *Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку*. О.В. Чеботарьова& О.І. Мякушко (Ред.). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
7. Битянова,М.Р. (1997).*Организация психологической работы в школе*. М.: Сoverшенство.
8. Обухівська,А.Г. (Ред.). (2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
9. Чобанян,А. (2016). Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірно розумовою відсталістю та їх сімей. *InternationalScientificandPracticalConference „WORLDSCIENCE” (ThegoalsoftheWorldScience 2016 (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE)*. 2 (6), vol.4. 49-52.
10. Гладченко,І.В. (2016). Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з помірно розумовою відсталістю. Чеботарьова,О.В., Блеч,Г.О., Гладченко,І.В., Трикоз,С.В., Міненко,А.В. та ін.*Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірно розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова& І.В.Гладченко (Ред.). (с. 9-16). Київ: ІСП НАПН України.
11. Трикоз,С. (2000). Прийоми залучення дітей до вивчення змісту інтегрованого навчального курсу «Я досліджую світ». Чеботарьова,О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О. І., Сухіна, І.В. та ін. *Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку*. О.В.Чеботарьова& О.І.Мякушко (Ред.). (с. 388-395). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
12. Трикоз,С. (2020). Мистецтво. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко,І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Сухіна, І.В. та ін. *Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку*. О.В. Чеботарьова& О.І. Мякушко (Ред.). (с. 132-148). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
13. Гава,О.Л. (2016). Мультисенсорний підхід до формування елементарних математичних уявлень у дітей з помірно розумовою відсталістю (на основі використання методики «Нумікон»). Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В., Міненко, А.В. та ін.*Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірно розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова& І.В.Гладченко (Ред.). (с.98-102). Київ: ІСП НАПН України.
14. Антосюк,О., Онофрійчук,Н., &Шаповал,Л. (2020). Адаптивні технології навчання дітей з КІР. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В.,Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Сухіна, І.В. та ін. *Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку*. О.В.Чеботарьова& О.І.Мякушко (Ред.). (с. 422-454). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
15. Мякушко,О.І. (2018). Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14, 256-265.

16. Мякушко,О.І., &Міненко,А.В. (2015).Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Довкілля і розвиток мовлення». Тернопіль: Мандрівець.

17. Cartwright,G.P., Cartwright,C.A., &Ward,M.E. (Eds.). (1985).*Education special learning* (2 ed.). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

18. Цветкова,С.,Иванов,И., &Димитрова,Д. (2007).Работа с компютер – обучаваща стратегия за деца със специални образователни потребности.*Начално образование*, 47 (Бр. 5), 26– 39.

19. Обучение грамоте неговорящих детей с умеренной умственной отсталостью (N 25354):электроннаяверсия учебного пособия (2006).Федеральное государственное учреждение«Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций».*Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов*: [сайт]. Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/catalog/res/b2129dbf-bf1b-be8c-0f5f-943cdd8713e/>

20. Гладченко,І.В. (2016). Грякздорв’яорієнтовна педагогічна технологія у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю.Чеботарьова,О.В., Блеч,Г.О., Гладченко,І.В., Трикоз,С.В., Міненко,А.В. та ін.*Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова & І.В.Гладченко (Ред.).(с.73-77). Київ: ІСП НАПН України.

21. Исаева,Т.Н. (2001).*Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.

22. Ляшенко,В.І.(2008).*Ігрова діяльність у системі заходів з формування життєвої компетентності дітей з обмеженими можливостями здоров’я*. Миколаїв.

23. Недоленко,С.В.(2000).*Педагогические условия развития игровой деятельности учащихся с умеренной умственной отсталостью*. (Дис. канд. пед. наук). СПб.

REFERENCES

1. Kobilchenko,V.V. (2017). *Psykhologichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with visual impairments]*. Poltava: LLC "Firm" Techservice. [In Ukrainian].

2. Skrypnyk,T. (2015). *Tekhnologii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithomu prostori:navchalnyi i naochnyi posibnyk [Technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space: educational and visual aid]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». [In Ukrainian].

3. Miakushko,O.I. (2012).*Psykhologichnysuprovidkorektsiino-reabilitatsiiononavchanniaditeishkilnohovicuzpomirnoiuozumovoiuidstalistiiu[Psychological support of correctional and rehabilitation training of school-age children with moderate mental retardation]*.Kyiv: Pedahohichna dumka.[In Ukrainian].

4. Chebotaryova,O.V., Blech,G.O., Gladchenko,I.V., Trikoz,S.V., Minenko,A.V. etal.(2016). *Osobyvosti psykhologo-pedahohichnysuprovoduditeizpomirnoiuozumovoiuidstalistiiusystemikorektsiino-rozvyvalnohonavchanniaspetsialnohozahalnoosvitnohozakladu [Featuresofpsychologicalandpedagogicalaccompanimentofchildrenwithmoderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution]*. O.V.Chebotaryova& I.V.Gladchenko (Eds.).Kyiv: ISP NAPN Ukrainy.[In Ukrainian].

5. Chebotarova,O., Blech,H., Bobrenko,I., Hladchenko,I., Miakushko,O., Trykoz,S. ... Yarmola, N. (2019). *Osobyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy*

porushenniamy [Features of competence approach implementation in education of children with intellectual disabilities]. O.Chebatarova & I.Sukhina (Eds.). K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

6. Chebatarova, O.V., Blech, H.O., Bobrenko, I.V., Hladchenko, I.V., Miakushko, O.I., Sukhina, I.V. et al. (2020). *Korektsiino-rozvyvalni tekhnologii navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Correctional and developmental teaching technologies for children with complex developmental disorders]*. O.V.Chebatarova & O.I.Miakushko (Eds.). K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

7. Bitjanova, M.R. (1997). *Organizacija psihologicheskoy raboty v shkole [Organization of psychological work at school]*. M.: Sovershenstvo. [In Russian].

8. Obukhivska, A.H. (Red.). (2017). *Psykhologichnyi suprovod inkluzyvnoi osvity [Psychological support of inclusive education]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [In Ukrainian].

9. Chobanian, A. (2016). Umovyvprovadzhenniamodelipsykholohopedahohichnohosuprovoduditeizpomirnoiu rozumovoiu vidstalistiutayikhsimei [Conditions for implementing the model of psychological and pedagogical support for children with moderate mental retardation and their families]. *The goals of the World Science*, 2(6), Vol.4. 49–52. [In Ukrainian].

10. Hladchenko, I.V. (2016). Metodychni aspekty psykholohopedahohichnohosuprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu [Methodological aspects of psychological and pedagogical support of children with moderate mental retardation]. In Chebotaryova, O.V., Blech, G.O., Gladchenko, I.V., Trikoz, S.V., Minenko, A.V. etc. (2016). *Osoblyvosti psykholohopedahohichnyi suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu – Features of psychological and pedagogical accompaniment of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution*. O.V.Chebatarova & I.V.Gladchenko (Eds). (p. 9-16). Kyiv: ISP NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

11. Trykoz, S. (2000). Priyomy zaluchennia ditei do vyvchennia zmistu integrovanoho navchalnoho kursu «Ia doslidzhuju svit» [Methods of involving children in the study of the content of the integrated training course "I explore the world"]. In Chebotarova, O.V., Blech, H.O., Bobrenko, I.V., Hladchenko, I.V., Miakushko, O.I., Sukhina, I.V. et al. *Korektsiino-rozvyvalni tekhnologii navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku – Correctional and developmental teaching technologies for children with complex developmental disorders*. O.V.Chebatarova & O.I.Miakushko (Eds.). (p. 388-395). K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

12. Trykoz, S. (2000). Mystetstvo [Art]. In Chebotarova, O.V., Blech, H.O., Bobrenko, I.V., Hladchenko, I.V., Miakushko, O.I., Sukhina, I.V. et al. *Korektsiino-rozvyvalni tekhnologii navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku – Correctional and developmental teaching technologies for children with complex developmental disorders*. O.V.Chebatarova & O.I.Miakushko (Eds.). (p. 132-148). K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

13. Hava, O.L. (2016). Multysensornyi pidkhdid do formuvannia elementarnykh matematychnykh uiaвлен u ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu (na osnovi vykorystannia metodyky «Numikon») [Multisensory approach to elementary mathematical concepts formation in children with moderate mental retardation (based on the use of the method "Numicon")]. In Chebotaryova, O.V., Blech, G.O., Gladchenko, I.V., Trikoz, S.V., Minenko, A.V. etc. (2016). *Osoblyvosti psykholohopedahohichnyi suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu – Features of psychological and pedagogical accompaniment of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution*. O.V.Chebatarova & I.V.Gladchenko (Eds). (p. 98-102). Kyiv: ISP NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

14. Antosiuk, O., Onofriichuk, N., & Shapoval, L. (2020). Adaptivni tekhnologii navchannia ditei z KPR [Adaptive technologies for teaching children with complex developmental disorders]. In Chebotarova, O.V., Blech, H.O., Bobrenko, I.V., Hladchenko, I.V., Miakushko, O.I., Sukhina, I.V. et al. *Korektsiino-rozvyvalni tekhnologii navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku – Correctional and developmental teaching technologies for children with complex developmental disorders*. O.V.Chebotarova & O.I.Miakushko (Eds.). (p. 422-454). K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

15. Miakushko, O.I. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid u formuvanni peredumov piznavalnoi i sotsialno-komunikativnoi diialnosti u ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 14, 256-265. [In Ukrainian].

16. Miakushko, O.I., & Minenko, A.V. (2015). Prohrama rozvytku ditei doskilnogo viku z rozumovoiu vidstaliu «Dovkillia i rozvytok movlennia» [Development program for preschool children with mental retardation "Environment and speech development"]. Ternopil: Mandrivets. [In Ukrainian].

17. Cartwright, G.P., Cartwright, C.A., & Ward, M.E. (Eds.). (1985). *Education special learning* (2 ed.). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. [In English].

18. Tsvetkova, S., Yvanov, Y., & Dymytrova, D. (2007). Rabota s kompjut'r – obuchavashta strategija za deca s "s specialni obrazovatelni potrebnosti [Working with a computer – a learning strategy for children with special educational needs]. *Nachalno obrazovanie – Primary education*, 47 (Br. 5), 26–39. [In Bulgarian].

19. Obuchenie gramote negovorjashhiih detej s umerennoj umstvennoj otstalost'ju (N 25354): jelektronnajaversija ucbebnogo posobija [Teaching non-speaking children with moderate mental retardation to read and write (N 25354): electronic version of the textbook] (2006). Federal'noe gosudarstvennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj nauchno-issledovatel'skij institut informacionnyh tehnologij i telekommunikacij» [Federal State Institution "State Research Institute of Information Technologies and Telecommunications"]. *Edinaja kollekcija cifrovych obrazovatel'nyh resursov [One collection of digital educational resources]*. Retrieved from <http://school-collection.edu.ru/catalog/res/b2129dbf-bf1b-be8c-0f5f-943cddf8713e/> [In Russian].

20. Hladchenko, I.V. (2016). Hra yak zdoroviaorijentovna pedahohichna tekhnolohii u strukturi psykholoho-pedahohichnogo suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstaliu [Game as a health-oriented pedagogical technology in the structure of psychological and pedagogical support of children with moderate mental retardation]. In Chebotaryova, O.V., Blech, G.O., Gladchenko, I.V., Trikoz, S.V., Minenko, A.V. etc. (2016). *Osoblyvosti psykholoho-pedahohichniy suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstaliu v systemi korektsiino-rozvyvalnogo navchannia spetsialnogo zahalnoosvitnogo zakladu – Features of psychological and pedagogical accompaniment of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution*. O.V.Chebotaryova & I.V.Gladchenko (Eds.). (p. 73-77). Kyiv: ISP NAPN Ukrainy. [In Ukrainian].

21. Isaeva, T.N. (2001). Formirovanie igry u detej doskol'nogo vozrasta s tjazhelej umstvennoj otstalost'ju [Play formation in preschool children with severe mental retardation]. *Candidate's thesis*. Moscow. [In Russian].

22. Liashenko, V.I. (2008). *Ihrova diialnist u systemi zakhodiv z formuvannia zhyttievoi kompetentnosti ditei z обмеzhenymy mozhlyvostiamy zdorovia [Play activities in the worksystem of life competence formation in children with disabilities]*. Mykolaiv. [In Ukrainian].

23. Nedolenko, S.V. (2000). Pedagogicheskie uslovija razvitija igrovoj dejatel'nosti uchashhihsja s umerennoj umstvennoj otstalost'ju [Pedagogical conditions for the play activity development in students with moderate mental retardation]. *Candidate's thesis*. SPb. [In Russian].

Матеріал надійшов до редакції 17.06.2021

Овчаренко Марина

Магістр спеціальної освіти
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка,
m.ovcharenko@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1378-9840>
<https://www.researchgate.net/profile/Maryna-Ovcharenko>

Ovcharenko Maryna

Master of Science in Special Education,
lecturer at the Department of Special and Inclusive Education,
Borys Grinchenko Kyiv University, Institute of Human Sciences

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
Бульвар Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
18/2 Ihor Shamo Boulevard, Kyiv, Ukraine, 02154

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДОРОСЛИХ ОСІБ ПІСЛЯ
ІНСУЛЬТУ**

CHARACTERISTICS OF SPEECH DISORDERS IN ADULTS AFTER STROKE

Анотація. У статті здійснено огляд та проаналізовано теоретичні аспекти відновлення мовлення у дорослих, що перенесли інсульт. Розглянуто загальну статистику виникнення інсультів в Україні, світі, констатовано тенденції до його «омолодження»; досліджено класичні, рідкісні та сучасні етіологічні фактори виникнення інсультів у молодих людей, а також проаналізовано основні типи порушень мовлення, які можуть виникати після порушення мозкового кровообігу. Виділено провідні ознаки дизартрії та афазії. Схарактеризовано основні форми порушень відповідно до класичних класифікацій. Розкрито прояви бульбарної, псевдобульбарної, екстрапірамідної (або підкіркової), мозочкової та кіркової дизартрії у дорослих, які перенесли інсульт. Визначено, що у дорослої людини внаслідок різних вогнищевих уражень мозку спостерігається порушення іннервації мовленнєвого апарату, що призводить до різних за тяжкістю моторних порушень. Висвітлено основні характеристики афазій, а саме: моторної афазії аферентного типу, моторної афазії еферентного типу, динамічної афазії, сенсорної (акустико-гностичної) афазії, акустико-мнестичної афазії та семантичної афазії. Встановлено, що зазначені порушення виникають внаслідок ураження мовленнєвих зон головного мозку, здійснено аналіз їхніх наслідків. Обґрунтовано провідну роль мовлення як основного засобу встановлення контактів із оточуючим середовищем, а також інструменту повноцінної реалізації особистості, що аргументує необхідність його першочергового відновлення у контексті післяінсультної реабілітації. Сучасний стан якості надання логопедичної допомоги в означених випадках дає підстави дійти висновку про недостатній рівень ефективності застосування виключно традиційних методів та прийомів з метою компенсації порушень мовлення, що виникають внаслідок інсульту, а спонукає на подальший пошук шляхів її удосконалення. Автор вбачає, необхідність у проведенні дослідження, що спрямоване на вивчення порушень мовлення у

осіб, які перенесли інсульт, зокрема дизартрії та афазії, а також визначення спеціальних умов, що оптимізують процес відновлення мовлення.

Ключові слова: інсульт, дизартрія, афазія.

Abstract. The article reviews and analyzes the theoretical aspects of speech recovery in adult stroke survivors. Reviewed the general statistics on the occurrence of strokes in Ukraine and the world and its tendencies to become “younger”; the classical, rare and modern etiological factors of stroke in young people have been studied, also the main types of speech disorders that can occur after cerebral circulatory impairments have been analyzed. The main signs of dysarthria and aphasia were highlighted. The characteristic of the main forms of impairments, according to classical classifications is given. Manifestations of bulbar, pseudobulbar, extrapyramidal (or subcortical), cerebellar and cortical dysarthria in adults who have suffered from stroke are revealed. It is determined that in adults due to various focal lesions of the brain, an impairment of the innervation of the speech apparatus is observed, which leads to motor disorders that differ in severity. The main characteristics of aphasia are also covered, namely: motor aphasia of afferent type, motor aphasia of efferent type, dynamic aphasia, sensory (acoustic-gnostic) aphasia, acoustic-mnemonic aphasia and semantic aphasia. It has been determined that these disorders occur due to damage to the language centers of the brain, the primary consequences to which these impairments can lead are determined. It is substantiated that speech is one of the primary means of communication with the outside world as well as a tool for the complete fulfilment as a person, which argues the need for its primary restoration in the context of post-stroke rehabilitation. The current state of quality of speech and language pathology in these cases gives grounds to conclude that the use of exclusively traditional methods and techniques is insufficient to compensate for speech and language disorders caused by stroke, and encourages further search for ways to improve it. The author sees the need for research aimed at studying speech and language disorders in people who have suffered a stroke, particularly dysarthria and aphasia, as well as identifying special conditions that optimize the process of speech recovery.

Key words: stroke, dysarthria, aphasia.

Актуальність дослідження. Згідно зі світовою статистикою, на сьогодні відмічається стрімка тенденція до збільшення числа хворих з інсультом, а також до його «омолодження». В Україні щорічно трапляється більше 100 000 випадків інсульту, тобто кожні п'ять хвилин щонайменше одна особа потерпає від гострого порушення мозкового кровообігу. У 10% випадків інсульт трапляється у молодих людей, а до чверті випадків – у людей працездатного віку.

У більшості пацієнтів, які перенесли інсульт, можуть виникнути такі мовленнєві порушення, як дизартрія, апраксія та афазія, що актуалізує реабілітацію людей після інсульту, зокрема відновлення мовлення, що є важливим для взаємодії з оточенням.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відновлення мовлення у дорослих людей після інсульту з позицій медичного аспекту аналізували вітчизняні й зарубіжні учені (Віленський, 1999; Волошин, 2006; Гуляєв, 2019;

Касте, 2003; Коваленко, 2018; Міщенко, 2017; Ревенько, 2010; Фломін, 2020; D. Leys, 2010 та ін.), котрі розглядали афазію та дизартрію як прояви локальних або дифузних уражень головного мозку.

У літературі досить докладно описано механізми виникнення порушень вимовної сторони мовлення у дітей з дитячим церебральним паралічем, однак проблема виникнення і корекція порушень вимовної сторони мовлення у дорослих пацієнтів з наслідками вогнищевих уражень головного мозку не знайшла в літературі такого ж широкого відображення.

Питання диференційованого впливу глибинних структур головного мозку на картину мовленнєвих порушень в клініці пацієнтів з порушенням мозкового кровообігу розглядалося Візель, 2000; Вінарською 2005; Кучумовою, 2000; Шкловським, 1994.

До сучасних досліджень афазії відносяться такі праці: Берднікович, 2016; Данько, 2007; Ларіної, 2018; Лянної, 2018; Народнової, 2012; Овчаренко, 2020; Пурцхванідзе, 2011; Савицького, 2004; Тонкононого, 1968; А. Цветкової, 1988 та ін. Вагомий внесок у розвиток учення про афазію судинного генезу зробили Бейн, 1964; Бурлакова, 1997; Візель, 2000; Коган, 1948; Лурія, 1947, 1975; Овчарова, 1970; Опель, 1963; Столярова, 1973; Цветкова, 1972 та ін.

Підсумовуюче вищезазначене зауважимо, що питання відновлення мовлення у пацієнтів, які перенесли інсульт, є актуальним та важливим для вивчення. Адже з кожним роком кількість випадків інсульту зростає та відслідковується тенденція до їх «омолодження», водночас мовлення є однією з провідних вищих психічних функцій та забезпечує повноцінну реалізацію потенціалу людини як особистості, перетворюючи відновлення мовлення на першочергове завдання логопеда.

Мета статті: здійснити характеристику мовленнєвих порушень у дорослих, які перенесли інсульт.

Методи дослідження: теоретичний аналіз результатів досліджень щодо статистичних даних виникнення інсульту, порушень мовлення, що виникають після порушення мозкового кровообігу.

Результати дослідження. Інсульт справедливо вважають захворюванням переважно людей літнього віку, але принаймні 10% випадків інсульту трапляється у молодих людей, а до чверті випадків – у людей працездатного віку (Ferro, Massaro & Mas, 2010). Хоча інсульт у дорослих осіб молодого віку широко обговорюється в літературі і є важливою проблемою сучасної медицини та спеціальної педагогіки, чіткого визначення цього поняття досі немає. По-перше, в англomовній літературі використовуються принаймні кілька синонімів: "stroke in the young" (інсульт у молодих), "youngonset stroke" (інсульт, що виник у молодому віці), "earlyonset stroke" (інсульт, що рано виник), і навіть "young stroke" (молодий інсульт) (Ferro, Massaro & Mas, 2010). По-друге, в різних джерелах використовуються різні критерії визначення верхнього порогу молодого віку від 30 до 65 років, але найчастіше – 50–55 років (Youngstroke.org., 2017).

Частота випадків виникнення інсульту серед осіб молодого віку зростає, однак причини цього не визначені. Ця тенденція виглядає тривожною, оскільки перенесений інсульт суттєво збільшує смертність серед молодих людей у подальшому житті (Rutten, Jacobs, & Maaijwee, 2013).

Доречно відзначити також, що "звичні" фактори ризику інсульту – артеріальна гіпертензія, діабет, паління, зловживання алкоголем, а тим більше – їх поєднання – найменш часто зустрічаються серед молодих людей, але частка молодих пацієнтів з інсультом, у яких наявні класичні чинники ризику, зростає з віком (Cerrato, Grasso, & Imperiale, 2004). І навпаки, "рідкісні" чинники ризику, такі як незарощений овальний отвір, вроджені порушення згортuvanості крові, аутоімунні, інфекційні та генетичні захворювання, більш притаманні молодим, а з віком їх частка серед інших причин інсульту стрімко зменшується, хоча абсолютна кількість, принаймні деяких з них, можливо, залишається незмінною. До чверті випадків інсульту трапляються у людей працездатного віку, і щорічно в світі інсульт уражає близько 3,6 млн молодих людей (Putaal, 2016). Майже половина загального тягаря інсульту припадає на молодих людей, якщо врахувати, що вони частіше виживають після інсульту, і тривалість їх

подальшого життя більша, ніж у старших осіб, а також що інсульт у молодих людей трапляється більшою мірою в країнах з низькими та помірними рівнями доходів (Ferro, Massaro & Mas, 2010).

Щорічно в Україні від 100 до 120 тисяч осіб уперше хворіють на мозковий інсульт, тобто захворюваність становить 280-290 випадків на 100 тисяч населення і перевищує середній показник у розвинених країнах Європи (200 на 100 тисяч населення). Близько третини хворих на інсульт у нашій країні (33-36%) – це люди працездатного віку.

Діапазон можливих етіологічних чинників інсульту у молодих людей набагато ширший, ніж у людей похилого віку. Зауважимо, що до традиційних причин приєднався значний спектр сучасних факторів ризику (Кулеш, 2018).

Причини інсульту у молодих людей умовно ділять на три категорії: «звичні» фактори ризику, «рідкісні» фактори ризику, «сучасні» фактори ризику.

До «звичних» факторів ризику належать:

- артеріальна гіпертензія;
- діабет;
- паління;
- зловживання алкоголем (Ferro, Massaro & Mas, 2010).

«Рідкісні» фактори ризику:

- відкрите овальне вікно;
- вроджені порушення згортання крові;
- аутоімунні, інфекційні та генетичні захворювання (Ferro, Massaro & Mas, 2010).

«Сучасні» фактори ризику:

- вживання заборонених психотропних речовин;
- розшарування стінки артерії;
- прийом пероральних протизаплідних засобів;
- вагітність та пологи;
- мігрень (Ferro, Massaro & Mas, 2010).

Підсумовуючи вищезазначене, стає очевидним, що актуальності набувають питання сучасних підходів до відновлення функцій після інсульту у означених осіб. Слід означити, що при цьому у них або взагалі відсутнє експресивне мовлення, або виявляються значні труднощі під час включення в активне мовлення. З огляду на це, особливої гостроти набуває проблема відновлення мовлення та взаємодії з оточуючими вже на ранньому етапі реабілітації після інсульту, який значною мірою вплинув на стан мозкової діяльності.

Ураження головного мозку, причиною якого може бути інсульт, травма або інший патологічний процес, часто супроводжується порушеннями мовлення такими, як дизартрія або афазія.

Дизартрія – це порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату (Волкова, & Шаховская, 1998).

Дизартричні порушення мовлення спостерігаються часто при різних вогнищевих ураженнях мозку:

- периферичні рухові нерви до м'язів мовленнєвого апарату (язика, губ, щік, піднебіння, нижньої щелепи, глотки, гортані, діафрагми, грудної клітки);
- ядра цих периферичних рухових нервів, розташованих в стовбурі головного мозку;
- ядра, розташовані в стовбурі і в підкіркових відділах мозку, і здійснюють елементарні емоційні безумовнорефлекторні мовленнєві реакції типу плачу, сміху, скрикування, окремих емоційно-виразних вигуків та ін (Правдина, 1973).
- підкірково-мозочкові ядра і провідні шляхи, які здійснюють регуляцію м'язового тонуусу і послідовність м'язових скорочень мовленнєвої мускулатури, синхронність (координованість) в роботі артикуляційного, дихального і голосового апаратів, а також емоційну виразність мовлення. При ураженні цих структур спостерігаються окремі прояви центрального паралічу (парезу) з порушеннями м'язового тонуусу, а також з вираженим порушенням просодичних характеристик мовлення – її темпу, плавності, гучності, емоційної виразності та індивідуального тембру (Волкова, & Шаховская, 1998);

- провідні системи, що забезпечують проведення імпульсів від кори мозку до структур нижчих функціональних рівнів рухового апарату мовлення (до ядер черепно-мозкових нервів, розташованих в стовбурі головного мозку). Ураження цих структур викликає центральний парез (параліч) мовленнєвої мускулатури з підвищенням м'язового тону в м'язах мовленнєвого апарату, посиленням безумовних рефлексів і появою рефлексів орального автоматизму з більш виборчим характером артикуляційних порушень (Правдіна, 1973);

- кіркові відділи головного мозку, що забезпечують як більш диференційовану іннервацію мовленнєвої мускулатури, так і формування мовленнєвого праксису. При ураженні цих структур виникають різні центральні моторні порушення мовлення (Волкова, & Шаховская, 1998).

Найбільш поширена класифікація у вітчизняній логопедії створена з урахуванням неврологічного підходу на основі рівня локалізації ураження рухового апарату мовлення (Правдіна, 1973).

Розрізняють такі форми дизартрії:

- бульбарна;
- псевдобульбарна;
- екстрапірамідна (або підкіркова);
- мозочкова;
- кіркова (Правдіна, 1973).

Бульбарна дизартрія – вогнищеве ураження ядер, корінців або периферичних стовбурів IX, X і XII черепно-мозкових нервів (Винарская, 2006). До особливостей рухових порушень належать:

- периферичний параліч (парез) м'язів мовленнєвого апарату (язика, губ, м'якого піднебіння і глотки, гортані, які піднімають нижню щелепу, дихальних);
- атрофія цих м'язів, їх атонія (мовлення мляве, в'яле) (Правдіна, 1973);
- порушення ковтання (дисфагія або афагія);
- глухий (дисфонія або афонія) або гнусавий голос;
- невиразне і «змазане» мовлення (Винарская, 2006).

Останній симптом і називають бульбарною дизартрією.

Псевдобульбарна дизартрія – двостороннє ураження центральних рухових кортико-бульбарних нейронів. Пірамідні спастичні паралічі м'язів мовленнєвого апарату. М'язових атрофій немає. Тонус м'язів підвищений за типом спастичної гіпертонії (язик напружений, відсунутий назад). Глотковий та нижньощелепний рефлекс посилені. Нерідкі насильницькі сміх і плач. Паралічі двосторонні, хоча можливим є їх значне переважання праворуч або ліворуч. Найбільш порушені довільні рухи і найтонші рухи кінчика язика (Правдина, 1973).

До клінічних проявів належать: слабкий, сиплий і хрипкий голос; голосні і приголосні звуки вимовляються глухо; тембр мовлення гугнявий; артикуляція голосних та приголосних зміщена назад (Винарская, 2006).

Екстрапірамідна (або підкіркова) дизартрія – вогнищеві ураження підкіркових ядер мозку, а також порушення їх зв'язку з іншими структурами мозку. При ураженнях екстрапірамідної системи виникають порушення локомоції, м'язового тонуса, вроджених автоматизмів, в тому числі різноманітних м'язових синергій; з'являються гіпо і гіперкінези (Правдина, 1973).

У пацієнтів спостерігаються порушення темпу мовлення, то його прискорення, то уповільнення, нерідко нерівномірне в часі; раптові і поступово прогресуючі зупинки мовленнєвої продукції; різноманітні стереотипії і персеверації (окремих звуків, складів в слові). Змінюється голос: він може бути слабким, глухим, невизначеного тембру. Артикуляція звуків може бути не чіткою, обірваною, в інших випадках вона досить розбірлива при порушеннях мовленнєвої просодії (Винарская, 2006).

Мозочкова дизартрія – вогнищеві ураження мозочка і його провідних систем. Характерним симптомом вважається порушення плавності мовлення – його так зване скандування. Іншими словами, це диспросодія. Крім того, порушується і виразність мовлення, спостерігається монотонність (Винарская, 2006).

Кіркова дизартрія – являє собою групу моторних порушень мовлення різного патогенезу, пов'язаних з вогнищевим ураженням кори головного мозку.

Перший варіант кіркової дизартрії обумовлений одностороннім або частіше двостороннім ураженням нижнього відділу передньої центральної звивини. У цих випадках виникає вибірковий центральний парез м'язів артикуляційного апарату (найчастіше язика), що призводить до обмеження обсягу найбільш тонких ізольованих рухів: руху кінчика язика вгору. При цьому варіанті порушується вимова передньоязикових звуків (Правдина, 1973).

Другий варіант кіркової дизартрії пов'язаний з недостатністю кінестетичного праксису, що спостерігається при односторонніх ураженнях кори домінантної півкулі мозку в нижніх постцентральному відділах кори. У цих випадках порушується вимова приголосних звуків, особливо шиплячих і аффрикатів. Пошук потрібного артикуляційного укладу в момент мовлення сповільнює його темп і порушує плавність (Винарская, 2006).

Третій варіант кіркової дизартрії пов'язаний з недостатністю динамічного кінетичного праксису, це спостерігається при односторонніх ураженнях кори домінантної півкулі в нижніх відділах премоторних областей кори. При порушеннях кінетичного праксису утруднена вимова аффрикатів, які можуть розпадатися на складові частини, спостерігаються заміни щілинних звуків на зімкненні, пропуски звуків у збігах приголосних. Мовлення напружене, уповільнене (Волкова, & Шаховская, 1998).

Найбільш складною і суперечливою в цій класифікації є кіркова дизартрія. У дорослих пацієнтів в ряді випадків кіркову дизартрію іноді змішують з проявом моторної афазії. Відповідно до точки зору О. Вінарської (1973), поняття кіркової дизартрії є збірним. Автор допускає існування різних її форм, обумовлених як спастичним парезом артикуляційних м'язів, так і апраксією. Останні форми позначаються як апраксічна дизартрія (Винарская, 2006).

В осіб з уже сформованим мовленням, зазначені форми дизартрії мають спільні прояви:

1. вогнищеві ураження рухових відділів центральної або периферичної нервової системи;

2. порушення вимовної сторони усного мовлення при повноцінній системі фонем, повному словнику і збереженому граматичному ладі. Залишаються збереженими також розуміння мовлення оточуючих, читання про себе, процеси внутрішнього мовлення і мислення (Правдина, 1973).

Діагностику дизартрії у дорослих ускладнює відсутність розпаду мовлення. Незалежно від клінічного варіанту дизартрії, вона є ознакою ураження центрального відділу мовнорухового аналізатора і порушенням іннервації м'язів і зв'язків мовленнєвого апарату. Діагностика дизартрії в основному спирається на клінічну оцінку стану особи та логопедичну оцінку структури порушення мовлення. При логопедичній оцінці обов'язково використовується показник «зрозумілості мовлення для оточуючих» (Волкова, & Шаховская, 1998). За цим критерієм виділяють 4 ступеня тяжкості дизартрії: до першого ступеня відносять порушення звуковимови, які може виявити лише логопед; до другого ступеня відносять порушення звуковимови, які відзначають навколишні, але мовлення зрозуміле; до третього ступеня відносять порушення, які роблять мовлення зрозумілим тільки близькому оточенню; до найтяжчого ступеня (анартрія) відносять порушення, при яких мовлення незрозуміле навіть найближчим людям (Волкова, & Шаховская, 1998).

Окрім дизартрії, приблизно у третини пацієнтів, які перенесли інсульт, наявне мовленнєве порушення – афазія.

Принципово важливою є диференціювання афазії від периферичних порушень артикуляції або органів слуху (системне порушення мовлення), від розладів засвоєння мовлення (є набутим дефіцитом), від психіатричних хвороб (має очевидні органічні причини) і від дифузних прогресуючих нейропатологій (виникає при «вогнищевих» ураженнях) (Зинова, Драгой, & Федорова, 2011).

Клінічні картини афазій неоднорідні. Відмінності між ними зумовлені насамперед локалізацією осередку ураження. Афазії виникають при ураженнях так званих мовленнєвих зон кори головного мозку, що розташовані в задньому відділі нижньої лобної звивини, у верхній скроневій

звивині, нижній тім'яній долі та на стиках тім'яної, скроневої і потиличної областей домінантної півкулі.

Так, при локальному ураженні зазначених зон первинно порушуються нейрофізіологічні і нейропсихологічні механізми, що призводять до специфічних системних порушень різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності. При цьому порушення мовлення супроводжуються цілим рядом немовленнєвих порушень: рухових, зорових, тактильних (Шкловский, & Визель, 2000).

У вітчизняній і зарубіжній спеціальній педагогіці існують різні класифікаційні системи афазій. Найбільш поширеною серед них є класифікація О. Лурії.

Відповідно до цієї класифікації існують такі форми афазій:

1. Моторна афазія аферентного типу.
2. Моторна афазія еферентної типу.
3. Динамічна афазія.
4. Сенсорна (акустико-гностична) афазія.
5. Акустико-мнестична афазія.
6. Семантична афазія (Шкловский, & Визель, 2000).

Афазії, які виникають при ураженні верхньоскроневої і нижньотім'яної зон, що входить в другий функціональний блок (Лурія, 1979), називаються «задніми» формами афазії. Це афазії, при яких порушуються парадигматичні відношення. Афазії, які виникають при ураженні задньолобних відділів мозку, що входять в третій функціональний блок називаються «передніми» афазіями. При цих формах афазії порушуються синтагматичні співвідношення (Волкова, & Шаховская, 1998).

Моторна афазія аферентного типу – ураження вторинних зон постцентральної і нижньотім'яної відділів кори головного мозку, розташованих ззаду від центральної, або Роландової, борозни.

При аферентній моторній афазії, як правило, порушено і оральний, і артикуляційний праксис. Пацієнти іноді справляються лише з імітацією простих оральних поз, а виконання їх за усною інструкцією в більшості випадків їм

недоступно. Спостерігаються пошуки пози, які проявляються в безладних рухах язика та губ. Артикуляційна апраксія є первинним порушенням при цій формі афазії і становить «ядро» всього синдрому (Шкловский, & Визель, 2000). Тривалий час у пацієнтів спостерігаються специфічні особливості порушення розуміння мовлення. Вони полягають у вторинних порушеннях фонематичного слуху. При аферентній кінестетичній моторній афазії виникають труднощі в розпізнаванні на слух слів зі звуками, які мають спільні ознаки за місцем і способом артикуляції (Волкова, & Шаховская, 1998).

При грубому ступені мовленнєвого порушення спонтанне усне мовлення практично відсутнє, є лише мовленнєві «емболії», які замінюють вербальне мовлення при спробах спілкування з оточуючими. Особи широко користуються жестами та мімікою. При менш грубому порушенні, спонтанне мовлення бідне, складається з окремих слів. Фразове мовлення можливе лише в окремих пацієнтів. Фраза примітивна за логічною структурою (Шкловский, & Визель, 2000).

Еферентна моторна афазія – ураження передніх гілок лівої середньомозкової артерії. Воно супроводжується, як правило, кінетичною апраксією, що виражається в труднощах засвоєння і відтворення рухової програми.

Ураження премоторних відділів мозку викликає патологічну інертність мовленнєвих стереотипів, що призводять до звукових, складових і лексичних перестановок і персеверацій (Волкова, & Шаховская, 1998). Через персеверації стає неможливим конструювання та побудова речень. Пацієнти можуть вимовляти окремі звуки (іноді слова, короткі речення), але перейти до вимови серії звуків, де необхідно своєчасне та чітке переключення з одного елемента на інший, призводить до розпаду «кінетичної мелодії» (Цветкова, 2001).

Мають місце також і труднощі сприймання мовлення через відсутність повноцінних артикуляційних опор, а також інертності в області переключення слухової уваги. Відзначається неповне розуміння мовленнєвих конструкцій, в яких граматичні елементи несуть істотне смислове навантаження. Спонтанне мовлення пацієнтів з грубою формою афазії бідне. Воно складається в

основному з добре усталених слів, переважно номінацій. Є значні труднощі вимови, які проявляються в «застряванні» на окремих фрагментах слова (Шкловский, & Визель, 2000).

Динамічна афазія – ураження задньолобних відділів домінантної півкулі, тобто відділів третього функціонального блоку – блоку активації, регуляції і планування мовленнєвої діяльності (Волкова, & Шаховская, 1998).

У пацієнтів з динамічною афазією спонтанне мовлення практично відсутнє, за винятком окремих усталених в колишній мовленнєвій практиці мовленнєвих штампів, переважно розмовно-побутового характеру. При їх відтворенні не виявляється будь-яких вимовних труднощів, проте інтонаційна картина відрізняється одноманітністю. Мовленнєва активність низька. Присутні часті ехोलалії. Виникає постійна потреба у стимулюванні мовлення ззовні (Шкловский, & Визель, 2000).

Особи з грубим порушенням розуміють мовлення неповністю переважно внаслідок виснаження уваги, персеверацій. В усному мовленні спостерігається порушення предикативності мовлення: у мовленні мало дієслів, коротка «рублена» пауза, тривала пауза між словами (Шкловский, & Визель, 2000).

Сенсорна (акустико-гностична) афазія – ураження задньої третини верхньої скроневої звивини лівої півкулі.

На ранньому етапі після інсульту при сенсорній афазії спостерігається повна втрата розуміння мовлення: чуже мовлення сприймається як нечленороздільний потік звуків. Нерозуміння мовлення оточуючих і відсутність явних рухових порушень призводить до того, що пацієнти не завжди відразу усвідомлюють у себе наявність мовленнєвого порушення. На пізніших етапах і при менш виражених порушеннях спостерігається лише часткове нерозуміння мовлення, заміна точного сприймання слова здогадками (Волкова, & Шаховская, 1998).

Спонтанне мовлення набуває вигляду «словесного салату»: велика кількість літеральних і вербальних парафазій, логорея, явища звукового і смислового «зісковзування». Виявляються численні аграматизми узгодження, але, в цілому, мовлення пацієнтів справляє враження потоку. Інтонації багаті,

темپ прискорений, є помилки у наголосі; лексика різноманітна. У ній переважають дієслова, а також вигуки та інші службові частини мови. Пацієнти супроводжують висловлювання різноманітною мімікою і жестами (Шкловский, & Визель, 2000).

Акустико-мнестична афазія – ураження середніх і задніх відділів скроневої області.

Для акустико-мнестичної афазії характерна дисоціація між відносно збереженою здатністю повторити окремі слова і порушенням можливості повторення трьох-чотирьох не зв'язаних за змістом слів (Волкова, & Шаховская, 1998).

Особи з грубою акустико-мнестичною афазією, як правило, розуміють короткі мовленнєві конструкції. При сприйманні більш розгорнутих текстів виявляються помилки осмислення. При пред'явленні серій назв виникає відчуження сенсу слова. Первинних порушень фонематичного слуху не виявляється, однак обсяг слухомовленнєвої пам'яті часто недостатній для утримання мовленнєвого ряду навіть з 3-х елементів – голосних звуків або слів. Прості (однозначні) усні інструкції, як правило, виконуються, багатоступеневі – ні.

Спонтанне мовлення представлено короткими фразами, різноманітними по лексико-граматичній структурі. Водночас мають місце досить часті вербальні парафазії і паузи, зумовлені характерними труднощами знаходження потрібного слова. У довгих, складних за звуковою структурою словах, є спотворення в послідовності звукоряду, що становить слово: перестановки, пропуски, додавання звуків і слів (Шкловский, & Визель, 2000).

Семантична афазія – ураження третинних, тім'яно-потиличних відділів кори лівої півкулі (Цветкова, 2001).

Розуміння ситуативного і неситуативного мовлення є в тому випадку, якщо в ньому відсутні складні логіко-граматичні мовленнєві звороти. Тексти, що містять логіко-граматичні конструкції, як правило, важко розуміються особою з означеними порушеннями. Експресивне мовлення практично не змінене. Можна відзначити лише обмеження числа складних логіко-граматичних

зворотів мовлення, більш рідкісне, використання просторових прийменників і слів з просторовим значенням (Шкловский, & Визель, 2000).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз існуючих підходів до характеристики та відновлення мовлення осіб, які перенесли інсульт, дає можливість констатувати той факт, що дослідниками не приділялося достатньо уваги питанням вимовної сторони мовлення у дорослих осіб з наслідками вогнищевих уражень головного мозку. Питання навчально-методичного забезпечення при дизартріях та афазіях також не знайшло в літературі широкого відображення. Тому у сучасній практиці сформувався ряд протиріч між існуючими труднощами у відновленні мовлення при означених порушеннях на етапі реабілітації та теорією і практикою корекційної роботи; існуючим практичним досвідом відновлення мовлення та недостатністю його науково-методичного забезпечення.

Враховуючи все вищезазначене, констатуємо необхідність у проведенні дослідження, що спрямоване на вивчення порушень мовлення у осіб, які перенесли інсульт, зокрема дизартрії та афазії; розробку системи диференційованих сучасних методів відновлення мовлення; визначення спеціальних умов, що оптимізують процес відновлення мовлення та їх експериментальну перевірку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ferro, J., Massaro, A., & Mas, J. (2010). Aetiological diagnosis of ischaemic stroke in young adults. *Lancet Neurol*
2. Youngstroke.org. (2017, April). Defining Young Stroke. <https://youngstroke.org/>.
3. Rutten, Jacobs, L., & Maaijwee, N. (2013). Long-term mortality after stroke among adults aged 18 to 50 years. *JAMA*, 309.
4. Cerrato, P., Grasso, M., & Imperiale, D. (2004). Stroke in young patients etiopathogenesis and risk factors in different age classes. *Cerebrovasc Dis*, 18, 154-159.
5. Putaala, J. (2016). Ischemic stroke in the young: Current perspectives on incidence, risk factors, and cardiovascular prognosis. *European Stroke Journal*, 1, 28-40.
6. Кулеш, С. (2018). Нарушения речи при локальных поражениях мозга. *Медицинские новости*, 3, 4-9.
7. Волкова, Л., & Шаховская, С. (1998). *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов . ВЛАДОС.*
8. Правдина, О. (1973). *Логопедия. Просвещение.*

9. Винарская, Е. (2006). Дизартрия . АСТ: Астрель, Хранитель.
10. Зинова, Ю. А., Драгой, О. В., & Федорова, О. В. (2011). Экспериментальное исследование речевого взаимодействия: данные языковой патологии. ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕР. 9. ФИЛОЛОГИЯ, 3, 167-175
11. Савицький, А. (2004). До проблеми відновлення мовленнєвої та рухової діяльності у дітей з постопераційною афазією. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць, 1, 168.
12. Шкловский, В., & Визель, Т. (2000). Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. Ассоциация дефектологов.
13. Цветкова, Л. С. (2001). Афазия и восстановительное обучение. НПО «МОДЭК»

REFERENCES

1. Ferro, J., Massaro, A., & Mas, J. (2010). Aetiological diagnosis of ischaemic stroke in young adults. *Lancet Neurol* (in English)
2. Youngstroke.org. (2017, April). Defining Young Stroke. <https://youngstroke.org/>. (in English)
3. Rutten, Jacobs, L., & Maaijwee, N. (2013). Long-term mortality after stroke among adults aged 18 to 50 years. *JAMA* , 309. (in English)
4. Cerrato, P., Grasso, M., & Imperiale, D. (2004). Stroke in young patients etiopathogenesis and risk factors in different age classes. *Cerebrovasc Dis* , 18, 154-159. (in English)
5. Putaala, J. (2016). Ischemic stroke in the young: Current perspectives on incidence, risk factors, and cardiovascular prognosis. *European Stroke Journal*, 1, 28-40. (in English)
6. Kulesh, S. (2018). Narusheniya rechi pri lokal'nykh porazheniyah mozga. *Medicinskie novosti*, 3, 4-9. [Speech disorders with local brain lesions] (in Russian)
7. Volkova, L., & Shahovskaja, S. (1998). Logopedija: Uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov . VLADOS. [Speech therapy] (in Russian)
8. Pravdina, O. (1973). Logopedija. Prosveshhenie. [Speech therapy] (in Russian)
9. Vinarskaja, E. (2006). Dizartrija . АСТ: Астрель, Хранитель. [Dysarthria] (in Russian)
10. Zinova, Ju. A., Dragoj, O. V., & Fedorova, O. V. (2011). Jeksperimental'noe issledovanie rechevogo vzaimodejstvija: dannye jazykovoj patologii. ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕР. 9. ФИЛОЛОГИЯ, 3, 167-175 [Experimental study of speech interaction: evidence of language pathology] (in Russian)
11. Savytskyi, A. (2004). Do problemy vidnovlennja movlennjevoi ta rukhovoi diialnosti u ditej z postoperatsiinoju afazijeju. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats, 1, 168. [To the problem of restoration of speech and motor activity in children with postoperative aphasia] (in Ukrainian)
12. Shklovskij, V., & Vizel', T. (2000). Vosstanovlenie rechevoj funkcii u bol'nykh s raznymi formami afazii. Associacija defektologov [Restoration of speech function in patients with different forms of aphasia] (in Russian)
13. Cvetkova, L. S. (2001). Afazija i vosstanovitel'noe obuchenie. NPO «MODJeK» [Aphasia and restorative learning] (in Russian)

Матеріал надійшов до редакції 05.07.2021 р.

УДК 378.091.3:159.9-051
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).01

Супрун Дар'я

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М.П. Драгоманова

E-mail: darya7@ukr.net
orcid.org/ 0000-0003-4725-094X

Супрун Дар'я Миколаївна

доктор пед. наук, професор, професор кафедри спеціальної психології
та медицини факультету спеціальної
та інклюзивної освіти

Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна
orcid.org/ 0000-0003-4725-094X
E-mail: darya7@ukr.net

Suprun Daria

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the department of Special Psychology and Medicine
Faculty of Special and Inclusive Education
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine

orcid.org/ 0000-0003-4725-094X
E-mail: darya7@ukr.net

**ПОБУДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО, ІННОВАЦІЙНОГО, СОЦІАЛЬНО ЗГУРТОВАНОГО
СУСПІЛЬСТВА В РАКУРСІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО НАУКОВО-
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**CONSTRUCTING OF INCLUSIVE, INNOVATIVE, SOCIALLY COHESIVE SOCIETY
IN THE VIEW OF INTEGRATION TO EUROPEAN SCIENTIFIC AND
EDUCATIONAL SPACE**

Проведено аналітичний огляд тенденцій розвитку вищої школи в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Висвітлено нагальний стан становлення інклюзивного, інноваційного, соціально згуртованого суспільства. Схарактеризовано концепції реформування, бази перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти. Акцентується увага на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Визначено ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності фахівця. Отже, з'ясовано шляхи та перспективи модернізації професійної підготовки в умовах інклюзії.

Ключові слова: система професійної підготовки, інтернаціоналізація, вища освіта, мобільні міжнародні студенти, іноземні студенти, інклюзія.

An analytical review of trends in the development of higher education in the perspective of integration into the European scientific and educational space is conducted. The current state of formation of an inclusive, innovative, socially cohesive society is highlighted. The concepts of

reforming, bases of a perspective vision of development of domestic education are characterized. The attention is focused on the importance and necessity of studying and providing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The key parameters for ensuring the competitiveness of specialist are determined: a high overall level of development of the national education system; assimilation of new and advanced experience acquired in the process of cooperation with foreign countries; ensuring the quality of services in the internal and external markets of educational services; availability of quality educational and research infrastructure; development of strategic partnership; development of mobility. So, the ways and prospects of modernization of professional training in the conditions of inclusion are clarified.

Keywords: professional training systems, internationalization; higher education; mobile international students; foreign students, inclusion.

Постановка проблеми. Інтеграція університетів в світові процеси сприяє оновленню науковоосвітнього, особистісного й організаційного потенціалу ЗВО на індивідуальному, інституціональному й системному рівнях. Підтвердженням цього є, спільні наукові праці, які публікуються міжнародними колективами авторів. Об'єктивною ж реальністю розвитку освіти сьогодення є:

- розширення міжнародних зв'язків й інтеграція до європейської спільноти;
- навички іншомовної комунікації, що є ключовими для розвитку міжнародних відносин;
- багатомовність і полікультурність вважаються необхідними умовами життєдіяльності громадян нової Європи;
- необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності.

Отже, інтернаціоналізація освітньої сфери – чинник становлення глобального простору вищої освіти, що класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, навчальних курсів, міжкультурних програм тощо). Вважаємо за необхідне розглянути дані різновиди інтернаціоналізації. Почнемо з міжнародної академічної мобільності [4]. Значні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні останніми роками зумовлюють необхідність підготовки нової генерації спеціалістів, здатних коректно реагувати на

ситуацію, що складається на ринку праці. В таких умовах особливої важливості набуває пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких формування професійної мобільності є одним з найбільш перспективних. Актуальність проблеми формування професійної мобільності зумовила інтерес до неї науковців різних галузей знань. Серед факторів, що забезпечують професійну мобільність науковці вказують на високу адаптованість до різних соціальних ситуацій, функціонально різних видів діяльності. Важливість професійної мобільності для професійної підготовки в контексті інклюзивної освіти зумовило дослідницький інтерес [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні технології індивідуалізації процесу професійної підготовки у вищій школі в рамках інклюзивних процесів розкрито у працях В. Засенка, Ю. Лянного, Н. Пахомової, В. Синьова, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Дем (L. Dam), П. Воллера (P. Voller) та ін. Питанням інтернаціоналізації освітньої сфери присвячені праці М. Нестерової, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супруна, М. Шеремет, та ін..

Мета. Серед виокремлених нами пріоритетних завдань, що підкріпленими є тенденціями Євроінтеграції, представлені: актуальні питання оновлення змісту професійної підготовки, реструктуризації освіти, трансформації гуманітарної освіти, вивчення передового світового досвіду, впровадження інноваційних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців як національного пріоритету [5; 7; 8].

Тож, здійснимо огляд наступних питань:

- стан і тенденції професійної підготовки в контексті інклюзії;
- епоха діджиталізації – період COVIDу;
- підтримка науковців в університетах, особливо у сфері науки і досліджень, та підвищення академічної мобільності;
- актуальні тренди в запровадженні програм іноземною мовою;
- академічна мобільність та інтернаціоналізація;
- наукова діяльність та її оцінка.

Виклад матеріалу дослідження.

Виходячи з попередньоозначеного, виокремимо ряд питань, які є беззаперечно актуальними відносно вимог сьогодення:

Чи є професійна підготовка наразі інтернаціоналізованою?

Чи включасмо міжнародну перспективу у викладання?

(приклади з-за кордону, зразки, дослідження, зарубіжна практика)?

Чи мають студенти можливість виїжджати за кордон?

Чи включено глобальні та етичні проблеми у викладання?

Чи працюємо з реальним моделюванням, що виходить за межі міжкультурного спілкування, переговорів та вирішення проблем?

Чи створюємо ми командну роботу для студентів із різних культурних груп?

Чи створюємо ми безпечне середовище, де студенти можуть демонструвати толерантність до варіативних поглядів?

Консолідація понять «конкурентоспроможність» і «професійна мобільність» присвячена проблемі формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у ЗВО. Конкурентоспроможність становить інтегративну характеристику професійної підготовки, складовою якої є професійна компетентність, що маніфестує зростанні ролі особистості в соціальних перетвореннях, вдосконаленні здатності усвідомлення динаміки процесів розвитку та можливості впливу на результат, що має бути покладено в основу проектування навчальної діяльності у ЗВО [3]. Обґрунтуємо сутність поняття «професійна мобільність» (виходячи з позиції компетентнісного підходу) як невід’ємну складову конкурентоспроможності фахівця і характеризується як інтегративна якість особистості, що визначається в готовності та здатності майбутнього фахівця до розвитку професійних функцій в межах однієї професійної діяльності та опанування абсолютно новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці, що імпонує концепції дослідження. Відповідно до визначення ЮНЕСКО, мобільними міжнародними (mobile international) студентами є студенти, які перетнули національні чи

територіальні кордони з метою навчання, і на даний момент статистично рахуються поза країною походження. В доповідях Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD – The Organisation for Economic Cooperation and Development) це визначення підтверджується. Крім того, чітко розмежовуються поняття «mobile international students» (мобільні міжнародні студенти) та «foreign students» (іноземні студенти). Студенти класифікуються як іноземні, якщо вони не є громадянами країни, яка здійснює збір статистичних даних. У той час, як іноземні студенти визначаються за громадянством/національністю, мобільні студенти – за попередньою країною навчання чи за місцем проживання. Слід зауважити, що основою всіх освітніх програм Європейського Союзу є сприяння вивченню іноземних мов. Як зазначалося вище, до складових інтернаціоналізації освіти належить також і мобільність викладачів, що, зазвичай, зумовлюється науковими дослідженнями [4].

Наведемо можливе варіативно змістове наповнення діяльності в рамках проєктів, зважаючи на актуальну ситуацію: освітні візити/онлайн-курси; семінар/майстер-клас для колег; онлайн-конференції; конкурси проєктів докторантів; круглі столи, що підсумовують результати проєктів тощо.

Інклюзія в інтернаціоналізованому освітньому середовищі має розглядатися з наступних позицій:

підняття теми інклюзії та інтернаціоналізації – тенденції, ініціативи

- інклюзія та інтернаціоналізація – взаємопов'язаність

- інклюзія та інтернаціоналізація – можливість налагодити співпрацю

Безперечно, передбачається відповідальність педагогічних факультетів, що підіймає наступні досить проблемні дискусійні питання:

Як навчати майбутніх педагогів в контексті інклюзії?

На чому базується підготовка педагогів для інклюзивної практики/роботи?

Форми педагогічної практики, створення навчальних планів, навчальних програм, предметів та спеціалізації, наукова робота студентів, студентські проєкти.

Чи готові факультети до змін?

Чи є на факультетах та в університетах візія?

Чи ведуться дискусії на університетському рівні щодо форми інклюзії?

Яку форму має інклюзія на факультетах?

Що нам потрібно для того, аби інклюзія стала частиною освіти для майбутніх педагогів?

Трансформація факультетів – що сприяє, чи навпаки, є перепоною?

Оцінка якості - реальність чи формальність?

Задля інспірації наведемо необхідні умови провадження інклюзії: партнерство зі школами – практика та дослідницькі проекти, активне наставництво, як одна з важливих стратегій інклюзії, освіта та критерії підготовки асистентів педагога, курс навчання впродовж життя [4].

Віртуальна реальність в освіті, зазначимо, викликала і проблемні питання, виявила переваги та недоліки, вказала на шляхи вирішення.

Отже, епоха діджиталізації – період COVIDу спричинила надзвичайне прискорення змін (стрибок у 2-7 років). Ще рік тому не можна було собі уявити суто онлайн дистанційні програми, а зараз їх вже акредитують і все університетське навчання (окрім клінічної підготовки) проходить онлайн. Розпочинається дискусія з приводу того, що “онлайн” – це якісно чи ні, адже на цей шлях стали топ-університети: Кембридж, Оксфорд, університети у США, ...

Що ж означає перехід у онлайн середовище:

Потрібно бути добре обізнаним технічно (ключовою є доступність інфраструктури на рівні технологічної підтримки університетів: якісний інтернет-зв'язок, камера, мікрофон, ...; цифрові компетенції (+освітні) тощо.

Слід зазначити, що систематична підтримка процесів трансформації стає необхідністю: он-лайн середовище зовсім інше, потрібно навчитися змінювати умови, структуру курсів, але це не означає зниження якості чи вимог; маємо відмовитися від зворотів «або/або», ми шукаємо рішення, що буде гібридним; необхідно зрозуміти, як студенти навчаються онлайн; ключовою є підтримка цифрових компетенцій усіх учасників навчального поцесу [4].

Безумовно, найбільшою проблемою є соціалізація. Студенти під час пандемії проживають більше депресивних відчуттів, відсутність соціалізації та соціальних зв'язків. Наразі чи не найбільша освітня тема – як за допомогою технологій забезпечити соціальну близькість, адже одним із ключових параметрів освіти є соціальний капітал, але що з цим робити в онлайн середовищі.

Наведемо умови забезпечення якісного онлайн середовища:

- Виправдовує себе середовище MS Teams, а також OBS Studio.
- Ключовою умовою є забезпечення обладнанням на рівні (два монітори, камера і мікрофон).
- Бажано мати спільне середовище для факультету чи університету.
- Слід використовувати дидактичні основи активуючого навчання.
- Бажано через 20-25 хвилин змінювати діяльність.
- Добре працює висвітлення на whiteboard, перехід на формат open book тощо.

Нижче наведемо можливі технологічні ідеї відповідно забезпеченню певного виду діяльності (Таблиця 1).

Таблиця 1

| Вид діяльності | Технологічні ідеї |
|------------------------------|--|
| Письмові завдання | Запис у блозі, стаття в часопис, інфографіка, веб-сторінка,... (EduBlogs, WordPress, Lucidpress, Canva, Piktochart, Venngage, ...) |
| Комунікативні завдання | Запис голосу, підкаст, скрінкаст, створення відео, створення інтерв'ю,... (Vocaroo, FlipGrid, Screencast-o-matic, камера в телефоні, ...) |
| Перевірка/ тести / Співпраця | Вікторина, обговорення, дискусія, міні-уроки від студентів, ігри від студентів,... (Google чи MS Forms, Google timer, slideshows, Prezi, Quizlet, Kahoot!, LearningPaths, ...) (Google Drive і shared docs, Dropbox, Zoom, Hangouts, online to-do lists, online project management, ...) |

Наступним значущим питанням провадження інклюзії є асистивні /допоміжні/ технології: розробка, доступність. Наведемо досить варіативні класифікації:

1. Класифікація за призначенням користувача:

- для особистого користування особами з особливими потребами
- для постачальників послуг для осіб з особливими потребами
- технологія як частина універсального проектування

2. Класифікація за цільовою групою:

- вади зору
- вади слуху
- фізичні вади
- специфічні проблеми при навчанні та когнітивні порушення
- психічні розлади та розлади аутистичного спектра
- хронічні захворювання тощо.

Існує безліч технологій, що спочатку були призначені для загального користування, а вже пізніше використовувалися в якості АТ, наприклад: розпізнавання мови; письмові комунікатори в режимі реального часу (чат тощо); мовні засоби (словники, перевірка правопису ...); відеотелефонія штучний інтелект ...

Інтернаціоналізація сучасної навчальної програми визначила наступні необхідні аспекти:

— провадження навчання іноземною мовою, (зарубіжна автентична література, викладачі фахівці, що досконало володіють іноземною мовою);

— завдання, які виходять за межі країни (студенти мають шукати інформацію в міжнародних джерелах, контактувати з іноземними студентами)

В умовах сьогодення необхідністю визначається саме *міжнародне навчання онлайн (online international learning)*, що підтримується такими факторами, як:

— спільні проекти кількох університетів;

— важливість створення для студентів такого спільного завдання, над яким вони працюватимуть у міжнародній команді;

- існування мережі для пошуку партнерів;
- перевагою є підвищення міжнародних компетенцій та мовних знань
- Прийняття різноманітності, толерантність до варіативних поглядів на

навчання є необхідністю сучасного світу

Міжнародне навчання онлайн: містить компонент рефлексії; завдання чітко визначені; відповідність міжнародним принципам.

Модель *COIL (Collaborative online international learning)* – це:

- об'єднана аудиторія з усього світу;
- співпраця – студенти та викладачі співпрацюють заради спільної мети;
- міжнародний досвід – і студенти, і викладачі здобувають новітній міжнародний досвід;

міжнародний досвід;

- *студентськоцентриська стратегія*: викладач надає стратегію, що спонукає студентів співпрацювати для створення продукту, який показує результат

- *спілкування ключове*: щоб досягти результату, викладачі та студенти мають постійно бути у конекті;

- *мовні виклики*: попри те, що англійська є офіційною мовою, учасник вчать спілкуватися й іншими мовами, допомагають нові технології.

Визначимо переваги COIL:

Інституції – Поширення престижності інституції в світі

Викладачі – Трансформації розуміння процесу навчання та власної ролі

Студенти – вчать керувати процесами та часом, вирішувати проблеми, взаємодіяти, бути громадянами світу

Отже, COIL СПРИЯЄ РОЗВИТКУ наступних складових процесу інтернаціоналізації освіти: емоційна змагальність, міжкультурні компетенції, когнітивна компетенція, міжкультурна комунікація

Таким чином, з вищенаведеного аргументу випливає, що закордонні навчальні поїздки, чи обмін онлайн, (на прикладі Erasmus) є беззаперечною вимогою сьогодення. Сучасні інтеграційні процеси, входження в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої академічної мобільності.

Вимоги інтернаціоналізаційної мобільності: кредити – вимоги/критерії бакалаврські/дипломні: фінансова підтримка; бюджет університету/факультету/кафедри; об'єднання/подвійні/множинні дипломи. Перед студентом постає питання: чи використати можливості міжнародної мобільності?

Причини за: мова, новий досвід, співпраця, культура, особистий/професійний розвиток, «Глобальна особистість».

Приводи проти: мова, фінанси, продовження терміну навчання (?), вибір предметів.

Наведемо, як найбільш поширений, приклад, навчальні поїздки за програми Erasmus+:

► тривалість перебування 3–12 місяців;

► країни-члени ЄС: Бельгія, Болгарія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Хорватія, Ірландія, Італія, Кіпр, Литва, Латвія, Люксембург, Угорщина, Мальта, Німеччина, Голландія, Польща, Португалія, Австрія, Румунія, Греція, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Великобританія;

► країни – не члени ЄС: Ісландія, Ліхтенштейн, Македонія, Норвегія, Сербія, Туреччина;

► студент обирає з переліку договорів, підписаних міжвласним

Університетом і зарубіжними університетами.

Етапність:

- вибір гостьового університету;

- подання заявки через систему Isois (3 кола – лютий, квітень, вересень/жовтень) – мотиваційний лист англійською і CV;

- реєстрація предметів у гостьовому Університеті.

Умови: знання мови (ENG чи місцева); мін. 20 ECTS кредитів; мотиваційний лист англійською; активне навчання під час перебування за кордоном; мін. 2 курс навчання (бак.)

Наведемо також умови Erasmus+ практичноспрямованого стажування: країни: ЄС + Норвегія, Ісландія, Ліхтенштейн, Туреччина, Македонія,

тривалість: 2-12 місяців, підтримка: 400/500/600 євро на місяць, тривалість перебування враховується як тривалість навчальних поїздок Erasmus, Full-time job у цій країні.

Існують також досить ефективні Blended Intensive Programmes (BIP), що становлять короткі інтенсивні програми, які використовують інноваційні засоби навчання, комбінацію фізичної та віртуальної активності 15–20 учасників (студентів, співробітників), фізичну активність (5–30 днів), обов'язкову віртуальну участь, 3 кредити, фінансування 400 євро на учасника. Приклади: літні школи, екскурсії, наукові дослідження, мистецькі та творчі проекти, спільні проєкти чи інтенсивні курси з невеликою кількістю студентів тощо.

Отже, беззаперечно необхідні інновації навчання: підтримка міжнародних і міжфахових курсів для студентів; командна співпраця – на зустріч новим викликам; розвиток новітніх транс- і міжпредметних і курсів у формі комбінованих мобільностей. Безумовно, команда – найбільш стратегічне рішення, що розкривається засобом наступних постулатів:

- Орієнтація на цільові групи
- Навички / кваліфікація
- Командна співпраця
- Колективна та університетська культура – командні правила
- Співпраця з факультетами – регулярні зустрічі та обмін тощо.

Зобразимо процес адміністрування мобільності на рівні університету:

Інституційний координатор

↓ Керівник проєкту

↓ Адміністратори мобільності

↓ Координатори факультетів(закордонні відділи)

↓ Координатори в галузях

Таким чином, професійна підготовка у глобалізованому світі має провадити наступні аспекти: стратегії інтернаціоналізації та евалуації; Role leadership; інтернаціоналізація неформальної навчальної програми та університетського середовища; інтернаціоналізація навчальної програми = результат для всіх

студентів; залучення іноземних студентів; система підтримки студентів; підтримка розвитку працівників; налагодження міжнародних відносин тощо.

Отже, *трансформація університетського середовища* має залучати іноземних лекторів, забезпечити працівникам можливість вивчення іноземних мов, приваблювати іноземних студентів (пропозиції стажування), поводити міжнародні конференції, програми, партнерства, проекти.

Визначимо *Рівні інтернаціоналізації університетів*.

Бакалаврські програми: курси англійської / іноземних мов; курси орієнтовані на толерантність до варіативних поглядів, міжкультурне спілкування; тематичні дослідження, моделювання, порівняльні дослідження.

Магістерські програми: групові проекти, стажування в міжнародних компаніях.

Аспіранти: задучення іноземних тренерів, оцінювачів, у заключному іспиті бере участь міжнародний експерт, спільні проекти з іноземними партнерами, міжнародна публікаційна діяльність.

Університетський рівень: визнана кваліфікація для міжнародного ринку; підготовка студентів міжнародних професій, підготувати подвійну або спільну програму з іноземним університетом, факультативна частина проходить за кордоном, вітчизняні теми, збагачені міжнародною перспективою, навчання іноземних студентів.

Іншомовна підготовка є невід'ємною складовою фундаментальної освіти:

1. по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві,

2. по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки й освіти.

Що стосується вітчизняних фахівців, то вони не можуть знайомитися з першоджерелами, спеціалізованою літературою тощо.

Прогалини в іншомовній підготовці пояснюються недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами в вищій освіті.

Очевидним є те, що Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар'єр.

Більшість фахівців мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами суспільного життя сучасних українців в умовах євроінтеграції.

Вища освіта в Україні має забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних ЗВО.

вимагається посилення не лише спеціалізованої підготовки, але й поглибленого вивчення інших дисциплін для професійної реалізації майбутніх професій, зокрема іноземних мов.

Розглядаємо процес підготовки через максимальне зближення дистанційного чи аудиторного навчання, позааудиторної роботи та набуття практичних навичок.

Використання інтегративного навчання, зокрема психолінгвістичних тренінгів у процесі підготовки, що дає можливість створити психологічні умови, які сприятимуть ефективному співтовариству.

Без вивчення міжнародного досвіду неможливо розвивати ефективну професійноорієнтовану вітчизняну систему підготовки, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів.

Відтак професійна підготовка потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації, зокрема, запровадження окремих он-лайн спецкурсів, тренінгів, мастер-класів іноземною мовою, що уможливить вирішення актуальних завдань щодо інтеграції до Європейського простору загалом, та відповідності чинної системи підготовки кадрів досліджуваної категорії спеціалістів щодо кращих світових зразків та провідних тенденцій, зокрема.

Вимоги: етапність подачі навчального матеріалу після вивчення циклу фундаментальних психологічних і педагогічних дисциплін; реалізація транс- та міждисциплінарних зв'язків як по вертикалі, так і по горизонталі; не допускалося дублювання матеріалу; доступність інформації для сприйняття.

Стратегії розвитку вищої освіти у національному та світовому вимірі характеризуються:

- маніфестацією управлінської компетентності як основи професійної діяльності фахівця, що зумовлюється особливостями усвідомлення поведінки та діяльності в організації і є частиною сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності;

- розвитком професійного управлінського мислення, яке відзначається усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню управлінських професійних знань, вмінь та навичок;

- доцільністю і методичною виправданістю професійної, комунікативно-спрямованої підготовки висококваліфікованих фахівців іноземною мовою.

Доцільною і методично виправданою є професійна, комунікативно-спрямована підготовка іноземною мовою, кінцева мета якої:

- відповідає окресленим уявленням про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності);

- стимулює відповідними заходами потребу у професіоналізації паралельно з вивченням іноземної мови (вмотивованість діяльності);

- призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності);

- а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною особистістю (усвідомленість діяльності).

Методологічні вимоги:

концептуальність

системність

керованість

ефективність

відтворюваність

Сучасна професійноспрямована підготовка іноземною мовою – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію.

Кожен етап навчання має свою специфіку. Яка проявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток мотиваційних компонентів діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Маємо змогу спостерігати прямий транс- та міждисциплінарний зв'язок.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Підсумовуючи зазначимо, Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійноспрямованої підготовки загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі.

Необхідним є включення до професійної підготовки спецкурсів, які інтегрують на основі трансдисциплінарного підходу психолого-педагогічну, управлінську, іншомовну комунікативну складові професійної компетентності й забезпечує систематизацію та інтеграцію психологічних, управлінських, іншомовних знань в єдиний професійний простір

Комплексна мета інтегрованих он-лайн спецкурсів – підвищення у рівня професійно- педагогічної адаптивності, психолого-педагогічної та управлінської культури;

засвоєння сутності, закономірностей, принципів, умов формування якостей активного і соціального компетентного суб'єкта наукової діяльності;

практична підготовка особистості до виконання різних функцій і завдань, вирішення проблем професійного та особистісного саморозвитку.

Ці цільові установки спрямовані на розвиток:

системи універсальних управлінсько-психологічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції по відношенню до самого себе (вчити самого себе і адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи вирішення проблем і важких ситуацій в особистому і професійному житті, втілювати проекти з підвищення власної професійної компетентності, особистісної самореалізації;

способів продуктивної співпраці й спілкування, вирішення конфліктів;

готовності до оптимального рішення управлінсько-професійних завдань у новітніх політико-економічних умовах.

Ці цільові установки спрямовані на розвиток:

системи універсальних управлінсько-психологічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції по відношенню до самого себе (вчити самого себе і адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи вирішення проблем і важких ситуацій в особистому і професійному житті, втілювати проекти з підвищення власної професійної компетентності, особистісної самореалізації;

способів продуктивної співпраці й спілкування, вирішення конфліктів;

готовності до оптимального рішення управлінсько- професійних завдань у новітніх політико-економічних умовах.

транс- та міждисциплінарний підходи до організації навчального процесу у вищій школі,

втілені в різних дидактичних формах, дозволяють виконувати вимоги науки третього покоління, сформульовані в термінах компетенцій.

Інноваційні інформаційно-комунікативні технології є опорою для формування транс- та міждисциплінарних зв'язків.

Беззаперечно, інтернаціоналізація стимулює розвиток Вищої школи. Вагомий внесок в позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців з належним рівнем розвитку управлінських вмінь та навичок і відповідною іншомовною комунікативною компетенцією. Фахівець

має бути частиною епохи діджиталізації, що уможливить конкурентоздатність на світовому рівні.

Отже, говорячи про інтернаціоналізацію української вищої освіти, зокрема, стосовно напрямку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, слід підкреслити важливість даного процесу та зазначити, що його можливо забезпечити не лише шляхом зміни нормативних актів. Для цього також необхідні пропозиції від вищих навчальних закладів, міжнародний досвід університетів, який вони зможуть передавати іншим закладам та самі його примножуватимуть. Інтернаціоналізація вищої освіти повинна перестати бути гаслом, а стати повсякденною реальністю. Серед переваг інтернаціоналізації можна виділити три аспекти. Перший – це формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягатиметься шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором. Другий аспект – забезпечення конкурентоздатності українських вищих навчальних закладів. Зазначеного можна досягти підтримуючи міжнародне співробітництво університетів, їх участь у міжнародних проектах та програмах, підвищення якості вищої освіти в середині кожного університету. Третій – це посилення потенціалу вищих навчальних закладів, підготовка їх до активної участі у міжнародних проектах. Соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки спеціальних психологів зокрема. Рівень підготовленості випускника повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Це вбачається можливим, передусім, завдяки здійсненню прориву в освіті, а потім і в суспільстві в цілому.

Перспективними напрямками наукових пошуків убачаємо подальше вивчення й узагальнення досвіду та тенденцій професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти; комплексне дослідження зазначеного

явища в дотичних галузях наукових знань та формулювання новітньої концепції становлення особистості сучасного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О.** (1997). Основи теорії виховання: навч. посіб. Київ : МП «Леся», 2000. 140 с.
2. **Супрун, Д. М.** (2017). Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
3. **Супрун, Д. М.** (2019). Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 492 с.
4. **Супрун, Д. М.** (2018a). Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
5. **Супрун, Д. М.** (2018b). Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): навч.-метод. посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.
6. **Супрун, Д. М.** (2021) Psychology of Management (Психологія Управління) : навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 384 с.
7. **Супрун, М. О.** (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.): монографія. Київ: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А.В., 2005. 350 с.
8. **Шеремет, М.** (2018). Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення // Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний та медичний аспекти. Полтава: ТОВ «АСМІ». С. 238–242.
9. **Шеремет, М. К. & Супрун, Д. М.** (2017). Самоздійснення в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. Присвяч. 5-річчю кафедри корекц. освіти та спец. психол. Харків, 2017. С. 382–385.
1. **Fedorenko, M., Suprun, D.** (2019). Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities WEB OF SCIENCE Published: Apr. 2019 in PSYCHOLINGUISTICS.
2. **Suprun, D.** (2020). Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education WEB OF SCIENCE Published: Sep. 2020 in Postmodern Openings.
3. **Suprun, D., Griban, G., Okhrimenko, I.,** (2021) Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity The Open Sports Sciences Journal, 2021, 14: 1-8 Electronic publication date: 22/03/2021] [Collection year: 2021] SCOPUS Core Collection <https://opensportssciencesjournal.com/VOLUME/14/PAGE/1/FULLTEXT>
4. **Sheremet, M., Suprun, M., Suprun, D.** (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education WEB OF SCIENCE Published: Sep. 2020 in International Journal of Applied Exercise Physiology.
5. **Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D.** (2020). State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary

6. Zhuravlova, L., Sheremet, M., Suprun, D., Fedorenko, S., & Dubiaha, S. (2021). Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy Screening. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(1), 326-342. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>

REFERENCES

1. Syniov V. M., Pometun O. I., Krivusha V. I., Suprun M. O. (1997). *Osnovy teorii vihovannya [Basics of upbringing theory]*. Kyiv: MP Lesia. [in Ukrainian]

2. Suprun, D. (2017). *Profesiina pidgotovka psychologiv v galuzi specialnoi osvity (monographia) [Professional psychologists' training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova. [in Ukrainian]

3. Suprun, D. (2019). *Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia) [Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

4. Suprun, D. (2018a). *Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03) [The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education. (DSc thesis)]*. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Suprun, D. (2018b). *Management – a component of psychologists' professional training (menedzhment – skladova profesiinoi pidhotovky psykholohiv)*. Kyiv.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

6. Suprun, D. (2021) *Psychology of Management*: Kyiv.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

7. Suprun, M. (2005). *Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytyky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.) [Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the of XX century)]*. Kyiv: View. KYUI MVSU Pal-ivoda AB. [in Ukrainian]

8. Sheremet, M. (2018). *Vyshcha osvita v Ukraini: internatsionalizatsiia, reformy, novovvedennia. [Higher education in Ukraine: internationalization, reforms, innovations]. Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichnyi, psykholohichni, korektsiyni i medychni aspekty – Formation of the child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, corrective and medical aspects*. Poltava: TOV «ASMI», 238–242. [in Ukrainian]

9. Sheremet, M. & Suprun, D. (2017). Self-realization in the context of psychologists' professional training in the field of special education. *Materials of Ukrainian (correspondence) scientific and practical conference devoted to 5th anniversary of the department correctional education and special psychology*, 382–385. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 01.08.2021 р.

УДК: 376.1-056.37

Чеботарьова Олена

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
olena.chebotareva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Кривошея Світлана

заступник директора з навчально-методичної роботи дошкільного відділення
комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист,
заслужений працівник освіти України
svkrivosheya@gmail.com

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

Chebotaryova Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Head of the Department of Education of Children with Intellectual Disabilities
olena.chebotareva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Krivosheya Svitlana

Deputy Director for Educational and Methodological Work of the Preschool Department
municipal educational institution «Special School» CHANCE «DOR»,
Teacher of the highest category, Teacher-methodologist,
Honored Worker of Education of Ukraine

Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv Ukraine, 9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ЯК ОСНОВИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

**FORMATION OF SOCIAL AND LIFE COMPETENCES
IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS
AS THE BASIS OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF PERSONALITY**

Анотація. У статті розкривається актуальність проблеми формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей дошкільного віку з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку. Представлено аналіз літературних джерел, нормативних документів та сучасних вітчизняних досліджень щодо проблем підвищення якості

дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами та перспектив їх вирішення. Окреслено новітні тенденції у сфері вітчизняної дошкільної освіти дітей з особливими потребами на сучасному етапі, що передбачають запровадження Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, Базового компоненту дошкільної освіти; пріоритетність раннього виявлення проблем розвитку та ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Охарактеризовано проблеми організації, навчально-методичного забезпечення навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідність створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин; наявність певних психофізичних обмежень у дітей зі складними порушеннями розвитку.

Репрезентовано сучасні практики навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у дошкільному відділенні комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради», який є науково-експериментальним майданчиком Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Висвітлено питання організації, забезпечення комплексного корекційно-розвивального та реабілітаційного впливу на розвиток дітей з метою соціальної адаптації та формування життєво необхідних навичок. Акцентується увага на важливості злагодженої роботи усіх ланок управління закладом, що передбачає залучення педагогів, батьків, громадськості, створення умов для постійного удосконалення освітнього процесу. Передумовами стратегії розвитку закладу є дієва система методичної, корекційно-розвивальної роботи, реабілітаційні заходи, психолого-соціальний супровід, національно-патріотичне виховання, організація роботи з батьками. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку; дошкільна освіта; життєва компетентність; соціальні навички; гармонійний розвиток.

Abstract. The article reveals the urgency of the problem of formation of social and life competencies in preschool children with varying degrees of intellectual impairment. An analysis of literature sources, normative documents and modern domestic research on the problems of improving the quality of preschool education of children with special educational needs and prospects for their solution is presented. The latest trends in the field of domestic preschool education of children with special needs at the present stage are outlined. It envisages the introduction of the Concept of education of children of early and preschool age, the Basic preschool component; priority of early detection of developmental problems and early comprehensive care for children with mental and physical disabilities.

The problems of organization, educational and methodical support of education and upbringing of children with intellectual disabilities, the need to create a system of psychological and pedagogical support of children and their families, the presence of certain psychophysical limitations in children with complex developmental disorders are described.

Modern practices of teaching and educating children with intellectual disabilities in the preschool department of the municipal educational institution «Special School «CHANCE» Dnipropetrovsk Regional Council», which is a scientific and experimental site of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko NAPS of Ukraine.

The issues of organization, provision of complex correctional-developmental and rehabilitation influence on children's development for the purpose of social adaptation and formation of vital skills are covered. Emphasis is placed on the importance of coordinated work of all levels of management of the institution, which involves the involvement of teachers, parents, the public, creating conditions for continuous improvement of the educational process.

Prerequisites for the development strategy of the institution are an effective system of methodological, correctional and developmental work, rehabilitation measures, psychological and

social support, national and patriotic education, organization of work with parents. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Key words: *students with intellectual disabilities; preschool education; life competence; social skills; harmonious development.*

Актуальність дослідження. Дошкільна освіта – це обов’язкова первинна складова системи безперервної освіти в Україні, що забезпечує процес виховання, навчання та формування особистості від народження та протягом життя.

Питання забезпечення безперервного освітнього процесу є особливо актуальним внаслідок значних змін, які відбуваються в освітній системі відповідно глобальних цивілізаційних процесів, на основі яких вибудовуються суспільні відносини на основі демократичних цінностей. Ухвалення оновленого стандарту дошкільної освіти, яким є Базовий компонент дошкільної освіти, утвердило стратегічну мету освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) – гармонійний розвиток особистості, забезпечення соціальної та життєвої компетентностей, дошкільної зрілості, що стає можливим лише в умовах максимальної реалізації психофізичних можливостей дітей (своєрідного темпу навчання, способів, шляхів розвитку особистості у сприятливих для цього умовах). В основу стандарту покладено ідеї гуманістичної педагогіки, особистісного розвитку, патріотичного та громадянського виховання та відповідальності держави, педагогів та родин щодо піклування, догляду та забезпечення стартових умов для оптимального розвитку дітей (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021: 38).

Отже, основними освітніми тенденціями у сфері дошкільної освіти дітей з ООП на сучасному етапі є:

- оновлення законодавчої і нормативно-правової бази (Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, 2020: 44), Базовий дошкільний компонент);
- упровадження міжнародних стандартів допомоги дітям з ООП;
- раннє виявлення проблем розвитку та рання комплексна допомога (раннє втручання);

- сімейно-центрована система допомоги дітям раннього віку з ППР;
- застосування новітніх технологій навчання та супроводу.

Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самого себе, формування механізмів соціальної адаптації та навичок соціальної поведінки (Бех, 2018: 5). Саме тому дошкільна освіта, як перша ланка, має реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема гармонійного розвитку особистості в дошкільній освіті є однією з ключових у дослідженнях сучасних зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс, Е. Фромм та ін.) та вітчизняних (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Максименко, В. Моляко, Т. Піроженко, О. Проскура, О. Рейпольська, С. Сисоєва та ін.) педагогів та психологів. Автори розглядають розвиток дитини у різних видах діяльності дошкільників і вказують на їх визначальне місце у формуванні основних цінностей формування особистості. Загальні положення про значення пізнавального розвитку у дітей в сучасному освітньому процесі розглядаються у роботах українських дослідників: І. Бех, А. Богуш, С. Ладивір, М. Марусинець, Л. Мар'яненко та ін., окремі аспекти індивідуалізації та диференціації освітнього процесу представлено у наукових працях С. Максименка, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін. Різні аспекти проблеми формування творчої самостійності у дітей дошкільного віку, ефективні форми і методи пізнавальної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти висвітлено у дослідженнях Л. Артемової, А. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Машовець, К. Волинець та ін.

У спеціальній літературі проблемі навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку раннього та дошкільного віку

присвячено сучасні дисертаційні дослідження Н. Баташевої, І. Гладченко, Т. Костенко, С. Литовченко, А. Обухівської, І. Омельченко, І. Сухіної, С. Трикоз, Л. Ханзерук, Д. Шульженко та ін. Автори акцентують увагу на вагомості забезпечення ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, корекційно-розвивального супроводу, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов розвитку та навчання, окреслюють шляхи підвищення компетентності фахівців, які працюють з дітьми раннього та дошкільного віку в умовах спеціального та інклюзивного середовища.

Забезпеченню реалізації права особистості на якісну дошкільну освіту сприяли розроблені МОН України нормативні документи: Закон України «Про дошкільну освіту», «Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (2019), «Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні» (2020), Базовий компонент дошкільної освіти України (2021) та ін. У нормативних документах наголошено, що основними інститутами виховання, навчання та розвитку дитини раннього та дошкільного віку є сім'я та заклади дошкільної освіти різних типів та форм власності.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному закладі дошкільної освіти на основі забезпечення комплексного психолого-педагогічного впливу та реалізації оптимальних умов гармонійного розвитку дітей.

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

Результати дослідження. Розвиток дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залишається одним з важливих напрямів державної політики в галузі освіти дітей з особливими потребами та значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності. В сучасних умовах досягти значних результатів можливо шляхом модернізації закладу дошкільної освіти через впровадження новітніх технологій, які спрямовані на

формування особистості. Тож творчі колективи закладів дошкільної освіти (ЗДО) постійно перебувають в пошуку нових, дієвих моделей управління, які дають можливість оперативно отримувати відомості про стан роботи, аналізувати їх, прогнозувати перспективи, реалізувати завдання, проекти та досягти високих результатів.

На сьогодні, у дошкільному відділенні комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради», який є науково-експериментальним майданчиком Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, працює 8 груп (6 груп для дітей з цілодобовим перебуванням та 2 групи для дітей з короткотривалим перебуванням), в яких навчаються 85 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. В закладі навчаються діти віком від 3-х до 9-ти років з інтелектуальними порушеннями різного ступеня та аутистичним спектром порушень.

Для належної та ефективної роботи поставлено пріоритетну мету, розроблені основні напрямки корекційно-розвивальної роботи та заплановані відповідні заходи.

Пріоритетна мета роботи передбачає:

- створення умов для отримання кожним вихованцем з порушеннями інтелектуального розвитку того рівня освіти, який відповідає його здібностям та індивідуальним особливостям;

- розвиток інтелектуальної, психоемоційної, фізичної сфер дитини, формування її ціннісних орієнтирів, прищеплення навичок соціальної компетентності через включення кожної дитини до соціально-побутового навчання;

- підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та дітей з розладами аутистичного спектра до інклюзивної освіти.

Основні напрями роботи у закладі спрямовані на:

- створення належних умов для отримання дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільної освіти, забезпечення дієвості

особистісно-орієнтованої та компетентісно-спрямованої освітньої системи, інтегративності освітнього процесу та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації;

- впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення освітнього процесу, доступність, ефективність дошкільної освіти, підготовку дітей до життєдіяльності в сучасному суспільстві;

Першочерговими завданнями є :

- забезпечення якісної спеціальної дошкільної освіти;
- запровадження інноваційних освітніх технологій;
- просвітницька, педагогічна освіта батьків;
- створення позитивного іміджу закладу;
- консультативна допомога та надання корекційних послуг дітям територіальної громади.

У сучасних умовах для вирішення завдань гармонійного розвитку особистості вихованців постійно покращується матеріально-технічне оснащення закладу. Для забезпечення освітнього процесу в дошкільному відділенні є достатня кількість навчально-наочних посібників, науково-методичної літератури, розширені можливості доступу до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій до мережі Інтернет, технічних засобів навчання (мультимедійне обладнання, комп'ютери, принтери та ламінатори).

У дошкільному відділенні закладу функціонують усі ланки управління. Залучення педагогів, батьків, громадськості створює умови для постійного удосконалення освітнього процесу. Передумовами стратегії розвитку закладу є дієва система методичної, корекційно-розвивальної роботи, реабілітаційні заходи, психолого-соціальний супровід, національно-патріотичне виховання, організація роботи з батьками (Кривошея, 2018: 310).

Методична робота є організуючим центром освітнього процесу. Особлива увага приділяється корекційно-розвивальній роботі, формуванню духовності

дитини, розвитку її творчого потенціалу, реабілітаційним заходам, національно-патріотичному вихованню, наданню психологічної допомоги та соціальному супроводу дітей та їхніх родин. Організація освітнього процесу має науково-методичний і пошуковий характер. Враховуючи потребу корекційної спрямованості навчання та виховання, у реабілітації дітей та відновленні їх комунікативної функції, а також подальшої адаптації в сучасному житті, колектив приділяє особливу увагу фізичному та психічному здоров'ю вихованців. Для цього створено належні умови та привабливе для всіх учасників освітнього процесу предметно-розвивальне середовище.

Метою реабілітаційної роботи дошкільного відділення закладу є надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини шляхом індивідуальної корекційно-відновлювальної роботи у поєднанні з комплексом медичних, фізичних, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів. Створено умови для фізичного розвитку, нормалізації всіх функцій організму (метод компенсацій), проводяться заняття з психологічного розвантаження дітей у сенсорній кімнаті, які допомагають у стимулюванні сенсорної чутливості та рухової активності, розвитку загальної та дрібної моторики, зорово-моторної координації.

Вирішальну роль у підвищенні рівня національної свідомості підростаючого покоління має національно-патріотичне виховання. У дошкільному відділенні постійно проводяться заняття, заходи, спрямовані на формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, рідного краю, Батьківщини, держави, національної свідомості та гідності. В. Сухомлинський казав: «Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини та облагородити його». Педагоги допомагають дітям знайти, відчувати красу української поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання.

У закладі створено необхідні умови щодо охорони життя та здоров'я дітей. Медичною службою було розроблено систему оздоровчих заходів із

метою зниження рівня захворюваності та моніторингу стану здоров'я і реабілітації дітей, з метою повноцінного фізичного розвитку дітей здійснюється фізкультурно-оздоровча робота та організація рухової активності у повсякденному житті (рухливі ігри, спортивні свята, розваги, лікувальна фізкультура).

Психолого-соціальний супровід у дошкільному відділенні – це не просто сукупність різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її всебічного розвитку та соціальної адаптації.

Життєвою дорогою дитину ведуть та супроводжують сім'я і педагоги. Саме тому перед колективом постійно постають питання модернізації підходів у роботі з родинами та розвитку партнерських відносин між закладом та родинами дітей. У роботі з батьками використовуються традиційні форми взаємодії (бесіди, консультації) та нетрадиційні (тренінги, лекції, практикуми, дні довіри). Показником результативності і успішної співпраці батьків та педагогів є доброзичлива атмосфера та належний рівень загальної педагогічної культури.

Для гармонійного розвитку дитина повинна знаходитись у стані емоційного комфорту, який можна створити шляхом співпраці педагогів, батьків, створенням безпечного навколишнього середовища та спілкування з однолітками. Від рівня такої комунікації буде залежати навчальний поступ дитини, індивідуальна освітня траєкторія, адаптація до освітнього простору (Чеботарьова, 2018: 78).

Перед педагогами лежить нелегке завдання – навчання, виховання і соціальна реабілітація дітей з особливими освітніми потребами для подальшого життя в сучасному суспільстві. Виховати дитину повноцінним членом суспільства є основною метою фахівців закладу.

Сучасна освіта все більше орієнтована на формування ключових особистісних компетентностей дитини. Особливістю компетентнісного підходу є те, що діяльність носить характер співробітництва, в якому беруть участь діти, педагоги, медичні працівники та батьки. Специфіка такого підходу

полягає в тому, що дорослим необхідно активізувати дитину, допомагати виявляти проблему або навіть провокувати її виникнення, викликати до неї інтерес і включати дитину в спільну діяльність.

У закладі забезпечується відповідне середовище розвитку дитини, створено систему роботи з формування життєвої компетентності дітей, яка реалізується на основі пізнавального, фізичного, мовленнєвого та соціально-особистісного розвитку дошкільників.

Компетентність дитини – це характеристика розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, усіх форм активності та базових якостей.

Прояв показників розвитку життєвої компетентності дошкільника відбувається у провідних видах діяльності – ігровій, комунікативній, предметно-практичній, у різноманітних формах активності – фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, пізнавальній, мовленнєвій, художньо-естетичній, творчій та у розвитку базових якостей особистості – самостійності, працелюбності, відповідальності, тощо.

Наведемо приклади з науково-практичного досвіду роботи та зацентруємо увагу на деяких важливих моментах розвитку життєвої компетентності в умовах дошкільного відділення закладу.

Першочерговим завданням закладу є створення умов для розвитку ігрової діяльності, тому що ігрова діяльність дітей з порушенням інтелектуального розвитку лежить в основі розвитку психічних процесів і формування особистості дитини. Саме в дошкільному віці дитина засвоює знання через гру. «Вчити – граючи», – такого принципу дотримуються педагоги дошкільного відділення. Гра містить в собі великі потенційні можливості активізації процесу навчання. Вона приносить дітям не тільки задоволення і радість, а й сприяє закріпленню соціальних навичок, які вони опановують. Діти в грі відчують себе самостійними.

Виходячи з досвіду практичної роботи доведено, що застосування усіх методів в сукупності призводить до найефективнішого результату.

Традиційні технології не можуть в повній мірі забезпечити ефективність корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У той час як нетрадиційні технології викликають позитивний емоційний відгук у дітей, підтримують пізнавальний інтерес до діяльності, попереджують втому, сприяють активнішому включенню в діяльність.

За допомогою участі в цікавій творчій діяльності дитина з порушеннями інтелектуального розвитку може знайти вихід з різних складних ситуацій, побачити шляхи вирішення виниклих конфліктів, засвоїти моральні норми і цінності, розрізнити добро і зло. Їй часто значно легше висловити свої почуття в музиці, малюванні, а не словами. У подібній творчій діяльності проявляється активна взаємодія, виникає партнерство, розвиваються фантазія і самостійність. З нетрадиційних методів широко використовуються казкотерапія, піскотерапія, крупотерапія, масаж кистей рук з використанням природних матеріалів (шишки, горіхи, жолуді), різні нетрадиційні техніки малювання (пальцями, долонями, за допомогою відбитків, штампів, воску та інші), паперопластика (аплікація та орігамі).

Однією з привабливих і результативних форм спільної діяльності дітей дошкільного віку та дорослих є проектна діяльність. У доповненні до традиційних методів впливу, у дошкільному відділенні активно використовується цей метод, який відкриває широкі можливості як перед дитиною, так і перед педагогом. У спільній діяльності з дорослим дитина здатна до виконання тих дій, які самостійно вона виконати не може. Педагоги створюють зону найближчого розвитку дитини, яка стає індивідуальним надбанням на наступному етапі навчання. Організація проектної діяльності дітей дозволяє здійснювати педагогу інтеграцію практично всіх освітніх напрямів, оскільки передбачає взаємодію дітей один з одним і педагогом, відбувається їхня активна співпраця і творчість, пізнання і праця.

Впроваджуються різноманітні елементи STEAM-освіти, що допомагає зацікавити дітей, викликати в них бажання пізнавати світ та робити відкриття, формувати стійкий інтерес до ігрової та освітньої діяльності. Одним із

ефективних засобів даного впровадження є дитяча дослідницька діяльність, яка передбачає інтегровану творчу діяльність дітей, спрямовану на отримання самостійних результатів дослідів під керівництвом педагога, вчить спостерігати та розуміти як жива та нежива природа, що нас оточує, дає невичерпний матеріал для розв'язання різноманітних задач.

Широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов безпечного середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку дитини, розкриттям, реалізацією внутрішнього потенціалу, формування здатності до самостійності, дій і вибору.

Важливим фактором для успішного формування соціальної та життєвої компетентностей дітей з особливими освітніми потребами є комунікативно-мовленнєвий розвиток. Формування мовлення є важливою складовою розвитку, соціалізації та самореалізації. За допомогою мови діти спілкуються, взаємодіють та обмінюються інформацією. Тому робота логопеда дошкільного відділення спрямовується на формування у дітей навичок комунікації, розвитку усіх складових мовлення, враховуючи рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини. Зокрема логопедична робота базується на таких принципах:

- особистісно-спрямованого навчання;
- емоційної підтримки;
- взаємодії з батьками, вихователями, дефектологом;
- ігрового контексту заняття.

У роботі логопеди використовують дидактичні та комп'ютерні ігри та вправи. Окрім цього, виділяють специфічні особливості логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Постійний пошук індивідуальних підходів до дитини.
2. Використання інтегрованого змісту логопедичних занять.
3. Формування у дітей наслідувальної діяльності, починаючи з активізації довільної уваги дитини.
4. Організація корекційно-розвивального контенту занять – важливо все, що оточує дитину, та те, що спроможне привернути її увагу.

5. Урахування внутрішнього стану дитини – необхідно стежити, щоб вона не стомлювалась, переключаючи її увагу на цікаві речі.

6. Моделювання ситуації успіху. На заняттях потрібно створювати умови, щоб у дитини виникла потреба говорити.

7. Індивідуальний (відповідно мовленнєвих потреб та можливостей) темп формування нових навичок.

8. Постійна затребуваність здобутих навичок на заняттях та в домашніх умовах.

Становлення мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається своєрідно та з великою затримкою. Вони пізніше та менш активно вступають в емоційний контакт з матір'ю. У таких дітей слабо виражене бажання до наслідування мови дорослого. Недорозвиток мовлення спостерігається на різних етапах мовленнєвого розвитку дітей. Порушення виявляються в утрудненнях вимови, обмеженому словниковому запасі слів, перевазі пасивного словника над активним. Такі діти розуміють більшу кількість слів, аніж використовують у повсякденному житті. Поступового протягом дошкільного віку словниковий запас збагачується. Цьому сприяє спеціальне навчання у дошкільному закладі освіти, розширення життєвого досвіду, спілкування з дорослими та однолітками, використання традиційних та нетрадиційних методик та технологій навчання дітей та ін. Корекційно-розвивальна робота спрямовується на формування у дошкільників навичок спілкування, взаємодії з іншими людьми, вміння вступати в бесіду та підтримувати та ін.

Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є складним процесом, який вимагає від педагогів терпіння, душевної доброти, спостережливості і повного кола знань про особливості і можливості кожної дитини. Щоб корекційна спрямованість навчання дала позитивні результати, педагог повинен вміти оцінити її ефективність та виступати з позиції вихователя, вчителя, психолога і партнера одночасно. Необхідно спрямовувати свою роботу на всебічний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку,

відповідно до її нахилів, можливостей, здібностей, психічних та фізичних особливостей та набуття нею соціального досвіду. Саме такі завдання реалізовує команда високопрофесійних педагогів дошкільного відділення спеціальної школи. Завдяки їй наполегливій, творчій праці досягаються позитивні результати, про що свідчить моніторинг кількості випускників закладу, які поступили на подальше навчання до 1-го класу закладів загальної середньої освіти – 29%, загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання – 19%, до спеціальних шкіл – 50%, до закладів соціального захисту – 2%.

Заклад проводить активну роботу у створенні позитивного іміджу, популяризації науково-практичних напрацювань. Відтак, на базі дошкільного відділення спеціальної школи проводяться науково-практичні конференції, семінари-практикуми всеукраїнського та міжнародного рівнів за участі науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної Академії педагогічних наук України, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Донбаського державного педагогічного університету.

Очікуваними результатами поліпшення управлінської діяльності дошкільного відділення є:

Для адміністрації:

- підвищення ефективності управління;
- активізація та удосконалення роботи всіх структур закладу;
- створення позитивного іміджу закладу.

Для педагогів:

- підвищення рівня професійної майстерності;
- сучасне матеріально-технічне забезпечення;
- комфортні умови для професійної діяльності.

Для вихованців:

- отримання якісної дошкільної освіти;
- соціально-психологічний супровід;

- психологічна та медична реабілітація;
- формування життєвих компетенцій та навичок.

Для батьків:

- отримання психолого-педагогічної допомоги;
- консультування з питань навчання та виховання дітей;
- підвищення рівня та шляхів інформованості батьків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки вищесказаного зазначимо, що формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим напрямом їхнього навчання, виховання та розвитку, основою гармонійного розвитку особистості. Реалізація успішного навчання потребує забезпечення якісного управління освітнього процесу в умовах спеціального закладу освіти (дошкільного відділення), дотримання нормативно-правових вимог та методичних рекомендацій, забезпечення сучасного корекційно-розвивального середовища, реалізації сучасних традиційних та нетрадиційних методів та технологій, прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Висвітлення та популяризація успішного науково-практичного досвіду комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» сприятиме підвищенню якості дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, впровадженню інноваційних технологій та сучасних практик навчання в умовах як спеціального, так і інклюзивного навчання. Актуальним є подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти дітей з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку, розроблення методичних рекомендацій для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

*Освіта, яка не вчить жити успішно у сучасному світі,
не має ніякої цінності.... Ми повинні збагатити цю
здатність знаннями та навичками, які допомогли б
нам її реалізувати найбільш ефективно.*

Роберт Кіосакі

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021). Київ., 38 с.
https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Бех І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек.
3. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020). Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В. Б., (с.44).
4. Кривошея С. П. (2018). Досвід і проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів (с.382). Дніпро: Інновація.
5. Чеботарьова О.В. (2018). Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів (с.382). Дніпро: Інновація.

REFERENCES

1. The basic component of preschool education (2021). Kiev., (p.38).
https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (in Ukrainian).
2. Beh I. D. (2018). Personality on the way to spiritual values: a monograph. Kyiv-Chernivtsi: Bookrek (in Ukrainian).
3. The concept of education of children of early and preschool age (2020). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv: FOP Ferenets VB, (p.44). (in Ukrainian).
4. Krivosheya S. P. (2018). Experience and problems of socialization of children with special educational needs. Social and life practice of children with intellectual disabilities in educational and rehabilitation centers (p.382). Dnipro: Innovation,. (in Ukrainian).
5. Chebotaryova O. V. (2018). Organization of correctional and developmental space in the education system of children with intellectual disabilities. Social and life practice of children with intellectual disabilities in educational and rehabilitation centers (p.382). Dnipro: Innovation, (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 11.08.2021 р.

УДК: 159.922.76-056.34-053.4:159.967

Шевченко Юлія

магістр спеціальної психології,
науковий співробітник
відділу психолого – педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами
julia_shevchenko81@ukr.net
ORCID: 0000-0002-1861-3433

Shevchenko Julia

Master of Special Psychology,
Researcher department of psychological and pedagogical
accompaniment of children with special needs
julia_shevchenko81@ukr.net
ORCID: 0000-0002-1861-3433

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology
named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine, Kyiv Ukraine
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНА СФЕРА» В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

THE CONCEPT OF "EMOTIONAL SPHERE" IN PSYCHOLOGICAL LITERATURE

Анотація. У статті аналізуються теоретичні аспекти загальних тенденцій та закономірностей емоційної сфери у розвитку та становленні особистості. Автор акцентує увагу на здатності емоцій породжувати емоційні переживання та психічні стани особистості. Розглядає порушення емоційно-вольової сфери та її вплив на розвиток особистості у дитячому віці. У статті розкривається природа поняття «емоційної сфери» в історичному аспекті, процеси розвитку та становлення вольових якостей особистості. Висвітлюються основні причини та фактори порушень емоційної сфери та їх вплив на формування психічних процесів у дитини, характеру, пізнавального та інтелектуального розвитку, подальшу соціалізацію в суспільстві. Визначається важливість вивчення особливостей емоційної сфери дітей, оскільки спостерігається тісний зв'язок емоційного і психічного розвитку.

Автор статті зазначає, що емоційна сфера є невід'ємною складовою психічного та особистісного становлення. На її основі відбувається розвиток різних видів діяльності. Емоційна сфера у дитини проходить тривалий шлях розвитку, доки досягне сладності і різноманітності, які доступні дорослій людині. Основні джерела збагачення внутрішнього світу особистості та пізнання навколишньої дійсності пов'язані з емоційними

переживаннями. При цьому важливим є дослідження емоційної сфери особистості у період адаптації до тих чи інших умов існування. Розуміння своїх емоцій і почуттів також є важливим компонентом у становленні особистості. Формування емоційно-вольової сфери є однією з найважливіших умов становлення особистості дитини, досвід якої безперервно збагачується. Порушення в емоційному розвитку дитини призводять до нездатності використовувати інші здібності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційними порушеннями переважають такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, сором, огида, агресія, афекти. Для таких дітей притаманний високий рівень тривожності, а позитивні емоції виявляються рідко. Саме тому, дослідження розвитку емоційної сфери дітей є важливим для подальшого формування та становлення здорового психічного життя особистості.

***Ключові слова:** емоційна сфера; психічні стани; афективне орієнтування; емоційно – вольовий розвиток; теорія емоцій; соціалізація.*

Abstract. The statistic analyzes the theoretical aspects of the foreign tendencies and the regularities of the emotional sphere in the development and becoming specialties. The author accentuates respect on the building of the emotional generation of the emotional experience and the mental state of being special. Looking at the destruction of the emotional-volovoy sphere and pouring into the development of specialness in a child's life. The statistic reveals the nature of the understanding of the "emotional sphere" in the historical aspect, the processes of development and formation of the character of the character. The main reasons and factors of the destruction of the emotional sphere and their pouring into the formation of mental processes in the child, the character, the cognitive and intellectual development, for the sake of socialization in the suspension are seen. The importance of the development of the peculiarities of the emotional sphere of children will begin, and some of them will help to develop the strong link of the emotional and mental development.

The author of the statistic means that the emotional sphere is not a common warehouse of psychic and special development. On the basis of the development of the development of different types of activity. Emotional sphere for a child to go through a trivial path of development, docks of the most sweetness and versatility, which are accessible to older people. The main thing is to relate the inner light to the peculiarities and knowledge of the inner workings related to the emotional experiences. At the same time, it is important to continue the emotional sphere of specialness in the period of adaptation to quiet minds. The cleverness of your emotions and feelings is also an important component in the development of specialty. Formation of the emotional-volovoy sphere e one of the most important minds is the formation of the specialness of a child, until she can be seen without interruption. Destruction in the development of a child should be made to the point of being healthy, zokrem intelekt, for the purpose of development. Children with emotional damages experience such negative emotions, such as grief, fear, gniv, litter, ogida, aggression, afekti. For such children, there is a luring high level of anxiety, and positive emotions emerge very rarely. The very fact that the development of the emotional sphere of children is important for the development of a healthy mental life as a specialty.

***Key words:** emotional sphere; mental states; efficient organization; emotional development; theory of emotions; socialization.*

Актуальність дослідження Людина не народжується особистістю, вона нею стає в процесі взаємодії з соціальним, природним, технічним та технологічним середовищем, з матеріальними і духовними обставинами її життя і діяльності. У процесі цієї взаємодії людина й формується і

розкривається, і проявляє себе як особистість. Психіка людини формується з віком та ускладнюється як структурно організована динамічна система. Виникають нові психічні якості, нові складні психічні структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле. Провідну роль у формуванні особистості відіграють як соціальні обставини, до числа яких належать: макросередовище, мікросоціосередовище, виховання, діяльність, соціальна взаємодія у всьому різноманітті її різновидів, спілкування з іншими людьми, так і особливості формування емоційної сфери, починаючи з дитячого віку. Завдяки розвитку емоційної сфери дитини відбуваються зміни в її психічній активності, становлення її як особистості (Зеньковський, 1998:378).

Емоції, які найчастіше проявляє дитина, визначають її успіх/неуспіх у співдії з навколишнім середовищем, особливості її соціального розвитку, соціалізації та комунікації. Порушення емоційної сфери впливає на весь подальший розвиток дитини. Розробка у психологічній науці ефективних методів розвитку емоцій, розкриття базисних категорій емоційної сфери особистості до цього часу не набули достатнього обґрунтування. Розуміння природи емоцій та особливостей розвитку емоційної сфери в історичному аспекті є ключовими для формування особистості дитини та її подальшого гармонійного розвитку.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У сучасній психології проблема емоцій особистості належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на вивченні емоцій як фундаментальної сфери психічного розвитку людини, як базису її духовного життя, як інтимно сутнісного пласта психіки. Сьогодні емоційна сфера особистості стає предметом серйозних теоретичних обговорень багатьох вчених (В. Зінченко, А. Орлов, С. Смірнов, В. Слободчиков та інші). О. Запорожець зазначав на необхідності розгортання фундаментальних наукових досліджень у сфері емоцій дитини. Вчений вважає, що психологічна наука без вчення про емоції нічого не варта. У працях Л. Виготського, О. Запорожця, В. Зінченка доведено,

що емоції є не лише однією із найважливіших психічних функцій, а виступають ядром у цілісному розвитку особистості дитини (Запорожец, 1985: 176).

Метою дослідження є розкриття поняття «емоційна сфера» та висвітлення його основних особливостей в психологічній літературі.

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

Результати дослідження. Психологи протягом тривалого часу намагалися вирішити питання природи емоцій. В XVIII-XIX ст. вчені не мали єдиного погляду на це питання. Найпоширенішою була думка про те, що органічні прояви являються наслідком психічних явищ. Найбільш вузьке формулювання цієї теорії дав німецький психолог І. Гербарт (1776-1841), який вважав, що найважливішим психологічним фактором є уява, образ. Наші відчуття ніби створюють зв'язок, який базується між нашими уявленнями. Між уявлення складаються стосунки протидії і конфлікту. Кожне з даних уявлень бажає «перемогти» всі інші. Відчуття, що виникали при цьому, Гербарт розглядав як реакцію на протиріччя, які виникали між сценами відчуттів.

Подібної думки дотримувався й інший відомий німецький психолог В. Вундт (1832-1920). На його думку, емоції – це перш за все внутрішні зміни, які характеризуються безпосереднім впливом відчуттів на протікання уявлень і, в деякій мірі, зворотнім впливом – уявлень на відчуття. Органічні та фізіологічні процеси – це лише наслідок емоцій (Вундт, 1910:351).

Сучасна історія емоцій розпочинається з появи 1884 року статті відомого американського психолога І. Джеймса «Що таке емоція». І. Джеймс (1842-1910) і незалежно від нього Г. Ланге сформулювали теорію, згідно з якою виникнення емоцій пов'язане з змінами, що відбуваються в керованій руховій сфері, так і в сфері, неконтрольованій свідомістю (в серцевій, судинній, секторній системах). Те, що ми відчуваємо при цих змінах і є емоційними переживаннями. За Джеймсом, «ми сумні того, що плачемо; боїмося тому, що тремтимо; радуємось тому, що сміємось». Якщо спробувати пояснити наші переживання з погляду

цієї теорії, то виявиться, що ми говоримо неправильно. Так, замість того, щоб сказати: «Я побачив велику собаку, перелякався і втік», потрібно казати, замінивши послідовність подій: «Я побачив велику собаку, побіг і злякався» (Вундт, 1910: 431).

Якщо Джеймс пов'язував емоції з широким колом різних фізіологічних змін, то Ланге – тільки зі змінами судинної системи. Периферичні органічні зміни, які зазвичай розглядалися як наслідок емоцій, почали розглядатися їх причиною. Звідси стає зрозумілим спростований підхід в регуляції емоцій. Вважалося, що небажані негативні емоції, наприклад горе, можна витіснити, якщо спеціально здійснювати дії, характерні для досягнення позитивних емоцій. Відомий девіз американських підприємців «Посміхайтесь!» побудований власне на цьому твердженні. І дійсно, спробуйте посміхнутися незалежно ні від чого, і ви відчуєте, що ваш настрій покращився.

Водночас, теорія Джеймса – Ланге не пояснювала всієї широти емоційних проявів і тому викликала низку заперечень. Наприклад, американський фізіолог І. Кеннон звернув увагу на той факт, що реакції тіла, що виникають при різних емоціях, дуже подібні. Людина блідне при смутку і при страху, а червоніє при радості і гніві. Тому одних зовнішніх змін недостатньо, щоб задовільно пояснити багатогранність людських емоцій. Окрім цього, якщо у людини в експерименті штучно викликали подібні органічні зміни, то вони далеко не завжди супроводжувались емоційними переживаннями. Відповідно, тілесні зміни при емоціях, за Кенноном, мають важливе біологічне значення. Основне їх завдання – попереднє налаштування організму до ситуації, коли від нього потрібна підвищена трата енергії (Синьов, Кобернік, 1994:143).

В зв'язку з цим інша група психологів схильна розглядати емоцію не як психічний стан, а як відповідь організму на ситуацію. Такий підхід ми бачимо вже у Ч. Дарвіна (1809-1882), який вважав, що більша половина емоційних реакцій пояснюється двома типами явищ: або тим, що вони корисні (гнів лякає ворога, а страх збирає додаткові запаси при втечі), або просто тим, що вони є

рухами, що ще не зникли і залишились від попередньої стадії еволюції (рудиментами). Якщо від страху руки стають вологими, то це означає, що колись у наших мавпоподібних попередників така реакція при небезпеці полегшувала схоплювання гілок дерев. Ч. Дарвін показав, що зовнішні емоційні вираження у тварин еволюціонують так, як і будова їх тіла. В подальшому цю теорію розглядав Э. Клепаред, який писав: «Емоції виникають лише тоді, коли по тій чи іншій причині неможлива адаптація. Якщо людина може втекти, вона не відчує емоції страху». Кожен спостерігав, що один і той самий вчинок, скоєний в ситуації, коли про це хтось знає чи коли про це ніхто ніколи не дізнається, викликає різні переживання.

Як справедливо вказували Л. Виготський та А. Запорожець, лише погоджене функціонування емоційної і розумової систем, їхня єдність може забезпечити успішне виконання будь-яких форм діяльності. Про це писав і К. Ізард: «Емоції енергетують і організують сприйняття, мислення і дію». Внаслідок вроджених механізмів, які лежать в їх основі, деякі емоції, організовані ієрархічно. Емоція як психічне явище традиційно включає в свою структуру предмет емоції, тобто її причину і ставлення (Виготский, 1984: 90).

Проте, цей підхід зазнав критичної оцінки О. Бергфельда та А. Вакурової. На їх думку, він вирізняється деякою механістичністю, оскільки у ньому ігнорується переживання як невід'ємний компонент емоції та складової психічної реальності, об'єктом якого може виступати будь-який предмет зовнішньої реальності, який «об'єктивно» викликає те чи інше «ставлення», і до якого, по суті, і зводиться багатовимірний феномен емоції. Існує й інший погляд на структуру емоції, запропонований С.Льїним, який диференціює переживання і виділяє компонентами емоційного реагування імпресивний, фізіологічний і експресивний компонент. Щоб пізнати глибше якісну своєрідність емоційних явищ, О. Бергфельд, А. Вакурова внесли деякі зміни в ці уявлення. Вони виділяють нову психологічну структуру емоції, яка складається з чотирьох компонентів:

1) емоціогенної ситуації як сукупності суб'єктивно сприйнятих і інтерпретованих зовнішніх або внутрішніх умов, що є причиною виникнення емоції;

2) імпресивного компонента як суб'єктивного переживання емоції;

3) експресивного компонента як сукупності емоційних проявів (поведінкових і фізіологічних);

4) перцептивного компонента як сприйняття трьох вище названих компонентів (Кононко, 1998:255).

Життя без емоцій так само неможливе, як і без відчуттів. Емоції, як стверджував знаменитий натураліст Ч. Дарвін, виникли в процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі істоти встановлюють значимість тих чи інших умов для задоволення актуальних для них потреб.

Емоційно виразні рухи людини – міміка, жести, пантоміміка, – виконують функцію спілкування, тобто дають людині інформацію про стан мовця, його ставлення до того, що в даний момент відбувається, а також функцію впливу – надання визначеного впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоційно-виразних рухів. Не піддаватися емоціям і контролювати їх людині допомагає воля.

Акцентуючи увагу на проблемі емоцій, помітним є той факт, що сучасні автори характеризують емоційну сферу особистості через призму категорії «переживання».

Так, у працях В.В. Лебединського та представників його школи доведено, що центральною категорією в емоційному розвитку особистості виступає переживання або тип афективного орієнтування. Переживання, на думку О. Нікольської, є внутрішнім психічним механізмом, що організовує і тип орієнтування, і форми адаптивної поведінки, і особливості свідомості. Автори розглядають емоційний розвиток як багаторівневий процес. В. Лебединський та О. Нікольська виділяють чотири послідовні рівні у розвитку відносин особистості з середовищем (Лебединский, Мясишев, 1966:430).

Відповідно емоції – це складний стан організму, при якому виявляються тілесні зміни поширеного характеру – в диханні, пульсі, залозо-виділеннях

тощо і на ментальному рівні, стан збудження чи хвилювання, що позначається сильними почуттями, і зазвичай імпульсом щодо певної форми поведінки. Емоції – це відповідні реакції на зовнішні та внутрішні подразники, які проявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху, гніву тощо. За визначенням К. Изарда, емоції (самі по собі) – це складний психічний процес, що включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові і чуттєвопереживальні аспекти і розглядається як система. В емоціях виявляється позитивне або негативне ставлення людини до навколишнього світу (Изард, 2000:49).

Людина не лише сприймає навколишні предмети і явища – у неї формується певне ставлення до них. Спілкування з іншими людьми, природа, твори мистецтва, наука, власна праця – все це викликає у неї різні переживання: любов, радість, повагу, захоплення, горе, гнів, страх. Без емоцій неможлива цілеспрямована діяльність людини. Ще давній філософ Спіноза звернув увагу на те, що емоції «... збільшують або зменшують здатність самого тіла до дії».

Американський фізіолог У. Кеннон підкреслював мобілізуючу роль емоцій, які приводять організм у стан готовності до затрат енергії: «Припинення діяльності травних органів, що звільняє запаси енергії для інших частин організму, прилив крові від шлунка до органів, які беруть участь у м'язовій діяльності; збільшення сили серцевих скорочень; глибоке дихання; розширення бронхів; швидке відновлення працездатності втомленого м'яза – усі ці зміни безпосередньо слугують для того, щоб пристосувати організм до інтенсивної затрати енергії, яка може бути потрібна на час страху, люті й болю» (Мельничук, 2002:42).

При будь-якій емоції в реакцію на той чи інший подразник включається багато фізіологічних систем (серцево-судинна, дихальна, ендокринна тощо). У людей до цих реакцій додаються і суб'єктивні переживання, які в свою чергу відображають діяльність певних систем мозку, спрямованих на переробку різноманітної інформації, що надходить з навколишнього середовища.

Велике значення у виникненні емоцій має ендокринна система. Під час збудження підкіркові центри мозку (гіпоталамус), отримавши інформацію про

зміни в організмі та навколишньому середовищі, посилюють вплив на органи внутрішньої секреції (гіпофіз і надниркові залози).

Це зумовлює вироблення життєво важливих речовин, насамперед адреналіну, який підтримує тонус судин, посилює роботу серця, м'язів, швидко збільшує кількість глюкози в крові, підвищує активність ферментів тощо (Мельничук, 2002:44).

Розвиток емоційної сфери людини закладається і формується з народження. Емоційна сфера дитини – це складне психічне утворення, що включає базові емоції, почуття, їх оцінку, виконує регуляційну, мотиваційну, інформаційну функції, а також спрямована на задоволення актуальних потреб людини. Це одна з важливих регуляційних систем дитини. Змістові аспекти емоційності відображають явища і ситуації, які мають особливе значення. Емоційна сфера є невід'ємною складовою психічного та особистісного становлення. На її основі відбувається розвиток різних видів діяльності. Емоційна сфера у дитини проходить тривалий шлях розвитку, доки досягне складності і різноманітності, які доступні дорослій людині.

Емоційність – це один із важливих компонентів у розвитку структури особистості дитини. Емоційна сфера дитини характеризується:

1) легкою чутливістю на події, що відбуваються і яскравістю сприйняття, уваги, розумової і фізичної діяльності емоціями;

2) щирістю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення;

3) готовністю до афекту страху; в процесі навчальної діяльності дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у своїх силах, неможливість впоратися із завданням; відчуває загрозу своєму статусу в соціумі, сім'ї;

4) великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасним і бурхливим афектів;

5) емоціогенними факторами для дітей є не лише ігри та спілкування з однокласниками, але і успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів;

6) свої та чужі емоції і почуття слабо усвідомлюються та розуміються; міміка інших сприймається часто невірно, так само як і тлумачення вираження почуттів оточуючими, що призводить до неадекватних реакцій у відповідь; виняток становлять базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей вже є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально, називаючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці емоції (Лебединский, Никольская, 1990:197).

Позитивні емоції, такі як радість, задоволення, довіра, дають дітям відчуття безпеки та надійності. Завдяки цим емоціям діти відчують, що в їхньому світі все гаразд, допомагають набувати нового досвіду і повторювати набуте. Від інших емоцій їм погано, оскільки вони попереджують про небезпеку і незадоволеність. Вони попереджують про те, що щось не так. Гнів означає, що дитині трапилася перешкода. Сум призводить до зниження енергії і дає час для того, щоб адаптуватися до втрати чи розчарування. Страх спонукає дітей до захисту. Тепло і ласка свідчать дітям про те, що їх люблять і цінують.

Не піддаватися емоціям і контролювати їх допомагає воля. Проблема волі у дитячому віці цікавила багатьох вітчизняних психологів (К. Корнілов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Б. Ананьєв, Н. Левітов, А. Веденов, Ю. Самарін, П. Рудик, А. Пуні та ін.). Дослідженням вольових процесів у шкільному віці займалися такі психологи як А. Ковальов, І. Страхов, В. Крутецький, Ш. Чхартішвілі, В. Колбановський, Н. Добринін, В. Філатов, А. Арета і ін.

Вчені зазначають, що здійснюючи цілеспрямовані дії дитина зустрічається з різноманітними перешкодами. Одні з них зв'язані з умовами життя, це об'єктивні перешкоди – протидія інших людей, природні перешкоди, інші – з власними недоліками – небажання роботи, те, що потрібно, пасивність, лінь, поганий настрій, почуття страху, звичка діяти необдуманно і т.д. Щоб досягти поставленої мети, необхідно мобілізувати свої розумові і фізичні сили на подолання перешкод, тобто проявити вольові зусилля.

Воля виражається в тому, наскільки дитина здатна переборювати перешкоди та труднощі на своєму шляху до мети, наскільки вона здатна керувати своєю поведінкою, підпорядковувати свою діяльність певним задачам.

Воля – це психічний процес свідомої цілеспрямованості регуляції дитиною своєї діяльності і поведінки з метою досягнення поставлених цілей. Виходячи з цього, основну одиницю волі – вольову дію, потрібно розуміти як дію свідому, цілеспрямовану. У вольових діях здійснюється свідомою мета, яка як закон визначає спосіб дій і характер (Рубинштейн, 1976:260).

Переборення перешкод і труднощів вимагає від дитини так званого вольового зусилля – особливого стану нервового напруження, що мобілізує фізичні, інтелектуальні і моральні сили.

Вольова діяльність – це особлива форма активності людини. Вона полягає в тому, що людина здійснює владу над собою, контролює власні імпульси і в разі необхідності – гальмує їх. Вольову діяльність не можна зводити до активності організму і ототожнювати з нею. Адже активність властива і тваринам. Вони задовольняють свої біологічні потреби, пристосовуючись до умов життя, виявляють тривалий вплив на оточуючу природу, але це відбувається без будь-якого свідомого наміру з їх боку і є чимось випадковим по відношенню до самих тварин. Воля у людини виникла і сформувалася під впливом суспільної трудової діяльності тоді, як опановуючи закони природи людина перетворювала її своїми планомірними діями. Тобто воля людини виробилася в процесі її суспільного та історичного розвитку, в трудовій діяльності. Живучи і працюючи, люди поступово навчилися ставити собі певні цілі і свідомо добиватися їх реалізації. Вольова діяльність обов'язково передбачає цілу низку актів і дій, які, в свою чергу, передбачають широкий ступінь усвідомлення особистістю її зусиль і характеру психічний процесів, які здійснюються. Тут і оцінка ситуації, і вибір шляху для майбутньої дії, відбір засобів, потрібних для досягнення мети, прийняття рішень і т.д. Тобто воля пов'язана з іншими властивостями особистості, зокрема, з характером. Вона є основою характеру (Синьов, Матвеева, Хохліна, 2008:217).

З'ясовано багато питань формування волі дітей у різних видах їх діяльності, типології дітей у зв'язку з їхньою вольовою активністю, психології виховання і самовиховання волі у дітей. Психологія покликана відповідати на конкретні запити виховання волі та характеру дитини (Матвєєва, Миронова, 2001:140).

Особливістю дітей є безмежна довіра до дорослих. Це безпосередньо стосується такого важливого особистісного новоутворення як самооцінка. Вона безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині. Другим важливим моментом є свідомо поставлена багатьма дітьми мета, тобто свідомий контроль дитиною власних дій досягає такого рівня, коли діти вже можуть керувати поведінкою на основі прийнятого рішення, намірів, поставленої мети. Прийнята мета чи намір керують поведінкою, не дозволяючи увазі відволікатися на сторонні справи. Паралельно з вольовою мотивацією досягнення успіхів і під її впливом удосконалюються дві інших особистісних якості дитини: працьовитість і самостійність. В якості стимулів діяльності виступають ті, які породжують у дитини позитивні емоції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз науковопсихологічної літератури дає підстави стверджувати, що пізнання закономірностей емоційної сфери особистості залишається недостатньо дослідженим і характеризується різними поглядами вчених на пошук та розуміння сутності та змісту цих понять. Конкретизація наукових даних дає можливість умовно виділити два провідні напрямки у дослідженні емоцій. До першого напрямку належать загальні теорії емоцій, що розглядають специфіку виникнення та розвитку емоцій. До другого напрямку належать результати досліджень особливостей емоцій, що відображаються у взаємозв'язку чи ототожненні з психічними станами, з афектом, з психічними процесами або психічними властивостями особистості. Саме тому з дитячого віку емоційна сфера є важливою складовою у розвитку особистості.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні специфіки емоцій як таких, що володіють здатністю породжувати емоційні переживання та формують вольові якості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеньковський, В.В. (1998). Психологія дитинства. Москва. 378.
2. Запорожец, А. В. (1985). Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Москва, Просвещение. 176.
3. Вундт, В. (1910). Основы физиологической психологии. - 2, XI, 351-31.
4. Синьов, В.М., Кобернік, Г.М. (1994). Основы дефектології. Київ, Вища школа. 143.
5. Выготский, Л.С. (1984). Учение об эмоциях. Москва, 4. 90–318
6. Кононко, О.Л. (1998). Соціально емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ, Освіта. 255.
7. Лебединский, М.С., Мясищев, В.Н. (1966). Введение в медицинскую психологию. Львів, Медицина. 430.
8. Изард, К.Э. (2000). Психология эмоций. Санкт - Петербург.49.
9. Мельничук, І.В. (2002). Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. Одеса, 5. 42–44.
10. Лебединский, В.В., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. (1990). Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва, Изд-во Московского университета. 197.
11. Рубинштейн, С.Я. (1976). Психология умственно отсталых школьников. Москва, Педагогика. 260.
12. Синьов, В.М., Матвеева, М.П., Хохліна, О.П. (2008). Психологія розумово відсталого дитини. Київ. Знання. 217 – 246.
13. Спеціальна психологія (2001). За ред. Матвєєвої, М.П., Миронової, С.П. Кам'янець-Подільський. 1, 140.

REFERENCES

1. Zenkovsky, VV (1998). Psykholohiia dytynstva. [Childhood psychology]. Moscow. 378. [in Russian].
2. Zaporozhets, AV (1985). Vospytanye emotsyi y chuvstv u doshkolnyka. [Nurturing emotions and feelings in a preschooler]. Moscow, Enlightenment. 176. [in Russian].
3. Wundt, W. (1910). Osnovy fyzyolohycheskoi psykholohyy. [Fundamentals of physiological psychology]. - 2, XI, 351-31. [in Russian].
4. Sinyov, VM, Kobernik, GM (1994). Osnovy defektolohii. [Fundamentals of defectology]. Kyiv, Higher school. 143. [in Ukrainian].
5. Vygotsky, LS (1984). Uchenye ob emotsyiakh. [The doctrine of emotions]. Moscow, 4. 90–318. [in Russian].
6. Kononko, OL (1998). Sotsialno emotsiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilnomu dytynstvi). [Socio-emotional development of personality (in preschool childhood)]. Kyiv, Education. 255. [in Ukrainian].
7. Lebedinsky, MS, Myasishchev, VN (1966). Vvedenye v medytsynskuiu psykholohiyu. [Introduction to medical psychology]. Lviv, Medicine. 430. [in Ukrainian].
8. Izard, K.E. (2000). Psykholohiia emotsyi. [Psychology of emotions. St. Petersburg.49. [in Russian].

9. Melnichuk, IV (2002). Heneza emotsiinykh osoblyvostei u suchasnykh ditei. [Genesis of emotional features in modern children]. Odessa, 5. 42–44. [in Ukrainian].
10. Lebedinsky, VV, Nikolskaya, O.C., Baenskaya, E.P., Libling, M.M. (1990). Emotsyonalnye narusheniya v detskom vozraste y ykh korrektsiya. [Emotional disorders in childhood and their correction]. Moscow, Moscow University Press. 197. [in Russian].
11. Rubinstein, S.Ya. (1976). Psykholohiya umstvenno otstalыkh shkolnykov. [Psychology of mentally retarded schoolchildren]. Moscow, Pedagogy. 260. [in Russian].
12. Blue. VM, Matveeva, MP, Khokhlina, OP (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny. [Psychology of a mentally retarded child]. Kiev. Knowledge. 217 - 246. [in Ukrainian].
13. Spetsialna psykholohiia. [Special psychology] (2001). For order. Matveeva, MP, Mironova, SP Kamenets-Podolsky. 1, 140. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 7.07.2021

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 18

Українською, англійською та іншими мовами

*Статті друкуються в авторській редакції
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку 05.01.2021. Формат 60х84/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум.друк. арк. 12,19.
Наклад 100 пр. Зам. 05.01.2021.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»
Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6
Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.