

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 19

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 19

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 № 7 від 30 червня 2021 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 KB № 16355 – 4827P 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
копійованими чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового
дозволу видавця.

© Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, 2021

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, доктор 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.

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT

Scientific and methodical collection

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 7, 30 June 2021)

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

офіційний веб-сайт: <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.

© Yarmachenko Institute of
Special Education and Psychology
of the NAES of Ukraine, 2021

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 Oleksiiovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Forostian Olha Ivanivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor;

Harcharikova Teresa, PhD, docent.

TECHNICAL EDITOR

Shevchenko Volodymyr Mykolaiovych, doctor 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

Баташева Наталія	9
Особливості мови емоцій у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	
Грибань Галина	22
Особливості формування усного мовленнєвого висловлювання у дітей з різними формами дислалії	
Довгопола Катерина & Курінна Владислава	36
Освітні напрями у вихованні та навчанні незрячих дітей раннього та дошкільного віку	
Дука Володимир	51
Поняття структурно-функціональної моделі освітнього середовища у педагогічній літературі	
Лук'яненко Анна	66
Теоретичний аспект інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушеннями мовлення органічного генезу	
Мартинюк Зоряна	80
Діти з ринолалією в інклюзивному просторі	
Матвєєва Олена & Андрій Лапін	92
Теоретична модель професійної допомоги інклюзивно-ресурсних центрів батькам дітей з розладом аутичного спектра	
Рібцун Юлія	105
Менеджмент проектної діяльності як дослідницька дисципліна в навчанні аспірантів у галузі спеціальної освіти	
Соколова Ганна & Килівник Вікторія	122
Використання невербальних засобів комунікації на заняттях з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	
Сухіна Ірина	130
Застосування технології майндфулнес у соціально-емоційному розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями	
Форостян Ольга & Орлова Анастасія	144
Формування соціальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища	
Шевченко Юлія	152
Формування соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна	

CONTENT

Batasheva Nataliia	9
Features of the language of emotions in preschool children with developmental delay	
Hryban Halyna	22
Features of formation of oral speech expression in children with different forms of dislalia	
Dovhopola Kateryna & Kurinna Vladyslava	36
Educational directions in teaching and upbringing of blind children of early and preschool age	
Volodymyr Duka	51
The concept of structural-functional model of the educational environment in pedagogical literature	
Lukianenko Anna	66
Theoretical aspect of integrative medical-psychological-pedagogical assistance to persons with speech disorders of organic genesis	
Martynyuk Zoryana	80
Children with rhinolalia in inclusive space	
Matvieieva Olena & Lapin Andrii	92
Theoretical model of professional assistance of inclusive resource centers to parents of children with autistic spectrum disorder	
Ribtsun Julia	105
Project activity management as a research discipline in the training of postgraduate students in the field of special education	
Sokolova Hanna & Kilivnyk Victoria	122
Use of non-verbal means of communication in classes with children with disabilities of intellectual development	
Sukhina Iryna	130
Application of mindfulness technology in social and emotional development of preschoolers with intellectual disorders	
Forostyan Olga & Orlova Anastasia	144
Formation of social competence in children with special educational needs in the conditions of an inclusive educational environment	
Shevchenko Julia	152
Formation of social competence in primary school-age children with down syndrome	

Баташева Наталія,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами,
natasha_batasheva@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2685-2258

Batasheva Nataliia,

Candidate of Psychological Sciences,
Senior researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with
special needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії
педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

FEATURES OF THE LANGUAGE OF EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Анотація. У статті висвітлено короткий аналіз психологічних джерел з проблеми мови емоцій у дітей. На основі викладеного сформульовано мету дослідження, що полягає в розкритті особливостей розвитку мови емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку, які виховуються у різних соціальних умовах. На основі теоретичного аналізу визначено, що «мова емоцій» – це сукупність вербальних позначень емоцій, які слугують засобом їх усвідомлення, здатності орієнтуватися в емоційній реальності та сприяють загалом успішній адаптації людини в сучасному соціокультурному просторі. Для визначення особливостей мови емоцій у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а також визначення рівня розуміння дітьми власних емоційних переживань, особливостей володіння словником емоцій, особливостей вербального аналізу було використано методику «Бесіда» у авторській модифікації завдань. Експериментальне дослідження особливостей мови емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку, які виховуються в різних соціальних умовах, дозволило визначити, що деприваційні умови виховання у дитячому будинку в поєднанні з легкими порушеннями функціонування центральної нервової системи, призводять до звуження обсягу емоційного словника, збіднення мови емоцій, недостатнього усвідомлення значень слів, що їх позначають. Визначено, що діти із затримкою психічного розвитку мають обмежені уявлення про імпресивні та експресивні ознаки емоцій, що виявляються в екстралінгвістичній оцінці слів, що їх позначають, при цьому розвиток розуміння значень слів здійснюється на основі опису певних ситуацій виникнення емоцій. Загальна тенденція засвоєння дітьми змістовного боку слів, які позначають емоційні стани, є переходом від початкової диференціації спільних ознак до додавання специфічних семантичних ознак. Визначено, що соціально депривовані дошкільники із затримкою психічного розвитку мають значні труднощі у засвоєнні мови емоцій, їхні знання про різні емоції поверхові,

обмежений досвід переживань різних емоцій, звужений їх діапазон, що пов'язано з соціальними умовами виховання таких дітей.

Ключові слова: мова емоцій; дошкільний вік; затримка психічного розвитку; соціально депривовані дошкільники.

Abstract. The article covers a brief analysis of psychological sources on the problem of emotional language in children. Based on the above, the purpose of the study is formulated, which is to reveal the peculiarities of the development of emotional language in preschoolers with developmental delay, who are brought up in different social conditions. To determine the features of emotional language in preschool children with developmental delay, as well as to determine the level of children's understanding of their own emotional experiences in our study used the method of "Conversation" in the author's modification of tasks. This technique allows you to find out: mastery of the dictionary of emotions; features of verbal analysis; understanding one's own emotional state. Based on the experimental study identified features of emotional language in children with developmental delay, who are brought up in different social conditions, which showed that deprivation conditions of education in the orphanage in combination with mild central nervous system disorders, lead to narrowing of emotional vocabulary, impoverishment of the language of emotions, insufficient awareness of the meanings of the words that denote them, because the meaning of the word involves generalization as a way to reflect reality in the mind. It is determined that children with developmental delay have limited ideas about the impressive and expressive signs of emotions that are manifested in the extralinguistic evaluation of words that denote them, while the development of understanding the meanings of words is based on describing certain situations of emotions. The general tendency of children to learn the meaningful side of words that denote emotional states is a transition from the initial differentiation of common features to the addition of specific semantic features. Socially deprived preschoolers with developmental delay have superficial knowledge of various emotional states, they have limited experience of emotions of different modalities and their range is narrowed, because its accumulation occurs in communication with other people, in contact with the surrounding reality, which the child is deprived of. to the impoverishment of the cognitive-affective scheme of emotions.

Keywords: language of emotions; preschool age; developmental delay; socially deprived preschoolers.

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції гуманізації системи дошкільної освіти, пов'язані з цільовим і ціннісним пріоритетом ідівідуальноособистісної орієнтації освітнього процесу, що передбачають необхідність супроводу дитини в цьому процесі. Основна увага спрямовується на розвиток суб'єктних якостей особистості: самостійності, саморегуляції, самовираження, самопізнання. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток у дітей дошкільного віку, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), здатності до розуміння і вербалізації власних емоційних станів та емоцій оточуючих.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Термін «мова емоцій» – це сукупність вербальних позначень емоцій, які слугують засобом їх усвідомлення (Гордєєва, 1995).

Проблема усвідомлення людиною власних емоційних переживань була поставлена і отримала певну теоретичну розробку в працях таких видатних психологів, як С. Рубінштейн та Л. Виготський, вони зверталися, зокрема, і до питання про засоби такого усвідомлення. Засвоєння дітьми «мови» емоцій, вдосконалення сприймання експресії, підвищення рівня розуміння емоційних станів є умовами розвитку у дошкільників усвідомлення і контролю емоцій, здатності орієнтуватися в емоційній реальності та загалом успішної адаптації в сучасному соціокультурному просторі (Билкіна, Люсін, 2000; Ізотова, Нікіфорова, 2004; Кареліна, 2017; Щетиніна, 1984; Saarni & Harris, 1989; Bullock & Russell, 1984; Cole, Armstrong, & Pemberton, 2010; Gendron, Lindquist, Barsalou, & Barrett, 2012 та ін.).

Формування мови емоцій як сукупності вербальних позначень емоційних станів, що є засобом їх усвідомлення, – одне з новоутворень дошкільного віку. До основних тенденцій в розвитку мови емоцій відносяться наступні: ускладнення здатності дітей міркувати про емоціогенні ситуації; зростання усвідомлення функції емоцій викликати тривалі переживання, що впливають на подальшу поведінку; усвідомлення відносності оцінки учасниками певної емоціогенної події; зростання обізнаності дітей про довільну регуляцію емоцій (Bretherton, 1986).

Теоретичний аналіз проблеми розвитку емоційної сфери у дошкільників із ЗПР засвідчив, що особливості емоційної сфери цих дітей мають різні прояви і залежать від етіопатогенезу ЗПР. Описано вплив емоційно-вольової недостатності на розвиток пізнавальної діяльності (Ілляшенко, Сак, 1997; Прохоренко, 2012 та ін.). Спеціально досліджувалося розуміння дітьми із ЗПР емоційного стану інших людей (Стерніна, 1988), особливості формування позитивного ставлення дітей дошкільного віку до близьких і однолітків (Васильєва, 1993), розвиток механізмів емоційної виразності (Воропаєва, 1993). Разом з тим, дослідження особливостей мови емоцій (здатності розуміти і словесно позначати власний емоційний стан та стан іншої людини) у дітей дошкільного віку із ЗПР у спеціальній психології і корекційній педагогіці

залишаються ще недостатньо розкритими і потребують подальшого поглиблення та розроблення прийомів і методів корекції порушень емоційного розвитку цієї категорії дітей. Оскільки дослідження мови емоцій загалом може допомогти у вивченні проблем свідомості і самосвідомості, особливо в зв'язку з питанням про вікові зміни структури і змісту значень, про розвиток категоріальних структур свідомості у дитини.

Мета статті. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, що полягає в розкритті особливостей мови емоцій у дошкільників із ЗПР.

Процедура дослідження. Для визначення особливостей мови емоцій у дітей дошкільного віку із ЗПР, а також визначення рівня розуміння дітьми власних емоційних переживань у нашому дослідженні було використано методiku «Бесіда» (Кареліна, 2007) у авторській модифікації завдань, які полягали у доборі дошкільниками асоціацій до слів відповідно до назв емоцій (радість, сум, гнів, страх, здивування).

Ця методика дозволяє з'ясувати:

- володіння словником емоцій (наявність у словнику назв емоцій, точність вживання слова, уміння підбирати до слів, які позначають емоції, синоніми);
- особливості вербального аналізу (уміння охарактеризувати емоційний стан, виділити експресивні та імпресивні ознаки, причини виникнення емоцій);
- розуміння власного емоційного стану.

Експериментальну вибірку на констатувальному етапі дослідження склали 148 дошкільників віком від 4 до 7 років, з них: 48 дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячих будинках, у тому числі 30 дітей віком від 4 до 6 років та 18 дітей віком від 6 до 7 років; 50 дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти (далі – СДЗО), у тому числі 28 дітей віком від 4 до 6 років та 22 дітей віком від 6 до 7 років; 50 дошкільників із нормативним розвитком (далі – НР), у тому числі 33 дитини віком від 4 до 6 років і 17 дітей віком від 6 до 7 років.

Результати дослідження. За показниками розуміння дітьми власних емоцій та вербального аналізу емоційних станів було визначено три рівні: високий, середній та низький.

Результати дослідження розуміння та вербалізації емоцій у дошкільників засвідчили, що найкращі результати за цими показниками спостерігалися у дошкільників з нормативним розвитком, найгірші у соціально депривованих дошкільників із ЗПР. Зокрема, високий рівень розуміння та вербалізації емоцій мають дошкільники з НР (30,3% – діти 4-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.). Діти з високим рівнем адекватно виділяли і обґрунтовували ситуації, об'єкти, дії, що викликають переживання за усіма модальностями (задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором). Під час відповідей дошкільники демонстрували адекватне вираження власних емоційних переживань у міміці та пантоміміці.

Наведемо приклади відповідей дітей з високим рівнем розуміння та вербалізації емоцій: «Радію тоді, коли мене хтось любить, поважає, гладить» (радість); «Мені було соромно, коли я впустила мамине колечко і загубила його» (сором); «Мені радісно, коли ми йдемо у мій улюблений магазин, а там є атракціони»; «Злюся, коли сестра мене дратує, а мені це не подобається» (гнів).

За результатами дослідження було визначено, що у дошкільників усіх категорій переважає середній рівень розуміння та вербалізації емоцій, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (56,7%– діти 4-6 р., 55,6% – 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (67,9% – діти 4-6 р., 63,7% – діти 6-7 р.), у дошкільників з НР (60,6% – діти 4-6 р., 64,7% – діти 6-7 р.). Дошкільники адекватно виділяють ситуації, об'єкти і дії, що викликають емоції (за 7 модальностями), відповіді короткі, мають констатуючий характер, але за умови додаткових запитань експериментатора ставали розгорнутими.

Наведемо приклади відповідей дітей з середнім рівнем розуміння та вербалізації емоцій: «Коли ображають» (сум); «Коли граюся» (радість); «Висоти боюся» (страх); «Коли Марина ображала» (образ).

Значно більше дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають низький рівень розуміння і вербалізації емоцій (40% – діти 4-6 р., 33,3% – діти 6-7 р.) на відміну від дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (25% – діти 4-6 р., 22,7% – діти 6-7 р.). Серед категорії дошкільників з НР 1,1% дітей віком 4-6 років мають низький рівень, а серед дітей 6-7 років з НР низького рівня за цим показником не було виявлено. Варто зазначити, що діти середнього дошкільного віку із ЗПР гірше розуміють і вербалізують власні емоції.

Дошкільники з низьким рівнем розуміння і вербалізації емоцій мають труднощі під час виділення ситуацій, об'єктів і дій, що викликають переживання, під час відповіді на більшість запитань неадекватні відповіді або відмова відповідати. Найважче соціально депривованим дошкільникам із ЗПР було визначити ситуації, які викликають страх, образу, здивування, сором. Часто діти відповідали: «Ніколи не боявся», «Я не злюсь», «Ніколи», «Не знаю». Це може бути пов'язано з обмеженими уявленнями про ці переживання, браком досвіду спілкування з іншими людьми, часто дітям не вистачає словникового запасу для позначення власного стану.

Результати дослідження вербалізації емоцій дошкільниками із ЗПР та НР представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Вербалізація емоцій дошкільниками із ЗПР та нормативним розвитком

Емоції	Діти з НР	Діти із ЗПР з СДЗО	Діти із ЗПР з ДБ
Радість	100%	90%	89,6%
Сум	94%	84%	83,3%
Страх	82%	74%	68,8%
Гнів	88%	76%	75%
Здивування	60%	22%	16,7%
Образа	56%	28%	25%
Сором	46%	18%	18,8%

Наведені у таблиці дані свідчать, що значущих розбіжностей під час називання зрозумілих дітям базових емоцій (радості, гніву, суму, страху) між групами дошкільників із ЗПР та з НР виявлено не було. Проте, були виявлені значущі розбіжності під час називання емоцій між групами дошкільників із ЗПР, таких як: образа, сором, здивування. Результати дослідження засвідчили, що соціально депривовані дошкільники із ЗПР демонструють гірші результати під час називання емоцій. Це пов'язано з обмеженням уявлень про емоції, особливостями розвитку мислення, браком емоційного досвіду та умовами виховання у дитячому будинку.

У якості прояву певної емоції дошкільники із ЗПР перераховували дії, які вони здійснювали, перебуваючи у певному стані. Найбільшу кількість відповідей дошкільників із ЗПР отримано під час характеристики позитивної емоції – радості; під час характеристики негативних емоцій таких як: сум, гнів, страх діти менш детально їх описували, переважали нейтральні та стереотипні відповіді. Було отримано велику кількість відповідей, в яких дітям важко було описати емоції здивування, сорому, образи, повідомляючи про те, що вони їх ніколи не відчували. Це свідчить про труднощі усвідомлення предметного змісту емоцій, яке передбачає їх співвіднесення з діями та умовами, в яких вони виявляються.

У ході дослідження вербалізації емоційних уявлень, тобто відображення емоційного досвіду у мовленні за допомогою емотивної лексики – сукупності слів для позначення і вираження емоційних смислів було визначено адекватні та неадекватні відповіді дітей усіх груп. Адекватними є відповіді, в яких розуміння змістового боку ґрунтується на суб'єктивному екстралінгвістичному досвіді, що відображає індивідуальний досвід. Серед категорії дітей із ЗПР адекватно використовують емотивну лексику дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.).

Дослідження способу пояснення дітьми значень слів, що позначають емоції свідчить, що для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (67,9% – діти 4-6 р., 63,7% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які

виховуються у дитячому будинку (63,4% – діти 4-6 р., 61,1% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із НР (63,6% – діти 4-6 р., 64,7% – діти 6-7 р.) домінуючим є ситуативний спосіб тлумачення значень слів, що позначають емоції. Діти пояснюють значення слова переважно шляхом опису навколишньої дійсності (радість – «день народження або свято», сум – «сумно, коли йде дощ і ми не підемо на вулицю») або дій інших людей (радість – «коли подарували подарунок», страх – «коли батьки сварять»).

Результати дослідження показали здатність дітей до узагальнення переживань, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.), таких дітей значно менше порівняно з дошкільниками з НР (27,3% – діти 4-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.), яких більше. Про здатність до узагальнення переживань свідчать відповіді дітей, які відносяться до лексичного способу тлумачення значення слів: радість – «коли сталося щось хороше»; сум – «коли погано, сльози»; гнів – «коли хтось злиться»; страх – «злякалася чогось»; здивування – «щось незвичайне»

Серед усіх категорій дітей було отримано неадекватні відповіді у яких смисловий зміст слів формується стихійно, у формі негативного образу («Злість – коли не хочу спати; радість – не сумно»). Негативні відповіді визначено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (56,7% – діти 4-6 р., 55,6% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (56,7% – діти 4-6 р., 55,6% – діти 6-7 р.). Серед дошкільників з нормативним розвитком неадекватні відповіді було отримано у 9,1% дітей віком 4-6 років, а у дошкільників віком 6-7 років таких відповідей не було виявлено.

Результати дослідження засвідчили, що дошкільники із ЗПР демонструють значно гірші результати у розумінні та поясненні емоційних станів, внаслідок обмежених емоційних уявлень, які складають основу для розвитку вербалізації, яка передбачає відображення емоційного досвіду у мовленні. Дослідженням встановлено, що в умовах СДЗО відбувається більш стрімкий розвиток словника емоцій дітей порівняно із умовами виховання у дитячому будинку.

За результатами дослідження встановлено, що у ході інтерпретації значень слів залежно від модальності емоції дошкільники спираються на низку ознак, які характеризують емоцію. Так, під час пояснення значення слова «сум» дошкільники повідомляють про переживання дискомфорту («Коли мені нудно вдома, то хочеться плакати»). Відповідно, інтерпретуючи значення слова «радість» більшість дошкільників виділяють ознаку «комфорт» («Коли у мене гарний настрій», «Коли мені добре, радісно»). Значення слова «страх» дошкільники 4-6 років пов'язують із дискомфортом, відчуттями самотності, беззахисності («Страшно коли один вдома», «Боюсь коли темно і нічого не видно», «Коли нікого немає вдома»), діти 6-7 років пов'язують страх із агресією з боку інших («Боюся, що мене будуть сварити», «Боюся, що мене хтось вдарить»). У тлумаченні значення слова «гнів» в усіх вікових груп домінує ознака «агресія з боку» («Коли не їм суп, мама сварить»). Значення слова «здивування» пов'язується дошкільниками із пізнанням («якщо бачу чудеса»).

Таким чином, у дошкільників переважає екстралінгвістична (ситуативна) оцінка слів, що позначають емоції, при цьому розвиток розуміння значень слів йде від опису певних ситуацій виникнення емоцій до узагальнення емоціогенних ситуацій.

З метою визначення орієнтації дітей на значення слів, що позначають емоції було проведено другу серію завдань, які полягали у доборі дошкільниками асоціацій до слів відповідно до назв емоцій (радість, сум, гнів, страх, здивування). Результати дослідження свідчать, що підбирали слова, які пов'язані зі словом-стимулом семантичними відношеннями синонімії дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4-6 р., 11,2% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (39,4% – діти 4-6 р., 41,2% – діти 6-7 р.), серед яких значно більше дітей, які впоралися з завданням підбравши 5 асоціацій без допомоги дорослого.

Наведемо наступні приклади відповідей дітей: радість – «сміх», «щастя»; сум – «нешастя», «горе»; гнів – «злість», «злий», «злитися»; страх – «боятися»,

«страшно»; здивування – «здивуватися». Також типовими для дошкільників усіх груп були відповіді, які відображали їх індивідуальний емоційний досвід: радість – «Цукерка. Я дав цукерку Насті і вона посміхнулась»; здивування – «Подарунок. Здивувалася, коли мені подарували подарунок»; страх – «Монстр. Злякався монстра з фільму». Екстралінгвістичні реакції дошкільників свідчать про досі не сформовану лексико-семантичну структуру слова. Помітною є вікова динаміка цього показника.

Більшість дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (35,7% – діти 4-6 р., 45,5% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (33,3% – діти 4-6 р., 38,9% – діти 6-7 р.), а також дошкільників з НР (48,5% – діти 4-6 р., 58,8% – діти 6-7 р.) виконали завдання з допомогою експериментатора і підбрали 4 слова-синоніми. Варто зазначити, що серед категорії дітей із ЗПР кращі результати продемонстрували дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО порівняно із соціально депривованими дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, умови якого впливають розвиток емотивної лексики.

Серед категорії дошкільників із ЗПР значно більше дітей, які погано виконали завдання і змогли підібрати 2 слова-синоніми з допомогою експериментатора, зокрема, у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (63,4% – діти 4-6 р., 50% – дітей 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (57,2% – діти 4-6 р., 40,9% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (12,1% – діти 4-6 р., 0 – діти 6-7 р.).

Підсумовуючи отримані результати дослідження сформованості вербального компоненту емоційної сфери у дітей із ЗПР, можна стверджувати, що деприваційні умови виховання у дитячому будинку в поєднанні з легкими порушеннями функціонування центральної нервової системи, що виявляється у сповільненому темпі становлення психічних функцій, призводять до звуження обсягу емоційного словника, збіднення мови емоцій, недостатнього усвідомлення значень слів, що їх позначають, оскільки значення слова передбачає узагальнення як певний спосіб відображення дійсності в

свідомості. Орієнтація в значеннях слів, що відображають емоційні стани людини, дозволяє точно вербалізувати і тонкіше диференціювати емоції, стимулює розвиток самосвідомості. Загалом, діти із ЗПР мають обмежені уявлення про імпресивні та експресивні ознаки емоцій, що виявляються в екстралінгвістичній (ситуативній) оцінці слів, що їх позначають, при цьому розвиток розуміння значень слів здійснюється на основі опису певних ситуацій виникнення емоцій (загалом таких емоцій як радість, гнів, сум, страх). Загальна тенденція засвоєння дітьми змістовного боку слів, які позначають емоційні стани, є переходом від початкової диференціації спільних ознак (сприятливий – несприятливий) до додавання специфічних семантичних ознак.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене нами дослідження особливостей мови емоцій у дітей дошкільного віку із ЗПР, а також визначення рівня розуміння дітьми власних емоційних переживань засвідчило, що діти цієї категорії зазнають значних труднощів під час вербалізації власних емоційних станів, у них обмежений словник емоцій, труднощі в оволодінні словами і словосполученнями, що позначають певні емоції. У соціально депривованих дошкільників із ЗПР знання про різні емоційні стани поверхові, у них обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та звужений їх діапазон, адже його накопичення відбувається у спілкуванні з іншими людьми, у контактах з навколишньою дійсністю, яких дитина позбавлена, що призводить до збіднення когнітивно-афективної схеми емоцій. Рівень вербалізації у дошкільників із ЗПР зі спеціального дошкільного закладу освіти, хоча і відстає від норми, розвинений дещо краще ніж у соціально депривованих дошкільників із ЗПР, що пов'язано із соціальними умовами виховання цієї категорії дітей.

З огляду на те, що усвідомлення дитиною власних емоційних станів і перехід їх до вербального структурованого позначення відбувається не автоматично, а у взаємодії з дорослим, який виступає в ролі носія форм вираження емоцій, і беручи до уваги значимість супроводу особистісного

розвитку дитини ми вбачаємо перспективу подальших досліджень у розробленні методики розвитку у дошкільників із ЗПР умінь розуміти і вербалізувати власні емоційні стани та стани інших людей, що сприятиме підвищенню емоційної компетентності дітей та зростанню їх емоційної обізнаності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Былкина, Н., & Люсин Д. (2000). Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. *Вопросы психологии*. № 5. 38–47.
2. Васильева, Е. (1993). Шестилетние дети: проблемы и исследования: монография. Н. Новгород. 98-108.
3. Воропаева, И. (1993). Коррекция эмоциональной сферы младших школьников Москва: Изд-во ИПК и ПРНО МО. 56.
4. Гордеева, О. (1995). Развитие языка эмоций у детей. *Вопросы психологии*. 2. 137-139.
5. Ілляшенко, Т., Бастун Н., & Сак, Т. (1997). Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ: ІЗМН. 128.
6. Изотова, Е., & Никифорова, Е. (2004). Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. Москва: Издательский центр «Академия». 288.
7. Карелина, И. (2017). Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 178.
8. Карелина, И., & Озерова, И. (2007). Условия эмоционального благополучия детей в учреждении закрытого типа: Практическое пособие. Рыбинск: Изд-во филиала ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. 120.
9. Прохоренко, Л. (2012). Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 19(2). 395–402.
10. Стернина, Т. (1988). Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития. *Дефектология*. № 3. 8-15.
11. Щетинина, А. (1984). Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии*. № 3. 60–66.
12. Bretherton I. et al. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective *Child Development*. 57. 529–548.
13. Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition*. *American Psychological Association*. 59–77. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
14. Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L., & Barrett, L. F. (2012). Emotion words shape emotion percepts. *Emotion*. 12(2), 314–325. <https://doi.org/10.1037/a0026007>
15. Karelina, I. (2016). Development of preschool children's vocabulary of emotions. *Science and practice: a new level of integration in the modern world. Conference Proceedings*. Sheffield, UK. May 05. 108–111.
16. Bullock, M., & Russell, J. (1984). Preschool Children's Interpretation of Facial Expressions of Emotion. *International Journal of Behavioral Development*. Volume: 7. Issue: 2. 193-214. <https://doi.org/10.1177/016502548400700207>.

17. Saarni C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* New York: Cambridge University Press. 181-208.

REFERENCES

1. Bylkina, N., & Ljusin D. (2000). Razvitie predstavlenij detej ob jemocijah v ontogeneze. *Voprosy psihologii*. 5. 38–47.
2. Vasil'eva, E. (1993). Shestiletnie deti: problemy i issledovanija: monografija. N. Novgorod. 98-108.
3. Voropaeva, I. (1993). Korrekcija jemocional'noj sfery mladshih shkol'nikov Moskva: Izd-vo IPK i PRNO MO. 56.
4. Gordeeva, O. (1995). Razvitie jazyka jemocij u detej. *Voprosy psihologii*. 2. 137-139.
5. Illiashenko, T., Bastun N., & Sak, T. (1997). Dity iz zatrymkoiu psykichnoho rozvytku ta yikh navchannia. Kyiv: IZMN. 128.
6. Izotova, E., & Nikiforova, E. (2004). Jemocional'naja sfera rebenka: Teorija i praktika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija». 288.
7. Karelina, I. (2017). Razvitie ponimania jemocij v period doskol'nogo detstva: psihologicheskij rakurs: monografija. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 178.
8. Karelina, I., & Ozerova, I. (2007). Uslovija jemocional'nogo blagopoluchija detej v uchrezhdenii zakrytogo tipa: Prakticheskoe posobie. Rybinsk: Izd-vo filiala JaGPU imeni K.D. Ushinskogo. 120.
9. Prokhorenko, L. (2012). Osoblyvosti samokontroliu u molodshykh shkoliariv iz zatrymkoiu psykichnoho rozvytku v navchalnii diialnosti. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*. Serii: Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 19(2). 395–402.
10. Sternina, T. (1988). Ponimanie jemocional'nyh sostojanij drugogo cheloveka det'mi s narusheniem umstvennogo razvitiya. *Defektologija*. 3. 8-15.
11. Shhetinina, A. (1984). Vospriiatie i ponimanie doskol'nikami jemocional'nogo sostojanija cheloveka. *Voprosy psihologii*. 3. 60–66.
12. Bretherton I. et al. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective *Child Development*. 57. 529–548.
13. Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition*. *American Psychological Association*. 59–77. <https://doi.org/10.1037/12059-004>.
14. Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L., & Barrett, L. F. (2012). Emotion words shape emotion percepts. *Emotion*. 12(2), 314–325. <https://doi.org/10.1037/a0026007>
15. Karelina, I. (2016). Development of preschool children's vocabulary of emotions. *Science and practice: a new level of integration in the modern world. Conference Proceedings*. Sheffield, UK. May 05. 108–111.
16. Bullock, M., & Russell, J. (1984). Preschool Children's Interpretation of Facial Expressions of Emotion. *International Journal of Behavioral Development*. Volume: 7. Issue: 2. 193-214. <https://doi.org/10.1177/016502548400700207>.
17. Saarni C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* New York: Cambridge University Press. 181-208.

Матеріал надійшов до редакції 29.08.2021 р.

Грибань Галина,
науковий співробітник відділу логопедії
galinaglav@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-8488-7179

Hryban Halyna,
Researcher, Fellow speech therapy
the Department of speech-language pathology

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ФОРМАМИ ДИСЛАЛІЇ

FEATURES OF FORMATION OF ORAL SPEECH EXPRESSION IN CHILDREN WITH DIFFERENT FORMS OF DISLALIA

Анотація. Статтю присвячено питанням стану сформованості мовленнєвої системи у дітей та особливостям формування усного мовленнєвого висловлювання. Актуальність обумовлена збільшенням кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема з несформованістю звукової сторони мовлення та недорозвитком фонематичного слуху.

Розкрито поетапність формування мовленнєвого висловлювання, його психологічну структуру. Висвітлено групи механізмів, що забезпечують формування і функціонування мовленнєвої діяльності. Внутрішня схема мовленнєвого висловлювання реалізується в руховій програмі зовнішнього оформлення під контролем центральних мовленнєвих систем. Представлено послідовність етапів реалізації мовленнєвої дії. Розглянуто проблему порушення формування мовленнєвого висловлювання на прикладі дітей з дислалією. Під час формування мовленнєвого висловлювання у дітей спостерігаються різні механізми порушень, в залежності від форми дислалії. Перевірку звуковимови та фонематичних процесів визначено важливими етапами діагностики даного мовленнєвого порушення. Відзначається механізм порушеної вимови звуків в залежності від локалізації порушення та причин, що обумовлюють дефект звуковимови. При цьому порушена звуковимова може бути обумовлена вираженими порушеннями в будові артикуляційного апарату або ж мовленнєвий апарат може не мати патологічних змін.

Чітка класифікація і визначення провідного механізму порушення є важливим для досягнення мети під час корекційного впливу. Проаналізовано три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну та артикуляторно-фонетичну. Зазначений в статті індивідуальний оціночний профіль стану мовленнєвих та немовленнєвих процесів у старших дошкільників показує неоднорідність рівнів сформованих мовленнєвих навичок та операцій. В структурі фонетико-фонематичних порушень прослідковується різниця між сформованими фонетико-фонематичними, лексичними та граматичними

компонентами, що необхідно враховувати при побудові напрямів корекційно-розвивальної роботи. Встановлення ведучого фактору в структурі порушення необхідно для обґрунтованого вибору оптимальної корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: дислалія; звуковимова; фонематичні процеси; мовленнєва діяльність; артикуляція.

Abstract. The article is devoted to the state of formation of the speech system in children and the peculiarities of the formation of oral speech. The urgency is due to the increase in the number of children with speech disorders, in particular with the immaturity of the sound side of speech and underdevelopment of phonemic hearing.

The gradual formation of speech utterance, its psychological structure is revealed. Groups of mechanisms that ensure the formation and functioning of speech activity are highlighted. The internal scheme of speech expression is realized in the motor program of external design under the control of the central speech systems. The sequence of stages of realization of speech action is presented. The problem of violation of the formation of speech on the example of children with dyslalia is also considered. During the formation of speech expression in children, different mechanisms of disorders are observed, depending on the form of dyslalia. The mechanism of impaired pronunciation of sounds depending on the location of the violation and the causes of speech defect. At the same time the broken sound speech can be caused by the expressed disturbances in a structure of the articulatory device or the speech device can have no pathological changes.

Clear classification and definition of the leading mechanism of violation is important to achieve the goal during the corrective action. Three main forms of dyslalia are analyzed: acoustic-phonemic, articulatory-phonemic and articulatory-phonetic. The individual assessment profile of the state of speech and non-speech processes in older preschoolers indicated in the article shows the heterogeneity of the levels of formed speech skills and operations. In the structure of phonetic-phonemic disorders the difference between the formed phonetic-phonemic, lexical and grammatical components is traced, which must be taken into account when constructing the directions of correctional and developmental work. The establishment of the leading factor in the structure of the violation is necessary for a reasonable choice of optimal correctional and developmental work.

Key words: dyslalia; sound speech; phonemic processes; speech activity; articulation.

Актуальність дослідження. Актуальною проблемою спеціальної педагогіки, логопедії зокрема, є вивчення стану сформованості мовленнєвої системи у дітей із різними вадами у розвитку. Кількість дітей, що мають порушення звуковимовної сторони мовлення збільшується з року в рік, наразі проблема залишається актуальною. Порушення звуковимови проявляються по-різному: відсутність звуків, заміни, спотворення, вади дзвінкості та оглушення, дефекти твердості і пом'якшення. Порушення усного мовлення на рівні фонаційного його оформлення може відбуватися внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем на фоні збереженого фізіологічного слуху. Несформованість фонематичного слуху проявляється при цьому в порушенні

аналізу і синтезу звуків мовлення, диференціації фонемного складу мови. В подальшому така несформованість вказаних процесів призводить до порушення опанування навички письма та до труднощів в оволодінні читанням.

Порушення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на психічному стані, а також впливають на формування особистості дитини, можуть викликати специфічні порушення емоційно-вольової сфери, та спричиняти формування негативних якостей характеру. Отже, актуальними залишаються питання пошуку перспективних напрямів діагностики та корекції факторів, що лежать в основі порушення звуковимовної сторони мовлення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. За даними психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень досить вагому групу від усієї кількості дітей з мовленнєвими розладами складають діти із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ). Такий стан характеризується несформованістю звукової сторони мовлення та недорозвитком фонематичного слуху, який забезпечує сприймання, диференціацію та впізнавання фонем. Проблема трактування термінів, що окреслюють фонематичні процеси привертали увагу багатьох науковців і дослідників. Зокрема Н.С. Гаврилова в своїй монографії визначає, що: «фонематичний аналіз – це психічний процес, що забезпечує почергове виділення зі складу слова фонем; фонематичний синтез – це психічний процес, що забезпечує послідовне об'єднання фонем у слово; фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати фонеми для розрізнення слів» (Гаврилова, 2011).

Метою статті є висвітлення особливостей формування усного мовленнєвого висловлювання у дітей з різними формами дислалії та окреслення основних ключових положень та перспектив дослідження.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз науково-теоретичної логопедичної, психолінгвістичної та лінгвістичної літератури; *емпіричні:* вивчення документальних джерел, узагальнення практичного досвіду педагогів-практиків, спостереження.

Результати дослідження. Мовлення з раннього віку відіграє важливу роль у формуванні всіх психічних функцій. Це найтонша і диференційована функція вищої нервової діяльності та психіки людини. Розкриття законів її розвитку в нормальному та аномальному онтогенезі можливе тільки під час комплексного вивчення та узагальнення досягнень суміжних наук, які вивчають мовленнєву діяльність.

Мовленнєве висловлювання – це складний, поетапний процес, в якому виділяють декілька послідовних ланок.

Психологічний шлях формування мовленнєвого висловлювання – від думки через внутрішню схему висловлювання і внутрішнє мовлення – до розгорнутого зовнішнього мовлення, з якого і складається мовленнєва комунікація.

Вихідним для мовленнєвого висловлювання є мотив або потреба у висловлюванні. Якщо мотив не виникає тоді мовленнєве повідомлення не відбудеться (сон, масивні ураження лобних долей мозку). Але роль мотиву не завжди має одну й ту ж структуру і не завжди займає одне і те ж місце.

Центральною ланкою є формування замислу майбутнього висловлювання, його загального смислового контуру, або за О.О. Леонтьєвим, його внутрішнє програмування (Леонтьєв, 1969).

Суб'єкт починає розуміти, як саме можливо перетворити суб'єктивний зміст в систему розгорнутих та зрозумілих всім мовленнєвих значень. На рівні формування змістовної програми висловлювання (внутрішнє мовлення) людина оперує змістом, наочними зразками, семантичними комплексами, що складаються з фрагментів слів, фраз, що мають редуковану скорочену форму.

За Л.С. Виготським основною психологічною проблемою взаємозв'язку мислення і мовлення є проблема переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єкту смислу до словесно оформленої і зрозумілої будь-кому системи значень, яка формується в мовленнєвому висловлюванні. Перехід до розгорнутого, послідовно організованого мовленнєвого висловлювання відбувається за допомогою

внутрішнього мовлення, що складає наступну ланку формування мовленнєвого висловлювання.

Внутрішнє мовлення – це мовлення про себе, користуються внутрішнім мовленням у процесі мислення. Для нього характерна стислість.

На наступному етапі смислова програма набуває словесно-граматичного оформлення, тобто відбувається перекодування смислів, зразків в слова, в зв'язки, здійснюється їх відбір.

Відбувається об'єднання слів за змістом у відповідності з засвоєними синтаксичними значеннями відношень, що визначають порядок слів. Слідом за лексико-граматичним оформленням програми йде її перекодування в руховий код, тобто визначається відповідна поскладова (кінестетична) схема висловлювання і відбувається точний відбір артикуляцій або реалізуючих їх рухів, у визначенні яких ведучу роль грає кінестетичний аналіз. Вимова звуків мовлення в різних їх поєднаннях (склади, слова) здійснюється периферичними артикуляційними органами та регулюються центральним мовленнєвим апаратом, ведучою ділянкою якого є зона Брока. Це відбувається у взаємозв'язку з фонематичними процесами, які контролюються зоною Верніке.

Отже, під контролем центральних мовленнєвих систем внутрішня схема мовленнєвого висловлювання реалізується в руховій програмі зовнішнього його оформлення.

В процесі моторної реалізації мовленнєвої програми висловлювання відбувається оперування всіма засвоєними мовними одиницями.

Отже, мовленнєва дія складається з послідовних етапів (Виготський, 1934):

- мотив мовлення (поштовхом до його виникнення є емоційна потреба, бажання повідомити іншим свої думки);
- мовна інтенція (спрямування почуттів, свідомості та волі на предмет обговорення);
- наявність внутрішньої програми мовленнєвого висловлювання;
- етап реалізації внутрішньої програми;
- звукове оформлення висловлювання.

Формування і функціонування мовленнєвої діяльності забезпечується групами механізмів (Соботович, 1997):

1 група – загальнофункціональні механізми;

2 група – специфічні механізми.

Загальнофункціональні механізми забезпечують засвоєння всіх семантичних одиниць мови (мисленнєві операції аналізу, синтезу, узагальнення, усвідомлення, довготривалої та оперативної пам'яті, уваги).

Специфічні механізми складаються з:

- рецептивної ланки мовленнєвого механізму;

- мовленнєво-відтворюючої ланки мовленнєвого механізму, що представлений трьома рівнями:

а) кодування смислу майбутнього висловлювання в систему мовленнєвих знаків;

б) мовленнєвий рівень організації мовленнєво-відтворюючого механізму, що формує мовленнєву програму висловлювання;

в) етап моторного програмування дій породження мовленнєвого висловлювання.

Розглянемо проблему порушення формування мовленнєвого висловлювання на прикладі дітей з дислалією. Діти з таким мовленнєвим порушенням складають більшість від усіх дітей з мовленнєвими вадами. В залежності від форми дислалії у дітей спостерігаються різні механізми порушень в процесі формування висловлювання.

При оцінці вимови дитини відмічають наявність заміन, змішування, спотворень та пропусків звуків. Спотворена вимова – це заміна нормативного звуку іншим, що відсутній у фонетичному наборі рідної мови. Як правило це пов'язано з артикуляційними проблемами різної природи, що заважають дитині оволодіти правильними артикуляційними укладами. Фонематичні процеси при цьому, зазвичай, не порушені. При замінах звуків відбувається спрощення вимови складного звуку шляхом його заміни на інший звук, який відповідає фонемному набору рідної мови і

в конкретному випадку виявляється простішим і зручнішим в реалізації. Заміни можуть відбуватися, як в наслідок особливостей артикуляції так і в наслідок порушення фонематичних процесів. При порушенні вміння розрізняти фонему відбувається змішування звуків, хоча всі артикуляційні уклади дитина може відтворювати.

Важливим критерієм перевірки є вивчення здатності до відтворення слів різної складової структури. Пропонується назвати малюнки з різними зображеннями. В назвах предметів, зображених на малюнках, досліджуваний звук стоїть в різних позиціях: на початку, в кінці, в середині слова і в поєднанні з приголосним. Пропонується перевірити звуковимову і здатність до диференціації звуків у зв'язному мовленні, запропонувавши гру, чи провівши бесіду за серією сюжетних малюнків.

Необхідним етапом обстеження є оцінка фонематичного сприймання. До перевірки включаються завдання, що виявляють здатність дитини сприймати на слух звуки, подібні за акустико-артикуляційними ознаками. Проводиться перевірка всіх корелюючих фонем, тобто тих, що протиставляються, а саме: свистячих і шиплячих, дзвінких і глухих, сонорних, твердих і м'яких. Оцінюється здатність дитини до повторення опозиційних складів, вміння розрізняти слова-пароніми.

Результати обстеження за даними напрямками забезпечать спеціаліста інформацією, що дасть змогу визначити причини, характер і ступінь прояву дислаїї та її форму.

Дислалія – порушення звуковимовної складової мовлення за умови нормального слуху і збереженої іннервації м'язів мовленнєвого апарату. В залежності від локалізації порушення та причин, що обумовлюють дефект звуковимови, дислалію розподіляють на дві основні форми:

- функціональна (порушена вимова звуків, тоді як мовленнєвий апарат не має патологічних змін);
- механічна (порушена вимова звуків, зумовлена вираженими порушеннями в будові артикуляційного апарату).

До причин функціональної дислалії належать:

- загальна фізична ослабленість, зумовлена частими соматичними захворюваннями, що спостерігаються в період інтенсивного формування мовленнєвої функції;

- недостатній ступінь розвитку фонематичного слуху;
- несприятливі соціальні і мовленнєві умови, в яких виховується дитина;
- двомовність у сім'ї тощо.

Причинами механічної дислалії можуть бути вроджені або набуті порушення кісткової і м'язової будови периферичного мовленнєвого апарату, а саме:

1) недоліки будови зубощелепної системи:

а) порушення у будові зубного ряду (відсутність передніх зубів, рідкі передні зуби, подвійний ряд зубів);

б) порушення у будові щелеп (прогнатія, прогенія, передній відкритий прикус, бічний прикус, двобічний прикус);

2) укорочена або дуже масивна вуздечка язика;

3) патологічні зміни розміру і форми язика дуже маленький або, навпаки, дуже великий язик;

4) неправильна будова твердого піднебіння (вузьке, високе, плоске, укорочене) та неправильна будова м'якого піднебіння (вузьке, довге, укорочене, асиметричне);

5) атипова будова губ (товсті, масивні, вузькі, тонкі, малорухомі).

За Б.М. Гриншпун виділяють три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну та артикуляторно-фонетичну, що свідчить про структурну складність порушення. Виділення в класифікації таких ознак порушення є істотним для визначення напрямку корекційного впливу та провідної ланки порушення: фонематичної або фонетичної, фонетико-фонематичної.

Види порушень при дислаліях поділяються на дві категорії. Заміни та змішування звуків кваліфікуються як фонологічні, або фонематичні, при

яких порушена система мовлення. Спотворення звуків кваліфікуються як антропофонічні, або фонетичні, при яких порушена вимовна норма мовлення.

Акустико-фонематична дислалія визначається як функціональна. Характеризується тим, що в дитини нема порушень фізіологічного слуху, а дефект зводиться до того, що в неї вибірково, або повністю не сформовані операції відбору, аналізу й диференціації фонем, тобто не сформовані фонематичні процеси.

При цій формі спостерігаються дефекти звукового оформлення мовлення, що обумовлені вибірковою несформованістю операцій переробки фонем за їх акустичними параметрами в сенсорній ділянці, яка відповідає за сприймання мовлення. До таких операцій відносяться впізнавання, співвіднесення акустичних ознак звуків з їх артикуляційними образами.

Тобто в основі порушення лежить недостатня сформованість фонематичного слуху, що призводить до уподібнення однієї фонемі до іншої на основі спільних ознак. Дитина не може розрізнити акустичні особливості фонем, вона їх не аналізує внаслідок спотвореного сприймання. Як результат в мовленні дитини спостерігаються багаточисельні заміни та змішування звуків. Якщо той чи інший показник є диференціальним для групи звуків, наприклад глухість-дзвінкість, дефектним виявляється сприймання та відтворення всієї групи. В ряді випадків порушенням виявляється протиставлення в групі вибухових та сонорних приголосних. Механізми порушень у дітей з даною формою дислалії бувають неоднорідні.

В ході дослідження, що було проведено Н.А. Оскольською під керівництвом Г.В. Чиркіної, було розроблено "Індивідуальний оціночний профіль стану мовленнєвих та немовленнєвих процесів у старших дошкільників" (Оскольська, 2001).

Параметри обстеження стартових можливостей дітей із заключенням «ФФН Дислалія» та «ФФН Обумовлене двомовністю в сім'ї» та їх оцінка в ході дослідження, представлені в «Таблиці 1».

Таблиця 1

Індивідуальний оціночний профіль стану мовленнєвих та немовленнєвих процесів у старших дошкільників

Дошкільники з заклученням	Параметри обстеження (за семибальною шкалою оцінювання)							
	Звуковима	Звукоскладова структура	Темп мовлення	Інтонаційна виразність	Артикуляційна моторика та будова артикул. апарату	Стан словника	Граматична будова мовлення	Зв'язне мовлення
ФФН	3	3	3	5	3	5	5	5
Складна дислалія	43%	43%	43%	72%	43%	72%	72%	72%
ФФН обумовлене двововністю в сім'ї	2 29%	3 43%	4 57%	4 57%	4 57%	5 72%	4 57%	4 57%

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що для дітей з акустико-фонематичною дислалією характерна неоднорідність рівнів сформованих мовленнєвих навичок та операцій. В структурі фонетико-фонематичних порушень у дітей даної категорії спостерігається велика різниця між сформованими фонетико-фонематичними, лексичними та граматичними компонентами. Особливо помітною є різниця між дітьми при обстеженні зв'язного мовлення, тому що саме у зв'язному мовленні проявляються ті помилки та невірно сформовані навички, або прогалини у розвитку окремих сторін мовлення, про що свідчать результати дослідження.

До артикуляторно-фонематичної форми дислалії відносяться порушення, що обумовлені несформованістю операцій відбору фонем за їх артикуляторними параметрами в моторній ланці продукування мовлення. Дитина не спроможна відшукати вірну позицію для артикуляції звуку. При цій формі у дитини переважно сформовані фонематичні процеси і не спостерігається порушень моторики артикуляційного апарату. Але

спостерігаються помилки при операції відбору фонем за їх артикуляторними ознаками. При сформованості фонематичних процесів сприймання, аналізу, синтезу відзначається несформованість фонематичного уявлення та співвіднесення фонем з певною артикуляцією. Цей механізм порушень простежується як на фоні неповністю сформованої артикуляційної бази, як наслідок спостерігається заміна артикуляції потрібного звуку більш простим.

При іншому варіанті, коли артикуляційна база є сформованою, порушення є наслідком хибного рішення в процесі відбору потрібної артикуляції звуку – тому спостерігаються нестійкі заміни.

До артикуляторно-фонетичної форми відносяться дефекти звукового оформлення мовлення, що обумовлені невірно сформованими артикуляторними позиціями. Дитина не замінює звук іншим, але промовляє його спотворено. Тобто звукова система мовлення в дитини повністю сформована, але фонемі реалізуються ненормовано, в незвичних варіантах у відповідності до фонем рідної мови. Звук, що вимовляється має індивідуальний за своїми акустичними ознаками характер. Цей звук виконує в мовленнєвій системі дитини туж фонематичну функцію, що і нормотиповий звук.

На думку Н.Ю. Григоренко та М.Л. Синяєвої однією з причин виникнення цієї форми дислалії може бути наявність у дітей зубно-щелепних аномалій. Порушення звуковимови, що обумовлені анатомічними дефектами органів артикуляції вони також відносять до органічної дислалії (Григоренко, & Синяєва, 2000).

В своїй статті автори вказують, що при роботі з дитиною, що має органічну дислалію, логопед стикається з наслідками анатомічних деформацій артикуляційних органів, що проявляється в порушенні артикуляцій окремих звуків, різних звукових груп, а також в чіткості мовлення в цілому. Розглядаючи структуру і механізми виникнення органічної дислалії, автори вказують на те, що потрібно визначитися з етіологією зубнощелепних аномалій. Вони допускають, що вже зубно – щелепні аномалії є тільки механічною причиною відхилень у формуванні звукової сторони мовлення, а механізмом

порушення є формування неправильного спотвореного артикуляційного образу звуку на фоні аномальної будови переферичного артикуляційного апарату.

Хоча при дислалії структура формування мовленнєвого висловлювання повністю збережена і функціонують механізми породження мотиву, формування замислу висловлювання, сформовано внутрішнє мовлення, але на етапі формування розгорнутого мовленнєвого висловлювання спостерігається порушення механізму артикуляційної реалізації мовленнєвої програми (або схеми висловлювання). Це проявляється в зовнішньому мовленні. На фоні сформованості зв'язного мовлення, сформованих граматичних навичок, наявні багаточисельні помилки в звуковому оформленні мовлення. Отже всі етапи формування мовленнєвого висловлювання проходять в нормі, а порушеною є ланка зовнішньої реалізації мовленнєвого висловлювання – що виявляється у вираженому порушенні звуковимови.

Ці порушення носять не однорідний характер і мають в своїй основі різні механізми, про що і свідчить наявність різних форм дислалії. Різні форми дислалії мають різні механізми порушень, інколи навіть протилежні. Можуть спостерігатися порушення механізмів сприймання, аналізу, синтезу, уявлення, співвіднесення, диференціації фонем чи порушено механізми відбору артикулем, або формування певної артикулеми (моторна ланка продукування мовлення).

Наявність неоднорідного характеру порушень вимагає за необхідне встановлення типології індивідуальних відмінностей в структурі мовленнєвих вад.

Також, до останнього часу вважалося, що для дітей з ФФНМ, зокрема при дислалії відхилення в формуванні лексичної сторони мовлення не характерні. Проте в експериментальних дослідженнях ряду науковців доведено, що при ФФНМ відмічається і незначне недорозвинення лексичної сторони мовлення (Соботович, 1997, Шеремет, & Сергєєва, 2001, Оскольська, 2001).

Дані досліджень та попередній практичний досвід свідчать про те, що у дітей із ФФНМ спостерігається певне відставання від вікової норми стану лексичної сторони мовлення. Зокрема, відмічається обмеження предметного

словника, змішування назв предметів, які схожі за родовими ознаками. При дослідженні активного словникового запасу дієслів виявлено, що повністю і правильно всі сюжети не назвала жодна дитина. Результати обстеження категорії слів-ознак свідчать про те, що дітьми з ФФНМ абсолютно не вживаються слова порівняння, хоча і є зрозумілими для дітей. А слова, що позначають розміри предмета часто вживаються невірно, замінюються іншими словами, які лише поверхово відображають якості названого предмету.

В наведеній вище таблиці індивідуального оцінного профілю стану мовленнєвих та немовленнєвих процесів у старших дошкільників також виділено одним із параметрів дослідження стан сформованості словника. В результаті обстеження лексичної сторони мовлення автор зробила висновок про недостатній рівень його сформованості у дітей із ФФНМ, який відповідає п'яти балам за семибальною шкалою (Оскольська, 2001).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, успіх корекційно-розвивальної роботи буде залежати від того, на скільки враховані індивідуальні та типологічні особливості порушення мовленнєвих механізмів, що призвели до даної мовленнєвої вади. Встановлення ведучого фактору в структурі порушення необхідно для обґрунтованого вибору та планування напрямів оптимальної корекційно-розвивальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. (1996). *Мышление и речь*. Москва: лабиринт, 414 с.
2. Гаврилова, Н.С. (2011). *Порушення фонематичного боку мовлення у дітей*. Кам'янець-Подільський: Друк-сервіс, 200 с.
3. Григоренко, Н.Ю., & Синяева, М.Л. (2000). Логопедический и медицинский аспекты органической дислалии и способы ее коррекции. *Дефектология*, 4, с. 22-31.
4. Леонтьев, А.А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 289 с.
5. Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Ростов –на-Дону: Феникс, 416 с.
6. Оскольская, Н.А. (2001). Типология индивидуальных различий в структуре ФФНР. *Дефектология*, 2, с. 28-36.
7. Соботович, Є.Ф. (1997). *Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування*. Науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 44 с.
8. Шеремет, М.К. (Ред.). (2010). *Логопедія*. Київ: Слово, 376 с.
9. Шеремет, М.К., & Сергєєва, І.В. (2001). Формування усного зв'язного висловлювання у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. *Педагогіка та методика спеціальні: НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2, с. 100-106.

REFERENCES

1. Vygotskij, L.S. (1996). *Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]*. Moskva: labirint, 414 p. [in Russian].
2. Havrylova, N.S. (2011). *Porushennia fonematychnoho boku movlennia u ditei [Disorders of the phonemic side of speech in children]*. Kamianets-Podilskyi: Druk-servis, 200 p. [in Ukrainian].
3. Grigorenko, N.Ju., & Sinjaeva, M.L. (2000). Logopedicheskij i medicinskij aspekty organicheskoi dislalii i sposoby ee korekcii [Speech therapy and medical aspects of organic dyslalia and methods of its correction]. *Defektologija*, 4, pp. 22-31. [in Russian].
4. Leont'ev, A.A. (1969). *Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' [Language, speech, speech activity]*. Moskva: Prosveshhenie, 289 p. [in Russian].
5. Lurija, A.R. (1998). *Jazyk i soznanie [Language and Consciousness]*. Rostov –na-Donu: Feniks, 416 p. [in Russian].
6. Oskol'skaja, N.A. (2001). Tipologija individual'nyh razlichij v strukture FFNR [Typology of individual differences in the structure of phonetic-phonemic speech underdevelopment]. *Defektologija*, 2, pp. 28-36. [in Russian].
7. Sobotovich, E.F. (1997). *Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovanija [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]*. Kiev: IZMN. 44 p. [in Ukrainian].
8. Sheremet, M.K. (Red.). (2010). *Lohopediia [Speech therapy]*. Kyiv: Slovo, 376 p. [in Ukrainian].
9. Sheremet, M.K., & Serhieieva, I.V. (2001). Formuvannia usnoho zviaznogo vyslovliuvannia u ditei z fonetyko-fonematychnym nedorozvynenniam movlennia [Formation of a musty, ringing lingering in children with phonetic-phonemic underdevelopment]. *Pedahohika ta metodyka spetsialni: NPU im. M.P. Drahomanova*, 2, pp.100-106. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 12.12.2021 р.

Довгопола Катерина,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
kdovgopola@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-5306-4505

Курінна Владислава,
науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
vrkurinna@ukr.net

Dovhopola Kateryna,
senior researcher of the Department
of Education of Visually Impaired Children

Kurinna Vladyslava,
junior researcher of the Department
of Education of Children with Visual Impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ОСВІТНІ НАПРЯМИ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ НЕЗРЯЧИХ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

EDUCATIONAL DIRECTIONS IN TEACHING AND UPBRINGING OF BLIND CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Анотація. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю пошуку та реалізації нових підходів в навчанні та вихованні незрячих дітей, зокрема, раннього і дошкільного віку як фундаментальних етапів формування особистості. Ранній та дошкільний вік для незрячих дітей є найбільш сприятливим для формування й розвитку всіх психічних процесів, діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ. Тому правильно побудована корекційно-розвивальна робота – це одна з основних умов успішності освітнього процесу у роботі з дітьми з порушеннями зорової функції. Саме знання, вміння, навички, сформоване ціннісне ставлення до дійсності закладає фундамент загального розумового, сенсорного й емоційно-вольового розвитку особистості, що визначає подальшу її успішність в навчанні, соціалізації і особистісній самореалізації. Відсутність або значне обмеження можливості візуального сприймання може призводити до певних специфічних відхилень, які можуть бути подолані шляхом правильно проведеної корекційно-розвиткової роботи.

В статті розглянуто цілі виховання та розвитку за 7 основними напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі; дитина в природному довкіллі; гра дитини; дитина в соціумі; мовлення дитини; дитина у світі мистецтва, за якими реалізується процес формування і розвитку ключових компетенцій у незрячих дітей раннього і дошкільного віку, визначені відповідно до базового компоненту дошкільної освіти (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), що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Програми для незрячих дітей відіграють важливу роль у процесі надання допомоги родинам та повинні бути корисними, як батькам, так спеціалістам. Висвітлено очікувані результати навчання і виховання за зазначеними освітніми напрямками незрячих дітей на період трьох – чотирьох та семи років їх життя.

Ключові слова: незрячі діти, ранній вік, дошкільний вік, освітні напрями, компетентності.

Abstract. The relevance of the study is due to the need to find and implement new approaches in the education and upbringing of blind children, in particular, early and preschool age as fundamental stages of personality formation. Early and preschool age for blind children is the most favorable for the formation and development of all mental processes, the activities of the senses, the accumulation of ideas about the world around us. Properly constructed correctional and developmental work is one of the main conditions for the success of the educational process in working with children with visual impairments. It is knowledge, skills, abilities, formed value attitude to reality lays the foundation of the general mental, sensory and emotional-volitional development of the individual, which determines its further success in learning, socialization and personal self-realization. The absence or significant limitation of the possibility of visual perception can lead to certain specific deviations that can be overcome by properly conducted correctional and developmental work.

The article considers the goals of education and development in 7 main areas: the child's personality, the child in the sensory-cognitive space; a child in the natural environment; child's play; a child in society; the child's speech; child in the world of art, which implements the process of formation and development of key competencies in blind children of early and preschool age, defined in accordance with the basic component of preschool education (motor and health, personal, subject-practical and technological, sensory-cognitive, logical mathematical and research, natural and environmental and skills focused on sustainable development, play, socio-civic, speech, art and speech, artistic and creative (artistic, productive, musical, theatrical), which is the State standard of preschool education in Ukraine. Programs for blind children play an important role in the process of helping families and should be useful to both parents and professionals. The expected results of education and upbringing of blind children in these educational areas for the period of three - four and seven years of their lives are highlighted.

Key words: blind children, early age, preschool age, educational areas, competence.

Актуальність проблеми дослідження. За останні роки в Україні відбуваються значні зміни в сферах навчання та виховання. Трансформації торкнулися і раннього та дошкільного віку як фундаментальних етапів формування особистості.

12 січня 2021 року наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Стандарт включає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей дошкільнят, які формуються за 7 основними напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі; дитина в природному довкіллі; гра дитини; дитина в соціумі; мовлення дитини; дитина у світі мистецтва.

Виконання вимог Стандарту забезпечується з урахуванням задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей у найбільш оптимальній для кожної дитини формі. Через це, структура змісту виховання і навчання дошкільнят з порушеннями зорової функції має визначатися програмою, в основу якої покладено уявлення про особливості фізичного та психологічного розвитку дитини з порушеннями зорової функції. При чому особливої уваги потребують незрячі діти, як такі, що мають більші ризики відхилень у розвитку.

Програми з раннього розвитку для незрячих дітей відіграють важливу роль у процесі надання допомоги родинам та мають допомагати батькам та спеціалістам у питаннях визначення напрямку виховного та корекційно-розвиваючого процесу, орієнтуванні у стадіях розвитку дитини, послідовності виховних впливів та розумінні очікуваних результатів.

Враховуючи вище окреслене, на наш погляд, актуальним є розгляд питань, пов'язаних із реалізацією освітніх напрямів в межах дошкільної освіти незрячих дітей раннього і дошкільного віку, що буде відповідати Державному стандарту.

Аналіз наукової літератури з проблеми. В низці вітчизняних і зарубіжних досліджень посилено увагу до розгляду і вирішення проблем навчання та виховання незрячих дітей раннього і дошкільного віку.

Над питаннями розробки і застосування методичного забезпечення та освітніх програм навчання та виховання зазначеної категорії займалися: Бутенко В.А., Вавіна Л.С., Гудим І.М., Гребенюк Т.М., Сасіна І.О.,

Тімакова Ю.В. Довгопола К.С, Кобильченко В.В., Кондратенко С.В., Костенко Т.М. та інші.

У підборі ефективних освітніх стратегій навчання та виховання незрячих дітей важливим є врахування їх фізичних та психологічних можливостей (Вавіна, Гудим, Кондратенко, Довгопола, Нафікова, 2012).

Дослідники зазначають, що в роботі з незрячими дошкільниками важливим є їх фізичний розвиток, розвиток мовлення та спілкування, ознайомлення з навколишнім світом, формування початкових математичних уявлень, розвиток дотику і дрібної моторики, просторового орієнтування та мобільності, соціально-побутового орієнтування (Вавіна, Гудим, Бутенко, 2012).

Втім, наявні наукові розробки в окресленій сфері не спираються на затверджений в 2021 році Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні.

Метою статті є висвітлення очікуваних результатів навчання і виховання незрячих дітей дошкільного віку відповідно до оновленого базового компоненту дошкільної освіти.

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

Виклад основного матеріалу дослідження. 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 відповідно до базового компоненту дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні: особистість дитини, дитина в сенсорно-

пізнавальному просторі, дитина в природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва. Стандарт містить також варіативний складник, який не є вичерпним і може бути доповнений додатковими освітніми напрямами та змістом через збагачення досвіду дитини іншими видами діяльності відповідно до пріоритетного спрямування роботи закладу дошкільної освіти, індивідуальних інтересів і потреб дітей, запитів і побажань батьків вихованців, відповідних умов розвивального середовища.

У результаті виховної та навчально-розвиваючої роботи з незрячою дитиною протягом перших кількох років життя у віці від 3 до 4 років можна очікувати наступні результати у кожному з вище перелічених навчальних напрямів.

Освітній напрям «Особистість дитини»: у перші роки життя відбувається бурхливе формування особистості дитини, в тому числі такої її складової як здоров'я збережувальна компетентність. Тому у віці 3-4 років очікується, що незряча дитина має фізичні показники розвитку, які відповідають медичним нормам. Розуміє важливість догляду за своїм тілом, гігієнічних процедур та бере у них активну участь. Має певні уявлення про корисність фізичних рухів для здоров'я. Має уявлення про небезпечність неконтрольованих рухів та переміщення у незнайомому просторі. Багато та активно рухається. Знає та намагається дотримуватися простих правил безпеки.

Формування і розвиток рухової компетентності: малюк проявляє зацікавленість до рухової активності, активно рухається у знайомому та безпечному просторі. Знає та показує на собі частини тіла та обличчя, має елементарні уявлення про їх функціональне призначення. Стрибає з підтримкою. Може переносити великий предмет, який утримує обома руками. Самостійно ходить у добре знайомому просторі, має уявлення про ходіння з тростиною. Переступає через невеликі перешкоди. Біжить, тримаючи дорослого за руку. Піднімається та спускається сходами, тримаючись за перила.

Формування і розвиток особистісної компетентності у перші роки життя є визначальними для усього подальшого становлення людини. Наприкінці третього року життя у дитини одним із найважливіших досягнень стає

формування і розвиток «Я-концепції», самосвідомості, самостановлення. По досягненню трьох річного віку очікується, що незряча дитина активно та зацікавлено пізнає навколишній світ, доступні предмети та іграшки, обстежує доступний простір. Повідомляє про фізіологічні потреби у більшості випадків. Намагається самостійно здійснювати знайомі дії з самообслуговування. Має елементарні уявлення про себе та свої можливості, основні емоції. Знає свою статеву ідентифікацію, ім'я, прізвище та вік. Має позитивний образ себе «Я хороший». Адекватно реагує на емоційний стан близьких дорослих. Дитина демонструє довільну поведінку (відповідно до вікових можливостей). Намагається діяти самостійно у багатьох ситуаціях, прагне розширити межі своєї свободи. Можливі прояви кризи трьох років: негативізм, впертість, норовливість, свавілля, істерики, бунт проти дорослих, знецінення тощо.

Освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» надає безліч можливостей для формування і розвитку різних компетентностей. Наприклад, відбувається активне формування і розвиток предметно-практичної, технологічної компетентності. І вже у віці 3 – 4 років, можна очікувати, що незрячий малюк буде активно досліджувати та маніпулювати різними побутовими предметами та іграшками. Маніпулювати предметами обома руками. Може почергово виправити пальчики з кулачка. З допомогою дорослого та/або самостійно шукає предмет, який упав. Маніпулює предметами двома руками злагоджено, розширюючи репертуар дій. Володіє знаннями щодо дій та сталого використання деяких предметів. Має уявлення про основні предмети побуту. Відкручує кришки, нанизує намистинки, розбирає та збирає пірамідку, котить м'яч, будує башту та потяг, вкладає та виймає дрібні предмети із ємності, поєднує деталі конструктора.

Щодо формування і розвитку сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності, то надзвичайної важливості набуває полісенсорного сприймання. На його основі незряча дитина активно досліджує світ, використовуючи усі аналізаторні системи. Прагне дізнатися і обстежити щось нове. Диференціює звуки: тихо – голосно, близько – далеко; впізнає добре

знайомі звуки. За запахом та смаком впізнає знайому їжу. Реагує на відмінності. Виділяє особливості предметів: за формою, розміром, фактурою та кольором (якщо є залишковий зір). Сортує предмети за 1 ознакою. Знає деякі узагальнюючі назви предметів. Має уявлення про цілісний образ добре знайомих предметів. Має деякі уявлення про оточуюче середовище на вулиці у добре знайомих місцях (наприклад, на дитячому майданчику).

Освітній напрям «Дитина в природному довкіллі» включає в себе формування та розвиток природничо-екологічної компетентності. Очікується, що незряча дитина проявляє позитивне ставлення до пізнання об'єктів природи та спілкування з ними. Диференціює деяких тварин та рослин (в т.ч. фрукти та овочі), розрізняє окремі їх частини. Розрізняє погоду, може виділити деякі її ознаки. Має прості уявлення про основні властивості об'єктів природи. Обстежує їх разом з дорослим.

Формування і розвиток навичок, орієнтованих на сталий розвиток, перебуває у перші роки життя на самому елементарному рівні. Проте вже у віці 3 – 4 років можна очікувати, що незряча дитина знає та використовує деякі формули звертань, подяки, вибачення тощо. На прикладі батьків спостерігає за навичками розумного споживання води та енергії. Виконує найпростіші з них: наприклад, вимикає воду.

Формування та розвиток орієнтування у просторі та мобільності є дуже складним для незрячих дітей через візуальну депривацію. Втім спеціальне навчання сприяє тому, що малюк орієнтується на власному тілі та тілі дорослого: знає і показує основні частини тіла та обличчя. Добре орієнтується у знайомому просторі. Разом з дорослим обстежує незнайомий простір. Розуміє поняття: вгорі, внизу, попереду, позаду, збоку, біля, під. Катається на гойдалках, з'їжджає з гірки. Кидає м'яч на звуковий орієнтир. Іде на голос близького дорослого. Знає, де зберігаються її іграшки і сама їх дістає. Знайома з тростиною, пробує ходити з нею.

Освітній напрям «Гра дитини»: хоча у перші роки життя ігрова діяльність ще не є провідною у психічному розвитку дитини, та все ж цей період є

важливим для її формування. Відбувається формування і розвиток елементарних ігрових дій з предметами, навичок взаємодії з партнером у грі. Таким чином очікується, що у віці 3 – 4 років незряча дитина проявляє стійкий інтерес до ігрової діяльності, ініціює гру з предметами та іграшками. Репертуар ігор, в які грає дитина, розширюється. Має улюблені ігри та іграшки. Може грати самостійно і разом з партнером або кількома (переважно дорослим). Розуміє прості правила гри та намагається їх дотримуватися. Ініціює прості сюжетно-рольові ігри та включається у гру, яку пропонують інші.

Освітній напрям «Дитина в соціумі»: реалізація даного напрямку може бути пов'язана з певними труднощами, з якими у своєму повсякденному житті зустрічається родина, в якій зростає незряча дитина. Ці труднощі мають різні джерела: як зовнішні (від суспільства та навколишнього оточення), так і внутрішні (пов'язані із різноманітними проблемами та складнощами всередині такої родини). Та вже у перші роки життя відбувається формування і розвиток соціально-громадянської компетентності. Саме тому очікується, що по досягненню трьох років незряча дитина орієнтується у власній родині та близьких родичах і друзях родини. Має уявлення про власну соціальну роль у сім'ї. Знайома з основними правилами поведінки вдома та на вулиці, намагається їх дотримуватися. Спілкується з однолітками. Виявляє прихильність до найближчих людей, намагається їх підтримувати та турбуватися. Адекватно реагує на прохання, заборону та похвалу близьких дорослих. Бере участь у сімейних заходах та традиціях: підготовка до свят, спільні трапези, похід в магазин, на прогулянку, поїздка в гості тощо.

Освітній напрям «Мовлення дитини»: відбувається найбухливіше формування і розвиток мовленнєвої компетенції. Дитина повторює слова і фрази за дорослими. Протягом року збільшує активний словник, на кінець 3-го року життя він містить 200 слів або більше. Використовує фрази та короткі речення з кількох слів. Дитина знає правило черги висловлювання, але не завжди може його дотримуватися. Розмовляє сама з собою під час гри. Можливо, використовує різні форми множини та закінчення відмінків.

Формування і розвиток комунікативної компетентності. Дитина імітує дорослих у мовленні та діях. Запрошує дорослих та, можливо, інших дітей до спільної діяльності. Самостійне мовлення носить емоційний характер. Знає та використовує форми привітання, прощання та прохання. Розуміє та реагує на знайомі прохання та інструкції. Намагається продемонструвати власні відчуття та емоційне ставлення до різних людей та подій. Розуміє та адекватно реагує на виразні емоційні прояви близьких дорослих.

Освітній напрям «Дитина у світі мистецтва»: частина родин вважає, що ще зарано для знайомства такої маленької дитини зі світом мистецтва, але ця думка хибна. Формування мистецько-творчої компетентності повинно розпочинатися (і фактично розпочинається) з самого народження, наприклад із колискових пісень. Тож вже у 3 роки незряча дитина вже має первинний досвід естетичного сприймання світу: через побут, музику, літературу, власну творчість. Розглядає доступні для сприймання малюнки та малює найпростіші зображення (при наявності залишкового зору). має досвід сприймання найпростіших тактильних малюнків, знайома з грифелем та його використанням. Має досвід сприймання простих та малих скульптурних форм. Пробує ліпити разом з дорослим та самостійно. Розглядає тактильну книжку. Грає на простих музичних інструментах (барабан, ксилофон і т.п.). Впізнає знайому музику, пісні, має деякі музичні вподобання. Слухає короткі літературні твори, вірші. Має улюблені серед них. Знайома з народною творчістю: казки, пісні, забавлянки, потішки. Можливо, має досвід сприймання театрального мистецтва.

Дошкільний вік для незрячих дітей є найбільш сприятливим для формування й розвитку всіх психічних процесів, діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ (Єрмаков, 1990). Тому правильно побудована корекційно-розвивальна робота – це одна з основних сторін дошкільного виховання дітей з порушеннями зорової функції. Саме знання, вміння, навички, сформоване ціннісне ставлення до дійсності закладає фундамент загального розумового, сенсорного й емоційно-вольового розвитку

дитини, що визначає подальшу її успішність в навчанні, соціалізації і особистісній самореалізації.

Освітній напрям «Особистість дитини»: незрячий дошкільник потребує активної участі дорослих у формуванні рухової компетентності, адже фізична активність такої дитини знижена. Очікується, що на сьомий рік свого життя вона володіє власним тілом, координована у просторі, витримує відповідно до віку фізичне навантаження, виконує різноманітні вправи (біг, стрибки, присідання, лазіння тощо). Дитина володіє елементарними навичками загартування та особистої гігієни. Формується і здоров'язбережувальна компетентність. У разі реалізації окресленого освітнього напрямку, в сім років незряча дитина володіє уявленнями про основні чинники збереження здоров'я – рухову діяльність, правильне харчування, дотримання питного режиму, безпечна поведінка в приміщенні та поза його межами, догляд за тілом.

Формування особистісної компетентності є визначальним у становленні особистісного благополуччя. В період дошкільного віку необхідно знайомити незрячу дитину з поняттям «думки», «почуття», «мрії», «бажання», «мотиви», «плани», «ідеали», «цілі», «прагнення»; формувати самосвідомість: ідентифікацію себе зі своїм «Я», домагання визнання іншими власних чеснот, позитивну самооцінку, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах і обов'язках; розвивати інтерес до свого внутрішнього світу; вчити адекватно реагувати на різні життєві ситуації. На сьомий рік життя незрячої дитини очікується сформоване позитивне ставлення до себе та світу, здатність до розпізнання простих емоцій та почуттів. Вона буде знати та усвідомлювати свої права, права інших, обов'язки, статеву, родинну, соціальну приналежність та саму себе в часі, просторі тощо, правильно називати основні ознаки різних вікових періодів, диференціювати добро і зло, здатна управляти собою, власною поведінкою в різних життєвих ситуаціях, оперуючи усвідомленими ціннісними орієнтаціями, позитивними мотивами.

Напрямок «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» набуває особливого значення у розвитку незрячого дошкільника, адже забезпечує формування та розвиток збережених каналів сприйняття. Очікуваними результатами формування предметно-практичної, технологічної компетентності у семирічної дитини є її здатність до володіння видами предметно-практичної діяльності: конструювання (з паперу, з природного матеріалу, з деталей конструкторів тощо), наочне моделювання, проектування, технічної творчості; сформованість умінь розглядати конструкції (на дотик), виокремлювати їхні основні складові, співвідносити за розмірами, формами, розташуванням, аналізувати та оцінювати результат своєї роботи та роботи однолітків, вносити корективи, виправляти помилки.

Формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності передбачає розвиток здатності дитини встановлювати залежності між числами натурального ряду, величинами, просторовими ознаками; володіти основними одиницями вимірювання часу,

величини; здатність спрямовувати сенсорні процеси відчуття, сприйняття, увагу на пізнання об'єктів довкілля; диференціювати сенсорні еталони за ознаками форми, величини, просторового розташування. Очікується, що семирічна незряча дитина здатна за допомогою власної збереженої сенсорної системи досліджувати предмети й об'єкти дійсного світу, виявляти в них спільне і відмінне; використовувати різні способи обстеження, раціональні прийоми порівняння, набуті у процесі взаємодії з дорослими і однолітками; доцільно, усвідомлено використовувати елементарні математичні знання в знайомих та нових пізнавальних ситуаціях.

В межах напряму «Дитина в природньому довкіллі» формується природничо-екологічна компетентність дошкільника, і на сьомий рік життя незряча дитина знає основні поняття, що пов'язані із космічною тематикою (планета Земля, сонце, космос, зірки, місяць тощо) та ознаки планети Земля, впізнає, розрізняє й називає на вулиці та на макетах основні види рослин, тварин, знає про середовище існування об'єктів природи (водойми, земля, ліси,

пустелі тощо); знає та відрізняє сприятливі й несприятливі чинники існування об'єктів природи.

Активно формуються і закріплюються навички, орієнтовані на сталий розвиток. Це означає, що наприкінці дошкільного віку дитина вмотивована на цінності сталого розвитку (дружні стосунки між людьми, раціональне використання природних ресурсів тощо), виявляє небайдужість до природоохоронної діяльності дорослих, бажання брати участь у проведенні заходів, спрямованих на підтримку цінностей сталого розвитку; має початкові уявлення про дії та поведінку, орієнтовані на сталий розвиток, в екологічній, економічній та соціальній сферах повсякденного життя; знає про необхідність дбати про природу та важливість її збереження (дерева, сировини, тощо).

Освітній напрям «Дитина в грі» сприяє розвитку особистості незрячого дошкільника в цілому і формуванню психічних новоутворень, адже ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці. Робота спрямована на залучення незрячої дитини в гру, налагодження нею взаємовідносин із однолітками, формування правильних уявлень про ігровий простір та основні дії. На сьомому році життя дитина вже має самостійно обирати тему для гри, моделювати явища реального життя, розвивати сюжет на основі досвіду та знань, прикладах з життя дорослих, з літературних творів і казок, дотримуватись правил рольової взаємодії (узгодження, рівності, управління тощо). Разом з іншими дітьми облаштовувати ігрове середовище та самостійно чи з незначною допомогою розподіляти ролі. У сім років дитина вже вміє чітко дотримуватись правил гри, виконувати знайомі дії, взаємодіяти із партнерами по команді. Однак, перераховане незряча дитина може виконувати тільки в доступному й адаптованому під її потреби просторі.

Освітній напрям «Дитина в соціумі» забезпечує формування і закріплення у дошкільника уявлень про соціальні зв'язки, суспільно значущі якості особистості (відповідальність, самостійність тощо), своє місце серед людей. В процесі роботи в цьому напрямку дитина усвідомлює, що є громадянином своєї держави, починає проявляти інтерес до культури та надбань своєї нації та

території, де проживає. Через це, важливим є включення незрячої дитини в інклюзивне середовище, для формування у неї соціально-громадянської компетентності. Очікується, що у сім років дитина проявляє інтерес до загальнолюдських цінностей (здоров'я, сім'я, друзі, Батьківщина тощо), висловлює слова любові та значущості їх у її житті; знає правила взаємодії між всіма членами родини, їх основні функції, права та обов'язки. Напередодні першого класу дитина вже має вміти встановлювати соціальні дружні стосунки із однолітками, із повагою ставитись до доросли відповідно до прийнятих норм. Обмеженість кола спілкування незрячої дитини, її ізоляція можуть призвести до соціальної депривації.

Освітній напрям «Мовлення дитини» в роботі із незрячими дошкільниками реалізується у відповідності із віковими нормами розвитку мовлення. На сьомому році мова дитини стає більш точною у структурному відношенні, розгорнутою, логічно послідовною. Різноманітні ігри вимагають дотримання та пояснення правил, тому діти починають користуватися пояснювальною мовою, яка потребує особливої точності вираження, передачі послідовності дій. Дитина виявляє навички звукового аналізу простих слів, вживає всі частини мови, граматичні категорії, різні за складністю типи речень; володіє елементарними навичками корекції та самокорекції мовлення; узгоджує слова у словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами (рід, число, відмінок, дієвідміна, клична форма тощо). Вимовна сторона мови дитини досягає високого рівня, використовуються різноманітні засоби мовної виразності, виразно вимовляються всі слова, фрази. Дитина поступово освоює норми літературної вимови.

Робота у напрямі «дитина у світі мистецтва» орієнтована на розвиток задатків та творчих здібностей дошкільника. Через мистецтво незряча дитина формує уявлення про навколишнє середовище та сприймає інформацію доступним для неї способом. Очікуваним результатом реалізації напрямку є те, що у сім років дитині подобається займатися сюжетним ліпленням, аплікацією. Однією з основних стає образотворча діяльність. Долучається до музичного

світу, формується відповідне ціннісне ставлення до різноманітних творів, орієнтується у музичних інструментах та знає декілька простих пісень. Часто у цьому віці у незрячих дітей діагностуються здібності до співу та гри на музичних інструментах як результат розвитку компенсаторної діяльності слухового аналізатора. Різноманітні поробки та результати творчої активності стають одним з засобів самовираження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна прослідкувати, що очікувані результати розвитку незрячої дитини раннього та дошкільного віці у багатьох аспектах співпадають із очікуваними результатами зрячих дітей. Проте відсутність або значне обмеження можливості візуального сприймання може призводити до певних специфічних відхилень, які можуть бути подолані шляхом правильно проведеної корекційно-розвиткової роботи. Адже потенційно незрячий малюк здатний досягнути у формуванні і розвитку різноманітних компетентностей досить високих рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавіна, Л. С., Бутенко, В.А., Гудим, І. М. (2012). *Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від 3 до 6 років*. К.: Педагогічна думка.
2. Гудим, І.М. (2015). Педагогічні технології раннього втручання для дітей з глибокими порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (10). стор. 49-56.
3. Кобильченко В.В. (2015). *Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография*. (540 с.). Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
4. Костенко, Т.М., Довгопола, К.С., Легкий, О.М., Кондратенко, С.В. (2020). *Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору: Методичні рекомендації для батьків*. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/>
5. Tatiana Kostenko, Kateryna Dovichopola (2021) Information and Communication Technologies Usage in Working with Families of Early Aged and Preschool Children with Visual Impairments in Terms of Distance Psychological and Pedagogical Support. *International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development in the Post-Pandemic Period" (SDPPP-2021)*. SHS Web Conf. Volume 126, 2021.

REFERENCES

1. Vavina, L.S., Butenko, V.A., Gudym, I. M. (2012). [The program for the development of children with children and with a decrease in the speed from 3 to 6 years]. Kyiv: Pedagogical thought, [in Ukrainian].
2. Gudym, I.M. (2015). [Pedagogical technologies of early intervention for children with profound visual impairments]. *Education of people with special needs: ways of development*, vol. 10. (pp. 49-56), [in Ukrainian].

3. Kobylchenko V.V. (2015). *Stanovlenie lichnosti doshkol'nika v norme i pri narushenijah zrenija: monografija* [Formation of the personality of a preschooler in norm and with visual impairment: a monograph]. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, [In Russian].

4. Kostenko, T.M., Dovhopola, K.S., Lehkyi, O.M., Kondratenko, S.V. (2020). *Vykhovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru: Metodychni rekomendatsii dlia batkiv* [Education and development of children with visual impairments: Guidelines for parents]. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/> [in Ukrainian].

5. Tatiana Kostenko, Kateryna Dovhopola (2021). Information and Communication Technologies Usage in Working with Families of Early Aged and Preschool Children with Visual Impairments in Terms of Distance Psychological and Pedagogical Support. *International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development in the Post-Pandemic Period" (SDPPP-2021)*. SHS Web Conf. Volume 126, 2021.

Матеріал надійшов до редакції 01.12.2021.

Дука Володимир,

аспірант

wbh7dww@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3573-4130

Duka Volodymyr,

postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ПОНЯТТЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

THE CONCEPT OF STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PEDAGOGICAL LITERATURE

Анотація У статті проаналізовано історичний розвиток понять «середовище», «освітнє середовище» та його вплив на розвиток інтелектуальних, емоційних та соціокультурних якостей дитини. Наведено аналіз праць філософів античності, середньовіччя та нового часу та сучасної педагогічної науки з проблеми «освітнє середовище». Внаслідок аналізу визначено особливості становлення поняття «освітнє середовище» як філософської категорії. Проведено огляд світової педагогічної літератури в процесі становлення поняття «освітнє середовище». Розкривається природа поняття «освітнє середовище», розглянуто підходи до визначення сутності освітнього середовища як чинника становлення особистості. Сфокусовано увагу на тому що якісний психолого-педагогічний супровід процесу зростання дитини визначається якістю створених освітніх умов, головною серед яких є освітнє середовище, яке забезпечує оптимальний розвиток особистості.

Виділено основні характеристики та параметри освітнього середовища як педагогічної категорії. Розглянуто підходи до формування поняття «освітнє середовище» у психолого-педагогічній літературі кінця XX – початку XXI ст. Зазначено, що підходи до визначення структури освітнього середовища різних дослідників дещо відрізняються один від одного.

Зазначено, що на думку всіх авторів, освітнє середовище має багатокомпонентну структуру. Виділено основні структурні компоненти освітнього середовища на основі праць вчених сучасної педагогічної науки. Сфокусовано увагу на тому, що в умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа» використовується загалом аналогічний підхід до визначення структурних компонентів освітнього середовища, що відповідають структурним компонентам освітнього середовища. Подано узагальнене визначення освітнього середовища.

Проведено аналіз сучасних поглядів на функціональний аспект освітнього середовища та визначено його функції.

Зазначено, що спільним у більшості теоретичних підходів до визначення педагогічної категорії «освітнє середовище» є визнання значущості цього феномена для якісної організації супроводу учнів, їхнього особистісного розвитку

Ключові слова: освіта; освітні умови; розвиток особистості; ознаки освітнього середовища, Нова Українська школа.

Abstract The study has analyzed the historical development to understand the “middle”, “holy middle” and this inflow on the development of intellectual, social and cultural qualities of the child. An analysis of the philosophies of antiquity, the middle of the new hour, of the modern pedagogical science of the problem of “holy middle-class” is brought in. As a result of the analysis, it is the specialty of becoming an educator of the “holy middle-class” as a philosophical category. A survey of the educational literature in the process of the formation of the “holy culture” was carried out. The nature of the understanding “the holy middle-class” is revealed, it is clear that the day of the holy middle-class is revealed, the official’s becoming special is. Focused on respect to the fact that the psychological and pedagogical supraprovid process of child development is based on the development of the educated minds, the head of the middle, the educational middle, as I will ensure the optimal development of the specialness.

The main characteristics and parameters of the educational middle are seen as a pedagogical category. Looked out to the formulation of the understanding “holy middle-class” in the psychological-pedagogical literature of the XX - ear of the XXI century. It is intended that you go to the designation of the structure of the sanctuary of the early ages, one from one of them.

Designated, for the thought of all authors, the sanctuary has a rich component structure. The main structural components of the educational middle are seen on the basis of good contemporary pedagogical science. Focused on the fact that, in the minds of the implementation of the Concept of “New Ukrainian School”, the analogy goes up to the designation of the structural components of the illuminated middle, as to the structural components of the middle. Submitted to the public

An analysis of casual glances at the functional aspect of the sanctuary and the designated function was carried out.

It is assigned that we are healthy in a large number of theoretical approaches to the establishment of the pedagogical category “cultural middle school”

Key words: education; educational conditions; personality development; signs of the educational environment, New Ukrainian School.

Актуальність дослідження. Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення підготовки дитини до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. У цьому контексті надзвичайно гостро постає проблема соціальної адаптації дітей, на чому наголошується і в концептуальних положеннях Закону України «Про освіту». Однією з основних концептуальних засад освітньої реформи в Новій українській школі є створення сучасного освітнього середовища.

Сучасні технології навчання переорієнтовано із «засвоєння знань» на формування «компетентностей», що базуються на засадах особистісно-

орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму. Особливої актуальності розв'язання означеної проблеми набуває стосовно учнів з особливими освітніми потребами, для яких навчання та виховання в закладі спеціальної освіти породжують суперечності між прагненнями учнів й їхніми можливостями та досягненням загальної освітньо-виховної мети. Одним із ключових чинників, які впливають на розвиток пізнавальних, навчальних, соціальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами є освітній простір, в якому перебуває дитина.

Відтак, першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей особливими освітніми потребами, що можливо лише під час розвитку усіх його компонентів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних праць (Бондаревська, 2000; Краєвський, 2001; Мелешко, 2014; Менг, 2011; Рубцов, 2002; Савченко, 2005 та ін.) визначено, що сутність поняття «освітнє середовище» трактується по-різному: як частина соціокультурного простору; елемент соціуму; зона взаємодії педагогічних систем окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система; багатоструктурна система прямих і непрямих взаємодій педагогів і школярів для реалізації визначених психолого-педагогічних установок; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих в навчальному закладі умов, в результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості школяра. Освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність (Гонтаровська, 2012).

Поняття «середовище» визначається в педагогіці як сукупність умов, які впливають на розвиток та формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості.

Поняття «освітнє середовище» виступає як ключове для понять «шкільне середовище», «сімейне середовище» тощо, що є низкою локальних освітніх середовищ. Крім того, необхідно враховувати складну структуру процесу освіти, що враховує процеси навчання, виховання та розвитку. Відповідно, освітнє середовище як система, має у своєму складі такі елементи як «навчальне середовище», «виховне середовище» та «розвивальне середовище». Про те, органічний зв'язок процесів навчання, виховання та розвитку, комплексний характер педагогічної взаємодії передбачають високий рівень умовності понять «навчальне середовище», «виховне середовище», «розвивальне середовище». Відтак, надалі ми переважно використовуватимемо поняття «освітнє середовище».

Мета статті - здійснити теоретичний аналіз поняття «освітнє середовище» та його структурно-функціональної моделі у педагогічній літературі.

Методи дослідження: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із педагогіки.

Результати дослідження. В історії педагогіки проблема формувального впливу середовища на розвиток людини відображена в дослідженнях філософів та вчених педагогів переважно в аспекті аналізу ролі та значення середовища у вихованні дитини (Лазурський, 1904; Ушинський, 1868; Шацький, 1912 та ін). Ідея виховання середовищем була теоретично обґрунтована у Німеччині, де набули розвитку «інтегровані», «сусідські» школи (Zimmer); у США – «школи без стін» (Volter; Watson; Hosken), школи «екосистеми» (Goodman), у Франції – «паралельна школа» (Blo; Porsche; Ferras;). В історії зарубіжної педагогіки XIX-XX ст. проблеми взаємодії середовища та особистості знайшли відображення в роботах зарубіжних науковців (Dyuverzhe, 1954; ; Russo, 1674; Spenser, 1871).

Вплив освітнього середовища школи на процеси та результати навчання є цікавою проблемою для досліджень протягом досить тривалого часу. Проте саме поняття «освітнє середовище» залишається нечітким. Існує багато точок зору щодо розуміння та визначення поняття освітнього середовища. Хоча є значні досягнення у взаємному збагаченні сенсу цього поняття у різних

дослідженнях освітнього середовища, його визначення все ще відрізняються різноманітністю та включають широкий спектр наукових концепцій.

Виховні можливості середовища почали враховувати ще в первісному суспільстві, коли поступово відбувався перехід від пристосування до навколишнього середовища до його перетворення у власних цілях. Накопичення соціального досвіду та його засвоєння поколіннями здійснювалося за умови цілеспрямовано організованого середовища для передачі цього досвіду.

В античну епоху греки розглядали особистість людини як частинку мікрокосму, приділяли увагу її взаємодії з навколишнім середовищем та штучно створеним середовищем прекрасного (храми, театри, скульптури тощо). Контактуючи з навколишнім світом, людина, на думку греків, упорядковувала свідомість і набувала здатності мислити. У всіх відомих освітніх установах (Лікей, Академія, школа Епікура та ін.) середовище створювалося за принципом гармонії: поєднання природного середовища з творами, створеними людиною. Платон один із перших поставив питання про чинники, що впливають на становлення особистості, і вважав, що середовище має бути «добрим, щоб збуджувати спогади про світ ідей» (Журавльова, 2016).

За часів християнського Середньовіччя вся навколишня дійсність, з її мінімалізмом у повсякденному житті та величністю у храмах, мала сприяти вихованню слухняного, самодисциплінованого християнина. У монастирських школах середовище будувалося на основі жорстких правил, регламентації та суворої системи покарань. Проблема впливу середовища на розвиток людини стала об'єктом дослідження, починаючи з XVII ст. Англійські матеріалісти XVII ст. та французькі просвітники XVIII ст. відстоювали думку щодо необхідності враховувати у розвитку особистості роль середовища. Під терміном «середовище» переважно розуміли середовище соціальне, а під «впливом середовища» – роль соціальних факторів у формуванні особистості (Gel'vecij; Didro; Lokk). При цьому філософи минулого розуміли під соціальним середовищем щось незмінне, що фатально зумовлює долю людини, яку, в свою чергу, розглядали як пасивний об'єкт впливу середовища. Так,

англійський просвітник Lokk у формуванні особистості значну увагу приділяв цілеспрямовано організованому середовищу.

Проблема впливу середовища на людину, висвітлена Lokk в емпірико-сенсуалістичній концепції та стала предметом дискусій між французькими просвітниками Gel'vesij і Didro. Gel'vesij причину відмінності розумових здібностей і поглядів людей пов'язував виключно із впливом довкілля, заперечуючи вроджені задатки. Didro у роботі «Систематичне спростування книги Gel'vesij «Людина»» сперечався із автором про недооцінку задатків, закладених природою. У педагогічних поглядах Russo середовище розглядалося як умова оптимального саморозвитку особистості. На думку Russo, в людині спочатку закладено сприятливі тенденції саморозвитку. Ці тенденції пригнічуються існуючими системами виховання, що ґрунтуються на неприродному для людини соціальному середовищі, яке ігнорує природу. Для ефективного виховання Russo пропонував створити особливе середовище, яке б встановлювало рівновагу між його реальними можливостями та природними потребами (Коджаспирова, 2003).

Ідея врахування середовища у цілеспрямованому вихованні підростаючого покоління зустрічалася у працях учених-соціологів та педагогів вже у XIX ст. Вивчення проблеми формування особистості людини за допомогою використання можливостей соціокультурного середовища тісно пов'язане з ім'ям Вентцель (1896), який у своїй статті з педагогіки «Середовище як фактор морального виховання» стверджував, що ніщо не має подаватися дітям у готовому вигляді і тим більше нав'язуватися їм. Завдання вихователів – зводити до мінімуму негативний вплив середовища, створювати умови та надавати матеріал для розумової та свідомої моральної діяльності, ставити дітей перед необхідністю діяти для інших.

Починаючи з 1990- х років розпочалася нова хвиля зацікавлення до питання освітнього середовища не тільки як до поняття педагогічної та психологічної науки і практики, але й як чинника, умови навчання та розвитку дітей. Низка робіт, присвячених проблемі освітнього середовища, значно розширюється, зокрема за такими напрямками:

- загальні питання дослідження, проектування та формування виховного та освітнього середовища, характер та умови його впливу на підростаюче покоління (Беляєв, 2006; Єршова, 1999; Кулюткін, Тарасов, 2007; Мануйлов, 2008; Ясвін, 1997 та ін.);

- освітнє та виховне середовище загальноосвітньої установи (Актамов, 2019; Анікаєва, 2001; Іванов, 2001; Інешина, 2003; Івошина, 2002; Камалова, 2009; Тарасов, 2007).

На думку Слободчикова (2000: 175), поняття «середовище» має подвійне значення з огляду на відносність та опосередкований зміст освітнього середовища, його початкову нездатність, зокрема 1) як сукупність умов, обставин, що оточують індивіда, і відповідно – кордони, що визначаються масштабом захисту від середовища та його утилізації (здатністю до асиміляції та акомодатії); 2) як середовище, що розглядається через «іншу низку уявлень, де середовище має осередок, зв'язок та засоби».

Як показники освітнього середовища Слободчиков, (2000: 174) пропонує використовувати: його насиченість (тобто ресурсний потенціал) та структурованість (тобто спосіб його організації). При цьому в залежності від типу зв'язків і відносин, що структурують певне освітнє середовище, він виділяє три різні принципи його організації:

- однаковість, котрій притаманне домінування адміністративно-цільових зв'язків і відносин, визначених, зазвичай, одним суб'єктом – владою; у цьому випадку показник структурованості прагне максимуму;

- різноманітність, за якої зв'язки та відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різноманітні ресурси, внаслідок чого починається атомізація освітніх систем і руйнування єдиного освітнього простору; у цьому випадку показник структурованості освітнього середовища прагне мінімуму;

- варіативність (як єдність різноманіття), коли зв'язки та відносини мають кооперуючий характер, завдяки чому відбувається об'єднання різноманітних ресурсів у рамках об'ємних освітніх програм, що забезпечують певні траєкторії

розвитку різним суб'єктам: окремим людям, спільнотам, освітнім системам; у цьому випадку показник структурованості освітнього середовища прагне оптимуму.

У контексті свого підходу автор співвідносить та диференціює поняття освітнього середовища з такими поняттями, як «місце освіти» та «освітній простір». При цьому створення освітнього ресурсу, виступаючи як нетрадиційне педагогічне завдання, перетворює наявний соціокультурний зміст певного освітнього простору на засіб та зміст освіти, тобто у власне освітнє середовище (Слободчиков, 2000: 174).

З позицій екологічного підходу до сприймання (Gibson, 1988), в основі якого, лежить розуміння середовища як довкілля, тобто сукупності можливостей навколишнього світу, що забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда (людини або представника будь-якого біологічного виду), вперше були визначені в певну систему педагогічні уявлення про шкільне (виховне) середовище, психологічні та еколого-психологічні уявлення про освітнє середовище, що дозволило дати визначення самого поняття «освітнє середовище», визначити його структуру та, відповідно, параметри його проектування, моделювання та експертизи (Ясвін, 1997).

Ключовим у цьому визначенні є поняття «можливість», за допомогою якого Gibson пов'язує, з одного боку, потреби індивіда, а з іншого – фізичні (просторові та інші) властивості навколишнього світу. Відтак, ґрунтуючись на докладному аналізі різного розуміння освітнього середовища в педагогічній та психологічній літературі, поняття «освітнє середовище (або середовище освіти)» варто вважати як «систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» (Ясвін, 1997: 11, 2001: 14).

Іншою методологічною передумовою вищезазначеного підходу є педагогічні уявлення про особистість учня та вплив на неї шкільного середовища. На основі уявлень про типи «виховного середовища» та «шкільні типи» особистості дитини Ясвін (1997: 15-18, 2001: 14) запропонував розглядати як базові чотири типи освітнього середовища:

- догматичне, орієнтоване на виховний ідеал пасивної та залежної особистості (як зазначається, цей тип освітнього середовища зустрічається найчастіше в історії педагогіки різних країн та епох, враховуючи сучасний період);

- безтурботне, орієнтоване на ідеал щодо незалежної, автономної, але при цьому пасивної особи, яка перебуває в умовах максимально можливого комфорту;

- кар'єрне, спрямоване на формування активної, але залежної особистості, здатної легко адаптуватися до маніпулятивного характеру соціальних відносин у ринковому суспільстві;

- творче, що орієнтується на ідеал вільної та активної особистості та забезпечує процес саморозвитку учня.

На думку Ясвіна (2000), щоб мати розвивальний ефект, освітнє середовище як об'єкт психолого-педагогічного проектування, має забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (тобто і учнів, і педагогів). Цей комплекс складається з трьох структурних компонентів освітнього середовища як сукупності умов та чинників, що підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

- просторово-предметний компонент (приміщення для занять та допоміжних служб, будівля в цілому, прилегла територія тощо), що має забезпечувати різноманітність просторових умов (гетерогенність та складність), зв'язність їх функціональних зон, гнучкість (можливість оперативної зміни), керованість, символічну функцію, індивідуалізованість та автентичність (сумісність життєвих проявів);

- соціальний компонент, спрямований забезпечувати взаєморозуміння та задоволеність всіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємини, враховуючи рольові функції та повагу один до одного, де переважає позитивний настрій усіх суб'єктів, їхня згуртованість та свідомість, авторитет;

- психодідактичний компонент, тобто зміст та методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу, що забезпечує

відповідність цілей навчання, його змісту та методів психологічним, фізіологічним та віковим особливостям розвитку дітей;

- соціально-контактний (соціокультурні особливості території; особистий приклад оточуючих; установи та організації, з якими учневі доводиться взаємодіяти; мікросоціуми, до яких він залучений), інформаційний (нормативно-правовий простір; устрій освітньої установи; засоби наочності та реклами; персонально адресовані впливи), предметний (фізична організація простору, використовувані предмети та устаткування; специфіка діяльності, до якої включено учня; санітарно-гігієнічні умови) (Ясвін, 2000);

- просторово-предметний, соціальний і технологічний (діяльнісний), де зміст останнього компонента становлять зв'язок між першими двома, тобто педагогічне забезпечення можливостей середовища (Ясвін 2001).

Розглядаючи функціональний аспект освітнього середовища, можна визначити такі його функції (Братко, 2015): людинотворча; технологічна; гуманістична (сприяє формуванню людини, як носія духовності і культури); освітня (в широкому сенсі, як навчальна, виховна і розвивальна в синергетичній єдності); культурна (забезпечує передачу, відтворення й розвиток культури суспільства); професійно-економічна (визначає взаємозв'язок між освітою та продуктивними силами суспільства); соціальна (впливає на соціальну структуру суспільства, процеси соціальної мобільності); соціального захисту (сприяє реалізації потенційних можливостей особистості у особистому та професійному самовизначенні); історичної спадковості та наслідування соціального досвіду, соціалізаційна (забезпечує соціалізацію особистості); соціального контролю (сприяє підтримці стабільності суспільства через нормування життя тих, хто навчається), селекційна (здійснює відбір для виконання різних функцій у суспільстві), тестуюча (тестує на спроможність до певної діяльності). Цей перелік не є вичерпним.

Отже, зазначена модель освітнього середовища побудована у вигляді перенесення на освітній простір школи тієї логіки вивчення сприймання природного довкілля та ставлення до нього, розроблених у психології

екологічної свідомості й у педагогіці виховання особистості. Тому, з одного боку, вихідним є поняття про навколишнє середовище як місце існування, що забезпечує можливість задоволення життєвих потреб живого організму, в цьому випадку людини. Ключовими поняттями виступають: можливість, потреба, взаємододатковість, особистість учня.

Зазвичай, використовуючи поняття «освітнє середовище», фахівці хочуть наголосити, що навчання, виховання, розвиток та соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом навчальних та виховних дій педагога і не тільки залежно від індивідуально-психологічних особливостей цієї дитини. Ефективність зазначених дій, як і власне навчання та розвиток дитини, завжди відбуваються у певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, які можуть як і сприяти, так і ускладнювати навчання та розвиток дитини під дією педагогічних впливів. Навчально-виховний процес завжди відбувається у певному соціальному та просторово-предметному оточенні, якість якого без сумніву впливає на розвиток та становлення учасників цього процесу та на ефективність його в цілому.

Підходи до визначення структури освітнього середовища різних дослідників дещо відрізняються один від одного. На думку багатьох дослідників, освітнє середовище має багатокомпонентну структуру, при цьому можуть виділятися такі структурні компоненти: соціальний, просторово-предметний та психодидактичний (Беляєв, 2017); просторово-семантичний (архітектурно-естетичний організація життєвого простору; символічний простір), змістовно-методичний (зміст освіти; методи та форми організації освіти), комунікаційно-організаційний, тобто особливості суб'єктів освітнього середовища, їх соціальних статусів та ролей; стиль спілкування та викладання; організаційні умови (Кулюткін, 2001).

В умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа» використовується загалом аналогічний підхід до визначення структурних компонентів освітнього середовища, що відповідають структурним компонентам освітнього середовища: «Сучасні освітні технології» (технологічний, або діяльнісний компонент, а також,

частково, соціально-контактний компонент); «Матеріально-технічне оснащення освітніх установ» (предметний, або предметно-просторовий компонент) та «Навчальна та розвиваюча література» (інформаційний, інформаційно-культурний чи змістовно-методичний компонент).

Порівняльний аналіз зазначених підходів дозволяє виокремити певний інваріант, що передбачає три основні компоненти освітнього середовища: по-перше, матеріальне (предметно-просторове) середовище; по-друге, соціальне середовище (враховуючи інформаційну, культурну, психологічну складові); по-третє, діяльнісний компонент (технологічний або методичний), який поєднує два попередні.

У системі різноманітних «можливостей» в освітньому середовищі, діяльнісний компонент займає центральне місце. Освітнє середовище, можна визначити як простір діяльності суб'єкта. Поряд з цим, часом поняття діяльності визначається через поняття середовища, оскільки діяльність виступає як активна взаємодія людини з середовищем, яка досягає свідомо поставленої мети (Ясвін, 2001).

На підґрунті досліджень Беляєва (2017), можна визначити загальні ознаки освітнього середовища у різних типах освітніх закладів, зокрема:

- освітнє середовище завжди існує, як певний соціальний інститут, у конкретному соціокультурному (історико-педагогічному) контексті;
- освітнє середовище завжди враховує різноманітність типів і видів локальних середовищ різної, часом взаємовиключної якості, специфічних для кожного типу освітньої діяльності, конкретних освітніх закладів, окремих навчальних груп, педагогів тощо;
- розвиток індивіда, як правило, здійснюється одночасно в умовах кількох освітніх (соціокультурних) середовищ;
- освітнє середовище освітньої установи, і дитячо-дорослої спільноти (спільнот) має відкритий характер і виступає елементом ширшого соціокультурного середовища, що співвідноситься з якістю життя, з якістю довкілля;

- освітнє середовище може бути не тільки як умова, а й як виховання (як громадського явища), навчання (як предмет спільної педагогічної діяльності) і розвиток (як процес перетворення індивіда на особистість, спільності на суспільство).

У сучасній науці використовують різні підходи до типологізації освітніх середовищ з огляду на: стиль взаємодії (конкурентна – кооперативна, гуманістична – технократична тощо); характер ставлення до соціального досвіду та його передачі (традиційна – інноваційна, національна – інтернаціональна тощо); ступінь творчої активності (творча – регламентована); характер взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрита – замкнута) (Кулюткін, Тарасов, 2001).

Таким чином, аналіз розвитку уявлень про середовище засвідчує, що у всі часи середовище розглядалося педагогами як один з найважливіших чинників розвитку, формування та виховання особистості, яка відповідає за своїми загальнокультурними та професійними якостями вимогам суспільства. Спільним у більшості теоретичних підходів до визначення педагогічної категорії «освітнє середовище» є визнання значущості цього феномена для якісної організації супроводу учнів, їхнього особистісного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових підходів щодо проблеми освітнього середовища та його структурно-функціональної моделі дозволяє стверджувати, що освітнє середовище – це багаторівнева система умов, обставин, чинників, можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Структурно-функціональна модель освітнього середовища містить соціальний, просторово-предметний та психодідактичний компоненти. Зазначені компоненти освітнього середовища є взаємопов'язаними і доповнюють один одного, що забезпечують його ефективне функціонування.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, ми розглядаємо освітнє середовище як певні об'єктивні обставини, якими, за наявності поставленої

мети, можна успішно керувати, як цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації можливостей у самовизначенні та самоактуалізації. Відтак, освітнє середовище виступає як змістово-насичене, трансформуюче, поліфункціональне, варіативне, доступне, безпечне утворення, що цілеспрямовано забезпечує повноцінну освіту та розвиток дитини. У якості основних характеристик освітнього середовища як педагогічного феномена виступають: цілеспрямованість, спеціальна організація специфічної педагогічної діяльності, взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, інтегративність та варіативність.

Перспективи подальших досліджень з проблеми освітнього середовища, його структури ми вбачаємо в поглибленні та узагальненні поняття «освітнє середовище спеціального закладу освіти» для дітей зі складними порушеннями розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев, Г.Ю. (2017) Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века. Образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя. *Педагогика, психология, общество: сборник статей международной научной конференции. (г. Москва, 2 сессия - 20 мая 2017 г.)*, (с. 19-26). г. Москва: Издательство РусАльянс Сова
2. Братко, М.В. (2015) Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 1-2, 11-18. Режим доступу: URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_4
3. Гонтаровська, Н.Б. (2012) Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. (Автореф. Дис. д-ра педагог. наук). Київ.
4. Журавльова, С.В. (2016) Историчний огляд становлення поняття «освітнє середовище» у педагогічній науці. *Науковий огляд. Педагогічні науки*. 3. 48-56. Режим доступу: URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>
5. Коджаспирова, Г.М. (2003) *История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты*. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС.
6. Кулюткин, Ю.Н., & Тарасов, С.В (2008) Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*, 1. 24-31. Режим доступу: URL:http://www.znание.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html
7. Слободчиков, В.И. (2000) О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. [On the concept of the educational environment in the concept of developing education] 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (г.Москва, 12–14 апреля 2000 года) [2nd Russian Conference on Environmental Psychology. Abstracts. (Moscow, April 12-14, 2000)]. Москва: Екопсицентр РОСС

8. Ясвин, В.А. (2000) *Экспертиза школьной образовательной среды*. Москва: Смысл
9. Ясвин, В.А. (1997) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. В.П. Лебедева, & В.П. Панов (Ред). – Черногловка: Новая печать
10. Ясвин, В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл

REFERENCES

1. Beljaev, G.Ju. (2017) Formirovanie termina «obrazovatel'naja sreda» v psihologo-pedagogicheskoy literature konca XX – nachala XXI veka. [Formation of the term "educational environment" in the psychological and pedagogical literature of the late XX - early XXI century. Educational environment as a subject of professional activity of a teacher-educator] *Pedagogika, psihologija, obshchestvo: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. (g. Moskva, 2 sessija - 20 maja 2017 g.), [Pedagogy, psychology, society: collection of articles of the international scientific conference. (Moscow, 2nd session - May 20, 2017), (s. 19-26).] g.Moskva: Izdatel'stvo Rus.Al'jans Sova. [in Russian].
2. Bratko, M.V. (2015) Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt. [Educational environment of higher education institution: functional aspect]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. [Pedagogical process: theory and practice]. 1-2, 11-18. Rezhym dostupu: [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_4) [in Ukrainian]
3. Hontarovska, N.B. (2012) Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvithno seredovyshcha yak faktor rozvytku osobystosti shkoliara. [Theoretical and methodological principles of creating an educational environment as a factor in the development of the student's personality]. (*Extended abstract of Doctor's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian]
4. Zhuravlova, S.V. (2016) Istorychnyi ohliad stanovlennia poniattia «osvitne seredovyshche» u pedahohichnii nauki. [Historical review of the formation of the concept of "educational environment" in pedagogical science]. *Naukovyi ohliad. Pedahohichni nauky*. [Scientific review. Pedagogical sciences]. 3. 48-56. Rezhym dostupu: URL: <https://science-pedagogy.ua/ua/article/view?id=1497> [in Ukrainian]
5. Kodzhaspirova, G.M. (2003) *Istorija obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: tablicy, shemy, opornye konspekty*. [History of education and pedagogical thought: tables, diagrams, supporting notes] Moskva: VLADOS-PRESS.. [in Russian].
6. Kuljutkin, Ju.N., & Tarasov, S.V (2008) *Obrazovatel'naja sreda i razvitie lichnosti*. [Educational environment and personal development. *Novye znaniya*, [New knowledge], 1. 24-31. Rezhim dostupu: [URL:http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html). [in Russian].
7. Slobodchikov, V.I. (2000) O ponjatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivajushhego obrazovaniya. [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. 2-ja Rossijskaja konferencija po jekologicheskoy psihologii. *Tezisy*. (g.Moskva, 12–14 aprelja 2000 goda). [2nd Russian Conference on Environmental Psychology. Abstracts. (Moscow, April 12-14, 2000)]. Moskva: Ekopsicentr ROSS.. [in Russian].
8. Jasvin, V.A. (2000) *Jekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy*. [Examination of the school educational environment]. Moskva: Smysl. . [in Russian].
9. Jasvin, V.A. (1997) *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. V.P. Lebedeva, & V.P. Panov (Eds). – Chernogolovka: *Novaja pechat'*. [in Russian].
10. Jasvin, V.A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. Moskva: Smysl. [in Russian].

Матеріал надійшов до редакції 25.09.2021 р.

Лук'яненко Анна,

аспірантка

annalukianenko5091990@gmail.com

ORCID ID – 0000-0003-3618-9119

Lukianenko Anna,

postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТЕГРАТИВНОЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ОРГАНІЧНОГО ГЕНЕЗУ

THEORETICAL ASPECT OF INTEGRATIVE MEDICAL- PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO PERSONS WITH SPEECH DISORDERS OF ORGANIC GENESIS

Анотація. У статті розглянуто головні аспекти теоретичного підходу до питання інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам з особливими потребами, які мають мовленнєві розлади органічного генезу. Визначено причини виникнення і характер порушень. Висвітлено історичні передумови розвитку інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги в Україні. Обґрунтовано необхідність взаємозв'язку між педагогічними і медико-психологічними знаннями для кращого розуміння структури розладів мовлення і складання плану їх корекції. Зазначено, що деякі мовленнєві порушення органічного генезу можуть виникати через наявність розладів зубощелепної системи чи неправильної будови і функції артикуляційного апарату.

Висвітлено основні періоди розвитку мовлення і зубощелепної системи. Охарактеризовано можливі зміни мовленнєвої функції при порушеннях прикусу, вроджених незрощеннях піднебіння та верхньої губи. Розкрито суть понять «алалія», «ринолалія». Розглянуто основні причини виникнення цих мовленнєвих порушень. Теоретично розроблено і обґрунтовано план комплексної інтегративної допомоги при алалії і ринолалії. Зазначено, що, на жаль, на сьогодні в нашій країні ще не існує сталої системи комплексної допомоги особам з мовленнєвими розладами органічного генезу, що виступають вторинним дефектом при наявних порушеннях зубощелепної системи. Описано досвід зарубіжних країн щодо питання надання саме інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги таким особам. Окреслено перспективи інтеграції педагогічних і медико-психологічних знань для надання якісної комплексної допомоги особам з порушеннями зубощелепної системи, що супроводжуються мовленнєвими розладами. Зроблено висновки про те, що тільки комплексна допомога фахівців різних

галузей (корекційних педагогів, логопедів, психологів, лікарів-ортодонтів, неврологів) дасть змогу вчасно виявити порушення, провести якісну диференційну діагностику, скласти логопедичний висновок і розробити план корекційно-педагогічної роботи при наявних порушеннях мовлення органічного генезу.

Ключові слова: *освіта, спеціальна педагогіка, мовленнєві розлади органічного генезу, порушення зубощелепної системи, алалія, ринолалія, комплексна допомога, інтеграція, медико-психолого-педагогічний підхід.*

Abstract. The main aspects of the theoretical approach to the issue of integrative medical-psychological-pedagogical assistance to persons with special needs who have speech disorders of organic genesis are considered in the article. The causes and nature of violations are determined. The historical preconditions for the development of integrative medical, psychological and pedagogical care in Ukraine are highlighted. The necessity of interrelation between pedagogical and medical-psychological knowledge for the better understanding of structure of speech disorders and drawing up of the plan of their correction is proved. The author noted that some speech disorders of organic origin may occur due to disorders of the dental system or improper structure and function of the articulatory apparatus.

The main periods of development of speech and the dental system are highlighted. Possible changes in speech function in occlusal disorders, congenital nonunion of the palate and upper lip are described. The essence of the concepts "alalia", "rhinolalia" is revealed. The main causes of such speech disorders are considered. The plan of the complex integrative help at alalia and rhinolalia is theoretically developed and proved. It is noted that, unfortunately, today in our country there is no sustainable system of comprehensive care for people with speech disorders of organic origin, which are a secondary defect in the existing disorders of the dental system. The experience of foreign countries on the issue of providing integrative medical-psychological-pedagogical assistance to such persons is described. Prospects for the integration of pedagogical and medical-psychological knowledge to provide quality comprehensive care to persons with disorders of the dental system, accompanied by speech disorders. It is concluded that only the comprehensive assistance of specialists in various fields (correctional teachers, speech therapists, psychologists, orthodontists, neurologists) will allow to identify violations in time, to conduct a qualitative differential diagnosis, make a speech therapy conclusion and develop a plan of correctional and pedagogical work. speech of organic genesis.

Key words: *education, special pedagogy, speech disorders of organic genesis, disorders of the dental system, alalia, rhinolalia, comprehensive care, integration, medical-psychological-pedagogical approach.*

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день інтеграційні процеси вважаються невід'ємною частиною багатьох галузей життя. Спеціальна система допомоги дітям з обмеженими психофізичними можливостями включає в себе як індивідуальний підхід до кожної особистості, так і комплексну інтегративну медико-психолого-педагогічну допомогу. Інтеграція знань з різних галузей зумовлює перегляд вже існуючих підходів і спонукає до пошуку нових шляхів комплексної допомоги.

У системі спеціальної освіти процес інтеграції розглядається як в узагальненому плані (передбачає підготовку осіб з особливими освітніми

потребами до самостійного життя у суспільстві), так і як локальна медико-психолого-педагогічна проблема, що стосується допомоги особам із будь-якими порушеннями фізичного чи психічного розвитку. Існує два основних підходи до інтеграції у суспільство осіб з психофізичними порушеннями. Перший передбачає адаптацію до умов навколишнього середовища. Другий, окрім підготовки особи до повноцінного соціального життя, передбачає підготовку суспільства до прийняття такої особистості (Пахомова, 2012).

Поштовх для зародження медичного напрямку у здійсненні допомоги убогим, яких зараховували до числа хворих, в Україні дав розвиток психіатрії в середині XVIII ст. Науковці визначають потреби таких людей не лише у догляді, а й у лікуванні (В. Бондар, В. Золотоверх, В. Селіверстов, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Проте, громадські діячі-гуманісти Західної Європи та Росії (Д. Дідро, Я. Коменський, Д. Локк, М. Ломоносов, Т. Мор, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін.) однією з найважливіших передумов формування гармонійно розвинутої особистості вважали саме вивчення проблеми оволодіння дітьми правильним мовленням.

Система педагогічної освіти в дореволюційній Україні розвивалась на основі релігійної ідеології. Але, вже тоді виокремлювали два її основні напрями: психолого-педагогічний та медичний. Проте, допомога особам із розладами мовлення була доступна лише багатим людям. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань при вирішенні корекції мовленнєвих розладів зумовила виокремлення психолого-педагогічного та медичного напрямів з необхідністю їх системного і міждисциплінарного підходу.

Ще одним досягненням стало відкриття у 1904 р. Лікарсько-Педагогічного Інституту, заснованого Ольгою та Оленою Сікорськими на їх власні кошти. У цьому Інституті займалися не тільки вихованням, але й навчанням і лікуванням недорозвинених, відсталих і нервових дітей різної статі, а також виправляли дітей морально ненормальних. Витоки підготовки педагогічних кадрів за

медико-психолого-педагогічним напрямком сформувались у Київському Фребелівському жіночому педагогічному інституті (1907 р.). Очолював інститут І. Сікорський. Завданням його було всебічне вивчення дітей та пошук нових методів виховання та корекційної допомоги. Велике значення І. Сікорський надавав вивченню психології дитячого віку. Для поглибленого вивчення дитячої психології на практиці при Інституті було відкрито дитячий притулок та педагогічний амбулаторій, який послужив аналогом сучасного психолого-педагогічного консультаційного центру (Пахомова, 2010). Таким чином, були закладені основи та обґрунтована необхідність міждисциплінарного та інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу.

Головними досягненнями системи педагогічної освіти першої половини ХХ ст. вважають початок підготовки вчителів для усіх типів шкіл, а також введення циклу педагогічних, психологічних та медико-біологічних дисциплін, що мало на меті створити системність медико-психологічних і педагогічних знань, як основну ланку інтегративності та комплексності професійної освіти. Сьогодні спеціальна освіта в Україні представлена системою диференційованого навчання. Відкриваються установи інноваційного типу: реабілітаційні, соціально-педагогічні, психолого-медико-педагогічні центри. Спираючись на зазначені історичні аспекти, можна зробити висновок про важливість саме інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із мовленнєвими розладами.

Порушення мовлення виникають під дією деяких екзогенних та ендогенних чинників. Однією з причин може стати порушення зубощелепної системи. У цьому випадку розлади мовлення вважаються вторинним дефектом. На сьогодні розповсюдженість зубощелепних порушень у нашій країні сягає 75-85% (Пахомова, 2017). Тому виявляється потреба у висококваліфікованій комплексній логопедичній, ортодонтичній і психологічній допомозі. Порушення будови чи функції артикуляційного апарату виступають однією з причин виникнення у дітей різних форм дислалій і ринолалій, формування

неправильного прикусу, що у деяких випадках може спричиняти навіть відставання в психічному розвитку.

Особливого значення набуває визначення основних напрямів комплексної психолого-педагогічної та медичної (ортодонтичної) допомоги дітям, що передбачає педагогічний, психологічний і медичний аналіз особливостей психофізичного і мовленнєвого розвитку, допомагає оцінити ефективність та результативність діагностики, реабілітаційної, логопедичної, стоматологічної допомоги. На жаль, інтегративний підхід при корекційній роботі з особами із порушеннями мовлення унаслідок наявних дефектів артикуляційного апарату недостатньо вивчений. Комплексна допомога надається тільки за ініціативи батьків. У зв'язку з цим, виникає необхідність у визначенні особливостей та напрямів інтегративного підходу при усуненні мовленнєвих розладів, пов'язаних з наявністю будь-яких порушень зубощелепної системи (Смаглюк, 2003).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Мовленнєві розлади, пов'язані з порушеннями артикуляційного апарату чи зубощелепної системи в цілому розглядаються багатьма авторами з позицій логопедичного, психологічного і медичного підходів. Різним аспектам організації інтегративної педагогічної і медичної допомоги особам із порушеннями мовленнєвого та інтелектуального розвитку присвячені фундаментальні роботи українських вчених (Л. Баринової, В. Бондаря, М. Дмитренко, І. Дмитрієвої, С. Дорошенко, С. Коноплястої, В. Курєдової, І. Мартиненко, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Смаглюк, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Багатоаспектність вирішення проблем корекції порушень мовлення підтверджує взаємозалежність педагогіки, психології і медицини від міждисциплінарної інтеграції, що включає в себе формування нових підходів саме інтегративного характеру.

Метою статті є визначення та обґрунтування теоретичних основ надання інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушеннями мовлення органічного генезу; розкриття історичних передумов та висвітлення

особливостей комплексної допомоги при мовленнєвих розладах, що розвиваються внаслідок порушень зубощелепної системи.

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

Результати дослідження. Проблема появи порушень мовлення органічного генезу у дітей досліджувалася багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими (Н. Астіані, Р. Левіна, О. Лурія, О. Правдіна, О. Рау, Ф. Рау, В. Смірнов, М. Хватцев та ін.). Причини виникнення розладів мовлення можуть бути різноманітними. На думку М. Хватцева, їх можна поділити на зовнішні (екзогенні) і внутрішні (ендогенні). Проте, неможливо окремо розглядати ці чинники, оскільки завжди простежується взаємозв'язок між внутрішніми і зовнішніми факторами, що спричиняють виникнення будь-якого порушення.

Причини розладів у формуванні і розвитку мовлення можна розділити на органічні (морфологічні, анатомо-фізіологічні), функціональні (психогенні), психоневрологічні і соціально-психологічні. Особлива увага приділяється групі органічних причин виникнення мовленнєвих розладів. Найчастіше до них відносять внутрішньоутробні патології, що призводить до порушень нормального розвитку плода (О. Ковтун, О. Гончарова, Р. Тонкова-Ямпольська, М. Шабалов та ін.). Перший триместр вагітності завжди вважається найбільш уразливим періодом щодо дії будь-яких негативних чинників на плід. Вплив одного або декількох шкідливих чинників у цей час може призвести до часткового недорозвинення або повного ушкодження певних ділянок центральної нервової системи, а також мовленнєвих зон кори головного мозку (Шеремет, 2010).

Велике значення у виникненні порушень мовлення органічного генезу у дітей мають спадкові фактори, а також особливості будови мовленнєвого апарату. Деякі вчені (О. Гончарова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова та ін.) дійшли висновку, що неправильне положення і комплектація зубів, порушення

прикусу, вроджені незрощення піднебіння можуть стати безпосередніми факторами, що будуть сприяти розвитку мовленнєвих розладів. Велике значення приділяють особливостям розвитку мовленнєвих зон головного мозку.

Серед екзогенних органічних чинників появи порушень мовлення виділяють несприятливі впливи як на центральну нервову систему, так і на організм дитини в цілому. До них відносять різноманітні інтоксикації, інфекції чи травми (Пахомова, 2009).

Для початку корекційної роботи з дітьми, у яких наявне те чи інше порушення мовлення, необхідно не тільки визначити точну причину його появи, але й провести диференційну діагностику, а також поглиблено ознайомитися з анамнезом життя і захворювання пацієнта, розписати план корекційної роботи, що передбачатиме залучення до корекційного процесу спеціалістів різних галузей (Pakhomova NG, Baranets IV, Pakhomova VA, Scherban, OA, & Boryak OV., 2021). Діти з порушеннями мовленнєвого апарату потребують консультації невролога, отоларинголога, логопеда, психолога, стоматолога-ортодонта. Особливу увагу фахівці повинні звертати на розвиток психомоторного і мовленнєвого апарату. Для цього проводять тести на визначення рівня засвоєння усного мовлення, лексичної та граматичної складової, фонетико-фонематичних процесів, артикуляційної моторики. Тільки комплексний інтегративний підхід і тісний взаємозв'язок педагогічних, психологічних і медичних знань дадуть можливість для адекватної оцінки стану мовлення дитини та надання їй відповідної корекційної допомоги (Пахомова, 2017).

Обов'язковою умовою для нормального розвитку мовлення є правильна будова і функція артикуляційного апарату. Кожний віковий період відрізняється своїми особливостями розвитку фонематичного сприйняття і формування зубощелепної системи. Якщо хоч якась ланка під час розвитку артикуляційного апарату буде порушена, це може призвести до серйозних змін у формуванні звуковимови.

Порожнина рота відіграє важливу роль у правильному формуванні мовлення. Язик виступає основним органом при утворенні звуків. Причиною

неправильної вимови голосних звуків можуть бути неправильні рухи язика, коротка вуздечка, порушення прикусу. Чистота вимови свистячих звуків залежить від стану і наявності зубів, деформацій прикусу. Часто причиною порушення звуковимови виступає неправильне положення язика, коли його кінчик знаходиться між передніми зубами.

Для повного розуміння важливості поєднання логопедичної і медичної допомоги, варто мати загальні уявлення про можливі порушення зубощелепної системи, що обтяжуються розладами мовлення. Зубощелепна система починає розвиватися ще внутрішньоутробно. До її складу відносять щелепи, прикус, зуби, нижньощелепні суглоби, язик. На 2-3 місяцях ембріогенезу лобний і два верхньощелепні відростки поступово з'єднуються між собою, при цьому створюючи основу для формування верхньої губи, верхньої щелепи, міжщелепної кістки та кісток носа. Нижня щелепа, нижня губа, а також язик формуються з двох нижньощелепних відростків. Цей період формування зубощелепної системи достатньо складний, адже пов'язаний, насамперед, з розвитком піднебіння, носової перетинки, формування зачатків зубів, язика. Кожен з цих органів формується в конкретний період внутрішньоутробного розвитку. Якщо в цей час на організм діють будь-які патологічні фактори, формування конкретного відділу зубощелепної системи порушується. Внаслідок цього можуть виникати такі порушення: незрощення піднебіння, альвеолярного відростку, губ, адентія, аномалії структури зубів, неправильно формуються мовні органи.

Вік від 1 до 5 років вважається найбільш активним періодом зростання і формування зубощелепної системи. Саме у цей період активно розвивається звуковимова і фонетичне сприйняття мовлення. У період змінного прикусу можна говорити про нечіткість вимови деяких звуків. Це можна списати на вікові мовленнєві особливості. При формуванні правильного постійного прикусу порушень вимови звуків зазвичай не спостерігається (Смаглюк, 2015).

Зубощелепні порушення часто призводять до неправильної артикуляції. Це можна пояснити тим, що патологічний прикус майже завжди ускладнює

виконання рухів і впливає на положення язика, необхідне для вимови різних груп звуків. При складних деформаціях прикусу артикуляційні зони передньоязикових звуків повністю зникають на піднебінні внаслідок артикуляції звуків за допомогою ріжучих поверхонь верхніх фронтальних зубів і губ.

Прогнатичний прикус, коли верхня щелепа надмірно розвинена і виступає вперед, спричиняє нечітку вимову окремих звуків, що пов'язано з утрудненням положення широкого кінчика язика за верхніми зубами. Часткова адентія та наявність трем і діастем також спотворюють вимову звуків. Коротка вуздечка язика призводить до міжзубної вимови звуків [з], [с], [ц]. Неправильна вимова шиплячих звуків може бути спричинена вкороченням або неправильним прикріпленням вуздечки язика, наявністю готичного піднебіння при звуженні верхньої щелепи. Коротка вуздечка язика, малорухливий язик і дефекти піднебіння часто стають причиною неправильної вимови звуку [р]. За даними багатьох учених лікарів-ортодонтів і логопедів (Н. Григоренко, В. Курасдова, Н. Омельченко, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Л. Смаглюк, М. Трофименко, М. Шеремет та ін.) порушення зубощелепної системи є однією з основних причин появи у дітей різних форм дислалії, стертої форми дизартрії, ринолалії.

На сьогодні ринолалія визначається як певне порушення тембру голосу і звуковимови, що зумовлене недорозвиненням артикуляційного апарату анатомо-фізіологічного генезу. Вагомий внесок у вивчення особливостей розвитку осіб з ринолалією зробили такі українські психологи, педагоги, лікарі: І. Єрмакова, А. Іпполітова, С. Конопляста, В. Курасдова, Н. Пахомова, Л. Смаглюк, М. Трофименко, М. Шеремет та ін. Згідно з класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, ринолалія відноситься до голосових розладів, хоча у дітей при цьому майже завжди наявні порушення артикуляції, які з'являються внаслідок природжених незрощень верхньої губи чи піднебіння.

Дислалія – порушення вимовної (звукової) сторони мовлення при повністю збереженій іннервації мовленнєвого апарату. Найчастіше проявляється у

дитячому віці. Діти поступово оволодівають артикуляцією звуків, тому неправильна вимова може фіксуватися досить рано. Вважається, що помилки у вимові дітей до 5 років зумовлені фізіологічно. Долаються вони спонтанно, якщо у дитини немає відхилень у мовно-руховому і слуховому аналізаторах (Шеремет, 2008).

На сьогоднішній день актуальності набирає необхідність тісної взаємодії у роботі логопеда та ортодонта. Комплексна допомога повинна надаватися ще на етапі обстеження, а потім при наданні інтегративної професійної допомоги під час проведення корекційної роботи. Тісний зв'язок логопедії з медициною сприяє ефективній корекції мовленнєвих порушень. Перед початком роботи з особою з порушеннями мовлення логопед має вивчити висновки хірурга-стоматолога і ортодонта.

Проте, логопед повинен обов'язково знати усі морфологічні норми розвитку зубощелепної системи, оскільки для нормального становлення мовлення необхідною є функціональна цілісність артикуляційного апарату. Міжгалузеві знання дають можливість своєчасно виявити порушення ще на початку їх розвитку, а також ліквідувати фактори ризику для сприяння нормальному росту і розвитку зубощелепної системи.

Для постановки логопедичного висновку при наявності у особи порушень зубощелепної системи використовуються різні методи діагностики. Це може бути палатографія, фотопалатографія чи звичайна фонографія. Усе залежить від тяжкості первинного дефекту, що призвів до наявних порушень мовлення. Для виявлення точної локалізації і причин розвитку мовленнєвих розладів використовують також такі методи діагностики: МРТ і КТ головного мозку, рентгенографія черепа, електроенцефалографія.

Логопеди визнають, що тип змикання зубів впливає на формування мовлення. Для покращення мовленнєвої функції важливо нормалізувати форму і положення зубів. Мовлення – одна з найважливіших функцій людини, що сприяє нормальній комунікації з іншими людьми та прийнятті особи у суспільстві. Чітка вимова звуків залежить від стану мовленнєвих центрів кори

головного мозку (центр Брока і Верніке), низхідних шляхів та периферичних відділів звукопровідного мовленнєвого апарату (Пахомова, 2019).

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що інтегративний підхід веде до інтеграції змісту надання комплексної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи і мовленнєвими недоліками, об'єднання усіх елементів лікування в єдине ціле.

Основою фахової підготовки лікарів, психологів та логопедів має бути системний підхід. Саме системність педагогічної, психологічної і медичної підготовки може стати передумовою для створення інтегративної комплексної системи педагогічного впливу для кращого оволодіння професійними вміннями і знаннями, формування професійної компетентності. Така система впливає на здатність особистості до відтворення системних інтегративних медико-психолого-педагогічних знань та призводить до самовдосконалення у професійній діяльності (Пахомова, 2018).

Широке розуміння системності підготовки студентів вищих навчальних закладів дає можливість для їх усебічного розвитку, обґрунтовує процес інтегративної медико-психолого-педагогічної підготовки. Таке бачення передбачає усвідомлення ролі інтеграції педагогічних, медичних і психологічних знань у їх діалектичній єдності і максимальному взаємопроникненні. Це сприяє підвищенню ефективності підготовки фахівців і результативності інтегративної діяльності, направленої на надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги.

Аналіз педагогічних, психологічних, стоматологічних та лінгвістичних літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що, нажаль, система допомоги особам з мовленнєвими розладами, що виступають вторинним дефектом при різноманітних порушеннях зубощелепної системи, в Україні не передбачає обов'язкового інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу, тобто співпраці корекційних педагогів, логопедів, психологів, лікарів-стоматологів та соціальних працівників. Консультація таких фахівців надається лише за ініціативою самих пацієнтів або їх батьків. Але зарубіжний досвід

говорить про наявність нових інтегративних підходів до цієї проблеми. У багатьох клініках Бразилії та Америки у штаті працівників клінічної лікарні крім вузьких спеціалістів працюють ще і психологи, логопеди, стоматологи, соціальні працівники.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, важливість комплексного інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу до лікування осіб із порушеннями мовлення органічного генезу не піддається сумніву. Складність і багатоаспектність корекційної роботи тільки підтверджує необхідність інтеграції педагогічних, медичних, психологічних і логопедичних методів корекції наявних порушень. Передбачає вміння розпізнавати порушення психофізичного розвитку, знання логопедом методів і прийомів для діагностики і подальшої корекції виявлених відхилень, оволодіння методами профілактики і подолання психологічних і мовленнєвих розладів у осіб із порушеннями зубочелепної системи.

Таким чином, можна говорити про те, що інтеграція різних педагогічних, психологічних і медичних методів у корекційній роботі дуже важлива для досягнення максимально стійкого результату лікування. Перспектива подальших досліджень полягає у розумінні того, що якісна корекційна допомога потребує комплексного медико-психолого-педагогічного підходу до діагностики стану мовленнєвого і психічного розвитку дитини, функціонування артикуляційного апарату та розробки системи корекційних заходів. Усе це вимагає залучення фахівців різного профілю (корекційних педагогів, психологів, медиків). Тільки в результаті тісної співпраці багатьох спеціалістів можна досягти швидкої соціалізації і адаптації особи у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пахомова, Н.Г. (2006, 2012). Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів / Н.Г. Пахомова: Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). За ред. Синьова, В.М., Гаврилова, О.В. Кам'янець-Подільський, ПП Медобори. 3, 180-189.

2. Пахомова, Н.Г. (2018). Актуальні проблеми спеціальної освіти: навч. посіб. для студентів спец. 016 "Спеціальна освіта". Полтава, АСМІ. 329. Бібліогр.: 281-317.
3. Пахомова, Н.Г. (2010). Спеціальна педагогіка з історією. Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 - «Корекційна освіта». Полтава, ТОВ «АСМІ». 280.
4. Пахомова, Н.Г. (2019). Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного генезу. Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія. Суми, Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 184-199.
5. Пахомова, Н.Г. (2017). Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії: Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету : Зб. наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Ізмаїл, РВВ ІДГУ, 36. 174-179.
6. Пахомова, Н.Г. (2017). Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань у підготовці фахівця спеціальної освіти і соціальної сфери: Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця : монографія. За заг. ред. Пахомової Н. Г., Погребняка В. А. Полтава, ТОВ «АСМІ». 29-52.
7. Пахомова, Н.Г. (2009). Основи психолінгвістики. Полтава, ТОВ «АСМІ». 170.
8. Смаглюк, Л.В. (2015). Функція мовлення та інтеграційні аспекти її корекції: Навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів Вищих навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, стоматологів, лікарів-інтернів, клінічних ординаторів, магістрів, лікарів-ортодонтів, логопедів. За ред. Смаглюк, Л.В., Карасюнок, А.С., Рудь, В.Б. Полтава, «Астроя». 130.
9. Смаглюк, Л.В. (2003). Структура функціональних порушень зубощелепної ділянки та зубощелепних аномалій у дітей 6-9 років / Смаглюк, Л.В., Трофименко, М.Ф. Проблеми екології та медицини. Т.7, 5-6. 25-27.
10. Шеремет, М.К. (2010). Логопедія. Київ. Видавничий Дім «Слово». 672.
11. Шеремет М.К. та ін. (2008). Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навч. посіб. За заг. ред. Шеремет, М.К., Мартиненко, І.В. Київ. КНТ. 380.
12. Pakhomova NG, Baranets IV, Pakhomova VA, Scherban, OA, & Boryak OV. (2021). Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children. Svit Medytyny ta Biolohiyi. 1(75): 125-129. DOI 10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129.

REFERENCES

1. Pakhomova, N.G. (2012). Zahal'noteoretychni aspekty intehtratsiyi pedahohichnykh, psykholohichnykh i medychnykh skladovykh profesiynoyi pidhotovky lohopediv [General theoretical aspects of integration of pedagogical, psychological and medical components of professional training of speech therapists]. Kamyanets-Podilsky: Medobori [in Ukrainian].
2. Pakhomova, N.G. (2018). Aktual'ni problemy spetsial'noyi osvity: navch. posib. dlya studentiv spets. 016 "Spetsial'na osvita" [Actual problems of special education: textbook. way. for special students. 016 "Special education"]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
3. Pakhomova, N.G. (2010). Spetsial'na pedahohika z istoriyeyu. Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv spetsial'nosti 6.010100 – «Korektsiyna osvita» [Special pedagogy with history. Textbook for students majoring in 6.010100 - "Correctional Education"]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
4. Pakhomova, N.G. (2019). Neyropsykholinhvistychni aspekty rehabilitatsiyi osib iz porushennyamy movlennya orhanichnoho genezu. Korektsiyno-reabilitatsiyna diyal'nist' v suchasnomu osvith'omu prostori [Neuropsycholinguistic aspects of rehabilitation of persons with speech disorders of organic genesis. Correctional and rehabilitation activities in the modern educational space]. Sumy: Published by Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko [in Ukrainian].

5. Pakhomova, N.G. (2017). Aktualizatsiya intehrativnykh medyko-psykholohichnykh i pedahohichnykh znan' pry pidhotovtsi fakhivtsya do roboty v umovakh inklyuziyi [Actualization of integrative medical-psychological and pedagogical knowledge in preparation of a specialist for work in the conditions of inclusion]. Izmail: RVV IDGU [in Ukrainian].
6. Pakhomova, N.G. (2017). Intehratsiya medyko-psykholohichnykh i pedahohichnykh znan' u pidhotovtsi fakhivtsya spetsial'noyi osvity i sotsial'noyi sfery [Integration of medical-psychological and pedagogical knowledge in the training of a specialist in special education and social sphere]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
7. Pakhomova, N.G. (2009). Osnovy psykholinhvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
8. Smaglyuk, L.V. (2015). Funktsiya movlennya ta intehratsiyni aspekty yiyi korektsiyi [Speech function and integration aspects of its correction]. Poltava: Astraya [in Ukrainian].
9. Smaglyuk, L.V. (2003). Struktura funktsional'nykh porushen' zuboshchelepnoyi dilyanky ta zuboshchelepnykh anomalii u ditey 6-9 rokiv [The structure of functional disorders of the dental area and dental anomalies in children 6-9 years]. Poltava: Problems of ecology and medicine [in Ukrainian].
10. Sheremet M.K. (2010). Lohopediya. Pidruchnyk [Speech therapy. Textbook]. Kyiv: Slovo Publishing House [in Ukrainian].
11. Sheremet M.K. (2008). Khrestomatiya z lohopediyyi: Istorychni aspekty. Dyslaliya. Dyzartriya. Rynolaliya [Textbook of speech therapy: Historical aspects. Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia]. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
12. Pakhomova NG, Baranets IV, Pakhomova VA, Scherban, OA, & Boryak OV. (2021). Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children. Svit Medytsyny ta Biolohiyi. 1(75): 125-129. DOI 10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129.

Матеріал надійшов до редакції 02.11.2021 р.

Мартинюк Зоряна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
zoriana.prigoda@gmail.com
ORCID ID: [0000-0002-1288-3838](https://orcid.org/0000-0002-1288-3838)

Martynyuk Zoryana

candidate of pedagogical sciences,
Senior Research Fellow speech therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ДІТИ З РИНОЛАЛІЄЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

CHILDREN WITH RHINOLALIA IN INCLUSIVE SPACE

Анотація. У статті автор відтворює визначальну роль індивідуальної траєкторії розвитку, для аргументації необхідності створення гнучкого інклюзивного освітнього середовища для дітей із особливими мовленнєвими потребами а саме, із ринолалією. Репрезентовано сучасні та вітчизняні дослідження про складне анатомічне порушення, таке як ринолалія. Продемонстровано форми і методи роботи які оптимізовано спрямують на інклюзивному навчальному процесі. В основі якого лежить особистісно орієнтоване навчання, в якому може реалізуватися кожна дитина, незалежно від її можливостей. Педагог має бачити і розуміти потреби дитини і зробити процес навчання більш гнучким щоб вона могла опанувати матеріал, який їй пропонується з призми свого порушення. Оскільки тяжкість зазначеного порушення визначається не лише зовнішньою аномалією але й значними мовленнєвими труднощами, які впливають на комунікативну діяльність, психологічну і соціальну сферу. Також труднощі відзначаються і у навчальній діяльності, проблемами особистісної та соціальної адаптації в навколишньому середовищі. У зв'язку з цим, діти із ринолалією складають групу ризику не тільки у галузі хірургічної стоматології, а є досить складним об'єктом наукових досліджень у галузі логопедії.

У процесі створення статті були використані методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

В статті зазначено важливість ранньої діагностичної та корекційної роботи із комплексним супроводом. Автор відзначає, що необхідно якомога раніше здійснювати хірургічне втручання якщо в цьому є нагальна необхідність. А також здійснювати корекційну роботу по усуненні порушень звукової сторони мовлення, яка базується на ретельному логопедичному обстеженні дітей. Ефективність проведення логопедичної роботи знаходиться в тісному зв'язку з анатомічним та функціональним станом артикуляційного мовленнєвого апарату.

Окреслено фактори та компоненти успішного відновлення, визначено роль батьків у навчальному процесі. Оскільки проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість фахівцям краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу отримають інформацію про потенційні можливості дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти більше уваги в домашньому середовищі. Така командна робота, підтримка і взаєморозуміння допоможе отримати чудові результати у навчанні та розвитку дитини в майбутньому.

Ключові слова: *ринолалія, раннє виявлення, раннє втручання, інклюзивний простір, інклюзивне навчання, корекційна робота, комплексний супровід.*

Abstract. In the article the author reproduces the decisive role of the individual trajectory of development to argue the need to create a flexible inclusive educational environment for children with special speech needs, namely with rhinolalia. Modern and domestic studies on a complex anatomical disorder, such as rhinolalia, are represented.

Forms and methods of work are demonstrated with the help of which they will optimally promote the inclusive educational process. It is based on personality-oriented learning, in which every child can be realized, regardless of its capabilities. The educator must see and understand the needs of the child and make the learning process more flexible so that he can master the material offered to him from the prism of his violation. Since the severity of this defect is determined not only by external anomalies but also by significant speech defects that affect communication, psychological and social tension, difficulties are observed in educational activities, problems of personal and social adaptation in the environment. Therefore, children with rhinolalia are at risk not only in the field of surgical dentistry, but are a very complex object of research in the field of speech therapy.

In the process of creating the article, methods of analysis, systematization, comparison and generalization were used.

The article notes the importance of early diagnostic and corrective work with comprehensive support. The author notes that it is necessary to perform surgery as soon as possible if there is an urgent need. And also to carry out corrective work to eliminate violations of the sound side of speech, which is based on a thorough speech therapy examination of children. The effectiveness of speech therapy is closely related to the anatomical and functional state of the articulatory speech apparatus.

The factors and components of successful recovery are outlined, the role of parents in this process is determined. Because consulting with parents will allow professionals to better know and understand the child. And parents, in turn, will receive information about the potential of the child, about his successes or failures, about why you should pay more attention at home. Such teamwork, support and mutual understanding will help to get excellent results in the child's learning and development in the future.

Key words: rhinolalia, early detection, early intervention, inclusive space, inclusive education, correctional work, comprehensive support.

Актуальність дослідження. Одна із стратегічних завдань освітніх реформ це забезпечити право на якісну освіту дітям з особливими освітніми потребами та надання високоспеціалізованих комплексних послуг. Наукові розвідки Волкової Г.С., Гулюк А.В., Дякової С.В., Мамедової А.А., Харькової Л.В., та ін. свідчать про те, що прогнози щодо зменшення кількості народження дітей з цією патологією є вкрай несприятливими. В Україні народжуваність дітей із ринолалією за останні

роки має стійку тенденцію до зростання, де щорічно показник становить більше 500 осіб. У нашій країні над такі складним порушенням, як незрощення верхньої губи та піднебіння більшість хірургічних операцій проводяться у дітей віком до 4-х років. За певних умов часто відбувається одночасно дві операції. Зокрема є значна кількість випадків коли хірургічне втручання відбувається в ранньому віці інколи в періоді немовляти. У сьогоднішній актуальним питанням постає мовленнєвий розвиток дітей із ринолалією, яке залишається одним із найбільш складних і актуальних в галузі логопедії.

На сьогоднішній день є науково обґрунтовані методики раннього(Хватцев М.С., Серебров Н.І., Іполітова А.Г., Єрмакова І.І., та ін.).

Поглиблений аналіз хірургічного втручання, а також висновки логопедів про необхідність якомога раннього подолання мовленнєвих труднощів, як однієї з умов гармонійного розвитку дитини різносторонніх підходів та існуючих уже методик (О.С. Алмазова, Т.В. Волосовець, Т.Н. Воронцова, І.І. Єрмакова, Н.П. Захарова, А.Г. Іполітова, З.А. Рєпіна, Н.І. Сереброва, С.Л. Таптапова, Г.В. Чиркіна, С.Ю. Конопляста та ін.) спрямованих на корекцію ринолалії, засвідчив широку варіативність даних і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення означеного порушення ВНПІ лише із симптоматикою вродженої органічної відкритої ринолалії.

Глибинний аналіз методик логопедичного впливу на подолання ринолалії пройшов тернистий шлях і збагатився значною кількістю відмінних один від одного підходів до вирішення даної проблеми. На сьогоднішній день продовжується активна пошуково-дослідницька діяльність та експериментальна апробація інноваційних методів, прийомів та технологій, які б відповідали наявному стану генезису проблеми, сучасним педагогічним та соціальним вимогам, і водночас були б найбільш ефективними в подоланні властивих ринолалії мовленнєвих порушень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому світі таке складне порушення, як вродження незрощень губи та піднебіння, розглядається через призму медичного та психолого-педагогічного напрямку.

Медичний напрям, спрямований на відновлення та реабілітацію фізіологічних функцій організму дитини (Г.В. Гончаков, І.М. Готь, А.А. Мамедов, І.М. Матрос-Таранець, В.В. Рогинський, П.І. Ткаченко, Л.В. Харьков, Л.М. Яковенко, та ін.) та психолого-педагогічний, у якому переважають пошуки психолого-педагогічних технологій корекції та розвитку усного мовлення (Л.І. Вансовська, Т.В. Васильєва, М.П. Водолацький, Т.Ю. Дерунова, А.В. Доросинська, В.І. Яковлев та ін.).

Метою статті є продемонструвати форми і методи роботи які, сприятимуть покращенню інклюзивному навчальному процесі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були враховані методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. У науковому світі перші відомості про кількість випадків народжених із порушенням губи і піднебіння в Європі з'явилися ще в 1438 р. перші подібні статистичні дані були опубліковані лікарем Я. Фребеліусом у 1865 р. У давній Греції лікарі не тільки думали, як подолати природжені порушення губи і піднебіння, а й намагалися зрозуміти механізм порушення голосу. Пізніше зусилля медиків були спрямовані насамперед на відновлення твердого і м'якого піднебіння. Однак досягнуті хірургами успіхи в корекції природженої анатомічної ротової порожнини наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст. не забезпечували задовільних результатів фонетичного оформлення мовлення, що уранопластика не позбавляє надлишкової назальності голосу дитини (Конопляста, 2008).

Ринолалія це порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатоомо-фізіологічними дефектами периферичного відділу мовного апарату, а саме: артикуляційного унаслідок уродженої аномалії верхньої губи і піднебіння, що утворюється незрощенням верхньої губи та твердого й м'якого піднебіння в період внутрішньоутробного розвитку.

Ринолалія проявляється в трьох формах: відкрита, закрита і змішана. Етіологія порушень можлива органічна або функціональна. Коротенько

розглянемо характеристику кожної із форм ринолалії, для того щоб глибше зрозуміти специфіку даного порушення, та можливість надати корекційну допомогу.

У логопедичній літературі виділяють три форми ринолалії: закриту, відкриту і змішану і за різними показниками кожна з них може бути органічною або функціонально зумовленою. Закрита ринолалія характеризується порушенням фонаційної сторони мовлення, що проявляється в порушенні нормального проходження струменя повітря через ніс і спонукає до повного або часткового виключення носового резонансу, спричинюючи тим самим зміни тембру голосу. При закритій ринолалії спостерігається зниження фізіологічного носового резонансу, під час вимовляння носових звуків. У процесі артикуляції цих звуків у нормі носоглотковий прохід залишається відкритим, і повітря вільно проникає в носову порожнину. Якщо носового резонансу немає, то ці фонеми звучать, як ротові (*б, б', д, д'*). Крім вимови носових приголосних звуків у разі закритої ринолалії фонаційно порушуються і голосні звуки, вимова набуває неприродного глухого відтінку, і в цих випадках голос позбавлений низки обертонів (Алмазова, 1973).

Однією з основних причин закритої ринолалії найчастіше є органічні зміни в носовому просторі, або функціональні розлади піднебінно-глоткового змикання, тобто ізолюється носова порожнина від ротової. Відкрита ринолалія це порушення, як звуковимовної, так і фонаційної сторони мовлення. Вона є найскладнішою в механізмах і найтяжчою у корекційному процесі. Розрізняють функціонально і органічно зумовлену відкриту ринолалію. В свою чергу, органічна форма відкритої ринолалії може бути набутою і вродженою.

Набута відкрита органічна ринолалія виникає в разі перфорації твердого і м'якого піднебіння внаслідок черепно-мозкової травми або у разі розвитку остеомієліту, рубцевих змін, поранень, тиску пухлини, тобто порушується цілісність і рухомість твердого або м'якого піднебіння.

Вроджена органічна відкрита ринолалія зазвичай є наслідком вроджених незрощень м'якого та твердого піднебіння, укорочене м'яке піднебіння,

відсутність або роздвоєння прихованої щілини; парезів і паралічів м'якого піднебіння в разі ураження язико-глоткового і блукаючого нервів.

У функціональної відкритої ринолалії найчастіше зустрічається порушення зумовлені парезом м'якого піднебіння (одно- або двобічним), змінами, які відбуваються у глотці через її травми і пухлини, порушенням контролю за власним мовленням у разі зниження слухової функції або наслідуванням назальному мовленню. Змішана ринолалія це стан мовлення, що характеризується низьким носовим резонансом під час вимови носових звуків та наявністю назального тембру голосу. Причинами змішаної ринолалії є:

- мозкові крововиливи;
- черепно-мозкові травми;
- укорочене м'яке піднебіння;
- відсутність, укорочений або роздвоєний м'який язичок;
- поліпи, аденоїди, пухлини, викривлення носової перегородки, травми піднебіння, наслідки операцій і хвороб (рубці);
- розщелини піднебіння і губи;
- порушення процесів дихання, опущене м'яке піднебіння, наслідування гугнявого мовлення, оточуючих хвороби євстахієвої труби (Доленко, 2002).

Також причиною змішаної ринолалії є поєднання ускладненого носового дихання та недостатності піднебінно-глоткового змикання, та аденоїдних змін функціонального або органічного походження. У таких випадках аденоїди будуть перешкодою для проникнення повітря через носові ходи. Гугнявість – патологічна зміна тембру голосу і спотворена вимова звуків мовлення, обумовлена порушенням нормальної участі носової порожнини в процесах голосоутворення і артикуляції. Розрізняють два види гугнявості – відкрити і закрити. При відкритій гугнявості під час вимови усіх звуків мови повітря проходить не лише через рот, але і через ніс. При закритій гугнявості повітря проходить лише через рот. Повна двобічна атрезія носа, а також інші паталогічні процеси, що викликають порушення прохідності носової порожнини, призводять до повного або часткового виключення носового

резонансу. При закриті гугнявості (голос позбавляється низки своїх обертонів, звучить глухо). Лікування закритої гугнявості полягає в оперативному усуненні перешкод в носі і в носоглотці. Після оперативного втручання необхідно проводити логопедичні вправи. При функціональній (без порушення прохідності носової порожнини) гугнявості успіх досягається лише за допомогою логопедичної роботи. Відкрита гугнявість зустрічається значно частіше закритої. При нормальній вимові усіх звуків мови, окрім носових, м'яке піднебіння звичайно примикає до задньої стінки глотки і тим самим роз'єднує ротову частину глотки з носоглоткою. Унаслідок такого роз'єднання струмінь повітря, що утворюється при звуковимові, прямує через рот, і тоді звуки мовлення набувають свого нормального тембру. Мовлення набуває гугнявого відтінку, лише якщо значна частина повітря потрапляє в ніс. Це відбувається звичайно при порушеннях твердого і м'якого піднебіння, як вроджена розщілина, укорочення м'якого піднебіння, параліч і парези піднебіння.

Діти із ринолалією мають порушення діяльності верхніх частин периферичного мовленнєвого апарату, який, в свою чергу, складається із трьох відділів: дихального, голосового й артикуляційного. При порушенні дихального відділу виникає порушення взаємодії між артикуляційними і дихальними м'язами спонукає до специфічних особливостей як фізіологічного, так і фонаційного (мовного) дихання. Для найбільш точного функціонування мовного апарату переважає наявність нижньореберного чи діафрагмального дихання. При ринолалії фізіологічне дихання найчастіше виявляється поверхневим - грудним чи ключичним, коли під час вдиху напружуються грудні м'язи, до руху приходять ключиці та грудна клітина, а діафрагмальні м'язи не беруть необхідної участі у процесі утворення мовлення. Порушується співвідношення між вдихом та видихом. Неможливість здійснення повноцінного вдиху й видиху призводить до порушення фонаційного дихання, тобто дихання під час мовлення. В нормі більшість звуків нашої мови вимовляються на ротовому видиху за винятком носових звуків. Для цього необхідна повноцінна взаємодія м'якого піднебіння, бокових та задньої стінок

глотки, яка забезпечує наявність довгого, цілеспрямованого повітряного струменя. У дітей із незрошеннями піднебіння під час видиху значний об'єм повітря перетікає в ніс, тривалість його різко вкорочується, внаслідок чого стає недоступним промовляння цілої фрази на одному видиху.

У порушенні артикуляції спостерігається ослаблення розвитку всієї лицьової мускулатури. Спостерігаються аномалії в будові й рухливості губ, своєрідне розташування язика в порожнині рота, надмірне підняття кореня язика, його гіпертрофія, витончений в'ялий кінчик язика, що не бере участі в утворенні звуків. Також є порушення оральної чутливості ротової порожнини, менш широке відкривання рота при промовлянні звуків, розлади роботи м'язів, які здійснюють рухи м'якого піднебіння. Піднебіння пасивне, малорухливе й не виконує функції розділення ротової й носової порожнин. Таким чином, порушенням піднебіння при ринолалії обумовлене неправильним м'язовим взаємозв'язком в усьому артикуляційному апараті, а також зміну взаємодії м'язів периферичного кінця мовнорухового аналізатора.

Особливості голосоутворення (голос) відділ складається з гортані і голосових зв'язок, які розміщені над нею. Основними характеристиками голосу є його сила, тембр та висота. Своєрідність голосової функції в дітей із ринолалією, найперше, викликана порушеннями процесів вдиху та видиху, правильність яких є однією з основних умов здійснення голосових операцій. Голос ринолаліків слабкий, виснажений, тихий, приглушений, із вираженим носовим відтінком. Характерним є стиснене звучання, іноді сипле та хрипле.

Логопедичні заняття рекомендуються проводити не лише в післяопераційному періоді, але і до операції.

Насамперед доцільно зазначити, що корекційний вплив під час ринолалії має бути системним, послідовним і нести комплексний характер. Плануючи свою роботу, логопед, керуючись психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень, має визначити стан розвитку структурних компонентів мовлення у процесі логопедичного обстеження. Виходячи зі стану сформованості фонетичної, лексико-граматичної і просодичної сторін

мовлення, визначити основні завдання і обирати напрями корекційного впливу.

У практичній логопедії, є основні принципи і напрями корекційної роботи при ринолалії:

- урахування механізмів розладу мовлення й особливостей симптоматики (стану піднебінно-глоткового змикання, анатомо-функціональної збереженості артикуляційних органів, дихання, стану артикуляторної бази, слухового контролю, рівня фонематичного слуху) що підкреслює потребу у формуванні артикуляційних укладів заново;

- опора на збережені аналізатори і їхні функції, розвиток потенційних функціональних можливостей кінестетичного, слухового, зорового апарату;

- використання фізіологічного дихання з метою перевиховання його в мовленнєве діафрагмальне з ротовим видихом;

- паралельність у роботі над формуванням мовленнєвого дихання і формуванням артикуляційних укладів;

- використання фізіологічної взаємозалежності і взаємодії м'язових груп мовленнєвого апарату в роботі з розвитку артикуляційного праксису;

- урахування рівня готовності артикуляційної бази звуків для визначення послідовності постановки їх;

- урахування вікових і компенсаторних можливостей дитини;

- забезпечення систематичності і паралельності логопедичної і психокорекційної роботи (Конопляста, 2011).

Тобто система корекційної роботи з розвитку фонетично правильного мовлення у дітей дошкільного віку з ринолалією обов'язково має забезпечити:

- розвиток рухомості м'якого піднебіння;

- усунення назального тембру голосу;

- виховання правильної артикуляції всіх звуків;

- розвиток фонематичного сприймання, уявлення.

Зміст логопедичної роботи може варіювати залежно від того, чи прооперована дитина, чи працював з нею логопед до операції, наскільки

тривалою була підготовча робота, чи готова вона психологічно до логопедичних занять. Післяопераційний період логопед має допомогти дитині оволодіти мовленням в анатомічно нових умовах. Для всіх пацієнтів логопедичні заняття після уранопластики є обов'язковими і проводяться з урахуванням до операційної роботи та ефективності операції. Методи роботи модифікують залежно від особливостей мовлення дитини з урахуванням її психічних особливостей. Проте незмінними залишаються основні принципи, мета, завдання і вимоги до результатів логопедичної роботи. Мовлення дитини з ринолалією після логопедичної роботи може бути оцінене, як нормальне або наближене до норми - сформованою має бути звуковимовна і усунена назалізація.

Логопедична корекційна робота з дитиною ринолаліком залежить від форми ринолалії. Логопед ставить перед собою завдання, які сприятимуть ефективній корекційній роботі, а саме:

- відпрацювання подовженого повітряного струменю при вимові усіх звуків мови крім носових;
- відпрацювання правильної артикуляції усіх звуків мови;
- усунення назального відтінку голосу;
- нормалізація просодичної сторони мовлення;
- автоматизація набутих навичок у вільному мовленнєвому спілкуванні.

Варто використовувати в інклюзивному вихованні традиційну класифікацію методів навчання і виховання; словесні (бесіди, розповіді); наочні (відвідування загальноприйнятих місць); практичні (ігри, праця, конкурси).

Для системної корекційної роботи дітям потрібно забезпечити інклюзивне навчання це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних, з урахуванням індивідуальних особливостей таких дітей. Інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, в яких в разі необхідності їм буде надаватися підтримка, щоб всі учні без виключення

навчалися і проводили час разом. Для дітей з мовленнєвими потребами інклюзивне освітнє середовище є, способом для спільного навчання, виховання та розвитку з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Які є переваги інклюзивного навчання ?

Інклюзивне навчання усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами. Задіяність батьків до процесу навчання. Діти мають змогу налагодити дружні стосунки з однолітками в школі, групі та поза її межами та моделюють належні способи взаємодії з колективом. Ватро зазначити, що комплексний підхід це найкраще рішення для навчання та виховання дітей. Обов'язково мають бути профільні спеціалісти та їх взаємодія а саме: логопед, дефектолог, психолог, медичний та музичний працівники є учасниками усього навчально-виховного процесу. Компетентність фахівців, які працюють в інклюзивній групі, злагодженість їх роботи це одна з умов ефективності навчання. Вчитель має організовувати у групі позитивну атмосферу, для цього потрібно організовувати психологічні та розвиткові заняття, рухливі ігри, тренування. Особливо потрібно акцентувати увагу про розвиток комунікативних навиків між дітьми, формувати позитивне ставлення вихованців один до одного. При тому не акцентувати увагу на дитині-з ринолалією, вона не має займати особливе місце в групі. Достатньо щоб дитина відчувала себе природньо, безпечно і прагнула бути самостійною на скільки це можливо. При правильному підході та організації, у дітей будуть розвиватись навички роботи в команді, співпраця, взаємодопомога, вміння спільно вирішити проблему.

Також важливою є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість фахівцям краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу, отримають інформацію про потенційні можливості дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти більше уваги вдома. Така командна робота, підтримка і взаєморозуміння допоможе отримати чудові результати у навчанні та розвитку дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Найбільш сприятливою корекційна робота може бути лише за умови високої професійної

компетентності фахівців та правильно підбраного комплексу методів логопедичного корекційного впливу. А головним у будь-якій роботі має бути принцип педагогічного оптимізму, адже саме завдяки йому спеціаліст, може дати дитині відчуття впевненості у своїх силах, та простимулювати її до цілеспрямованого руху до подолання усного мовлення.

Тільки комплексний медичний і психолого-педагогічний вплив на розвиток дитини з вродженими незрощеннями губи і піднебіння, використання інноваційних інтегральних реабілітаційних технологій забезпечать можливість успішної інтеграції їх у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алмазова, Е. (1973). Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. Москва, С 35-80.
2. Доленко, О. (2002). Діагностична інформативність методу електропунктури у виявленні супутніх патофізіологічних порушень у дітей з уродженими вадами піднебіння. Вісник проблем біології і медицини. № 7, С.104-106.
3. Конопляста, С. (2008). Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ. С 212.
4. Конопляста, С. (2011) Агреговані результати дослідження функціональної системи мови та мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Дефектологія. №1. С. 38-42.
5. Харьков Л.В., Яковенко Л.М. (1998). Эффективность логопедического навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння. Дефектологія. №4. С. 19-20.

REFERENCES

1. Almazova, E. (1973). Speech therapy work to restore the voice in children. Moscow, pp. 35-80.
2. Dolenko, O. (2002). Diagnostic informativeness of the method of electropuncture in the detection of concomitant pathophysiological disorders in children with congenital defects of the palate. Bulletin of problems of biology and medicine. № 7, pp.104-106.
3. Hemp, S. (2008). Development of children with congenital nonunion of the lips and palate. Theory and practice. Kiev. С 212.
4. Konoplyasta, S. (2011) Aggregated results of the study of the functional system of speech and speech of children with congenital malunions of the lips and palate. Defectology. №1. S. 38-42.
5. Kharkov LV, Yakovenko LM (1998). The effectiveness of speech therapy training in early surgical restoration of the palate. Defectology. №4. Pp. 19-20.

Матеріал надійшов до редакції 11.10.2021 р.

УДК: 376.018.3.064.1-055.52-056.48:616.896

Матвєєва Олена,

аспірант

elenamatveeva422@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3935-897X

Researcher ID: ABD-8034-2021

Matvieieva Olena,

postgraduate

Лапін Андрій,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання

avlapin1@gmail.com

ORCID:0000-0003-1717-7892

Researcher ID: 0-8460-2016

Lapin Andrii,

PhD (Education), senior researcher

of the Department of inclusive education

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

THEORETICAL MODEL OF PROFESSIONAL ASSISTANCE OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS TO PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Анотація. У статті аналізуються теоретичні аспекти професійної допомоги батькам дітей з розладом аутичного спектра, що надається професіоналами в межах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Автори роблять акцент на необхідності створення та запровадження моделі надання професійної допомоги в інклюзивно-ресурсних центрах. Розглядають особливості надання допомоги дітям з розладом аутичного спектра та їх батькам. У статті описано розроблену теоретичну модель надання професійної допомоги батькам дітей з розладом аутичного спектра. Висвітлюються основні етапи та можливі результати впровадження розробленої моделі у діяльність інклюзивно-ресурсних центрів. Визначається важливість

дослідження та систематизації процесу надання професійної допомоги батькам дітей з розладом аутичного спектру.

Зазначено, що впровадження та апробація моделі системи надання професійної допомоги батькам дітей з розладом аутичного спектру дасть змогу виокремити психолого-педагогічні умови надання професійної допомоги батькам, а також розробити експериментальні методики щодо діагностики існуючих механізмів надання професійної допомоги в інклюзивно-ресурсному центрі, що можуть бути використані практичними працівниками інклюзивно-ресурсного центру.

З'ясовано, що не менш важливим для дітей з розладом аутичного спектру є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в соціальних ситуаціях, що обумовлює успішність соціальної взаємодії. Активне залучення до цього процесу батьків, які користуються довірою з боку дитини значно підвищують його ефективність. Без підвищення рівня обізнаності та володіння інформацією щодо супроводу та корекційного розвитку своїх дітей з урахування наявних особливостей це є неможливим.

Можливими результатами впровадження розробленої моделі є розширення знань батьків про психофізичні особливості дитини, підвищення їх педагогічної компетентності, зростання виховного потенціалу сім'ї, опанування батьками практичних навичок, що дозволяють методично правильно спілкуватися з дитиною і надавати їй допомогу за відсутності відповідних спеціалістів поряд.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ), професійна допомога, психолого-педагогічний супровід, діти з розладом аутичного спектра (РАС), виховання дітей з особливими освітніми потребами, навчання дітей з особливими освітніми потребами, інклюзивний освітній простір.

Abstract. *The article deals with the theoretical aspects of professional assistance to parents of children with autistic spectrum disorders provided by professionals within the framework of the activities of inclusive resource centres. The authors stress the need to create and implement a model of professional assistance in inclusive resource centres. Consider the special features of providing assistance to children with autistic spectrum disorders and their parents. The article describes a theoretical model of professional assistance to parents of children with autism spectrum disorder. The main stages and results of the implementation of the developed model in the activities of inclusive resource centres are highlighted. The importance of researching and systematizing the process of providing professional assistance to parents with autism spectrum disorder is determined.*

It is noted that the introduction and testing of a model of professional assistance to parents of children with an autistic spectrum disorder will make it possible to identify psychological and pedagogical conditions for the provision of professional assistance to parents, and develop pilot diagnostic tools for existing professional assistance mechanisms in an inclusive resource centre that can be used by practitioners of an inclusive resource centre.

It has been found that equally important for children with autism spectrum disorders is the development of so-called social intelligence, the ability to understand people and to navigate social situations, which makes social interaction successful. The active involvement of parents who enjoy the trust of the child greatly enhances its effectiveness. This is not possible without increasing the level of awareness and knowledge about the care and development of their children in the light of their specific circumstances.

Possible results of the introduction of this model include an increase in parents' knowledge of the psychophysical characteristics of the child, an increase in their pedagogical competence, an increase in the education potential of the family and the acquisition of practical skills by parents, that allow to communicate methodically with the child and to provide her assistance in the absence of the appropriate specialists nearby.

Key words: Inclusive Resource Centre (IRC), Professional Assistance, Psychological and Pedagogical Support, Children with Autism Spectrum Disorder (CASD), Education of Children with Special Education Needs, Education of Children with Special Educational Needs, inclusive education space.

Актуальність дослідження. З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством в царині освіти, першочерговим є забезпечення рівного доступу до освіти усіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя.

Когорта дітей з розладами аутичного спектру не є однорідною, адже кожна з них має унікальний набір особистісних характеристик тому до них має бути застосований диференційований підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання.

І якщо системна рання допомога має створити умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, далі мають відбуватися паралельно два глобальні процеси:

- 1) виховання та навчання дітей з РАС у загальноосвітніх закладах;
- 2) індивідуальна корекційно-розвивальна робота, із залученням батьків через надання їм професійної допомоги.

Фахівців, які долучаються, об'єднують в мультидисциплінарну команду з приводу розроблення і втілення індивідуальної програми розвитку дитини з РАС.

Пошук учених і практиків щодо цих процесів був спрямований на створення нових корекційних технологій, що забезпечують найбільш оптимальні можливості соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Результати пошуку призвели до розширення сфери вивчення об'єкта і визначення механізмів, що дозволяють стабілізувати дезінтеграційні процеси в сім'ях, які виховують дітей з РАС. Це і зумовило перенесення акценту корекційного впливу на сім'ю дитини з відхиленнями у розвитку. Таким чином, експериментальні дослідження фахівців різних профілів і практична робота з батьками вихованців дозволили намітити новий перспективний напрям у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології – професійну допомогу родинам, які виховують дітей з РАС.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Методологічною основою дослідження стали ідеї гуманізації і демократизації освітнього процесу, ідеї

цілісного системного-структурного підходу до його організації, концепція особистісно орієнтованого навчання.

Теоретична основа спирається на принцип єдності діяльності та психіки (С. Рубінштейн); теорію культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій і положення про структуру дефекту Л. Виготського; уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й розвитку (І. Бех, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, О. Леонтьєв, С. Максименко, Т. Сак, М. Тарасевич, Ю. Швалб); положення теорій: соціального пізнання Д. Брунера, когнітивного розвитку Ж. Піаже, ідентифікації Е. Еріксона, когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, соціальної компетентності (Н. Бібік, М. Гончарова-Горянська, О. Дзенеко, В. Коваленко, І. Ніколаєску, О. Позднякова, О. Проценко, Т. Смагіна, С. Шаров, В. Шахрай та ін.), мотиваційної компетентності (О. Гребенюк, В. Гурова, М. Данілов, В. Ільїн, С. Любішина, Ю. Чернова), когнітивної компетентності (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Ф. Вейнерт, О. Вовк, О. Вязова, В. Дружинін, А. Гуралюк, О. Митник, Є. Сидоркін, М. Холодна); ідеї не директивного втручання К. Роджерса; концептуальні підходи до проблеми педагогічної взаємодії (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, Б. Братусь, О. Леонтьєв, А. Петровський, І. Кон, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін, А. Мудрик); положення вітчизняної спеціальної педагогіки та психології про складну структуру дефекту (М. Певзнер, Л. Солнцева, В. Тарасун, О. Хохліна); основні положення теорії корекційного навчання та виховання, їх вплив на внутрішні процеси розвитку (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, В. Засенко, А. Колупасва, В. Кобильченко, С. Максименко, І. Моргуліс, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Тарасевич, М. Шеремет); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного та підліткового віку та їх особливостей (О. Бабяк, Л. Божович, Ю. Боришевський, Б. Волков, Г. Жаренкова, Т. Машарова, Н. Менчинська, І. Омельченко, Л. Переслені, Н. Росіна).

Проблеми навчання, виховання та розвитку дітей з РАС висвітлювалися та вивчалися в науковій медичній, психологічній та педагогічній літературі

протягом багатьох десятиків років. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner etc.). Наукова розробка цих питань на пострадянському просторі, пов'язана з іменами видатних радянських психіатрів, педагогів-дефектологів, психологів (Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, М. Озерецький). В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, Т. Скрипник, М. Химко, Д. Шульженко). На наш погляд, проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру та їхніх батьків потребує подальшого вивчення та удосконалення.

Мета статті полягає у висвітленні розробленої теоретично обгрунтованої моделі системи надання професійної допомоги батькам дітей з РАС в умовах ІРЦ.

Для досягнення мети нами проведено аналіз проблеми, що досліджується, та визначено методологічні підходи до тлумачення сутності педагогічних основ професійної допомоги, з'ясовано особливості ключових етапів надання професійної допомоги батькам дітей з РАС в умовах ІРЦ.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів: *теоретичні*: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації, типології на основі результатів емпіричного дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – для побудови системних моделей дослідження.

Результати дослідження. Сім'я – це мікросоціум, в якому дитина не тільки живе, а й в якому отримуються початкові знання та формуються її моральні якості, відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних зв'язків, ставлення до оточуючого середовища. Цей факт на нашу думку повинен враховуватися як в діагностичній, так і в подальшій корекційно-розвитковій роботі з дитиною з РАС.

Здійснення психолого-педагогічної допомоги сім'ям даної категорії дозволяє через оптимізацію внутрішньо сімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих та дитячо-батьківських відносин вирішувати проблеми диференційованої й адресної допомоги дитині з РАС. Різноманітні форми навчання як в державних, так і в недержавних освітніх установах, робота з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку, включають таку сім'ю в поле корекційного впливу в якості основного стабілізуючого фактора соціальної адаптації дитини (Заверико, Соловйова, 2008: 40).

Відсутність відлагодженої державної системи професійної допомоги сім'ям, які виховують дітей з РАС в умовах ІРЦ, і єдиної політики держави щодо її створення, не дозволяє вирішувати численні труднощі цієї категорії осіб. З огляду на глобальність і масштабність цієї проблеми, яка полягає у необхідності обов'язкової підготовки матеріально-технічного забезпечення, економічної та соціально-правової бази, обмежимося формулюванням основних концептуальних положень, цілей, завдань і принципів, визначенням напрямів та змісту професійної допомоги сім'ям, які виховують дітей (підлітків, молодь, осіб) з РАС.

Професійна допомога реалізується у вигляді освітньо-просвітницької роботи з батьками в рамках психолого-педагогічного супроводу сімей (діагностика, консультування, корекція).

Професійне вивчення (діагностика) сім'ї включає аналіз особливостей внутрішньосімейної атмосфери, що складається внаслідок народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку, особистісних характеристик батьків, які відчувають психологічний стрес, характерологічних особливостей дітей, які формуються під впливом неадекватних виховних позицій батьків, батьківсько-дитячих та дитячо-батьківських стосунків (Титаренко, 2000: 254).

Професійна робота з сім'єю (консультування) – це важливий напрям в системі медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС. Через оптимізацію внутрішньосімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, дитячо-батьківських відносин вирішується проблема диференціальної і адресної допомоги дитині з РАС.

При проведенні корекційних заходів сім'я розуміється як природне адаптивне розвиваюче середовище, необхідний рівень гармонійних взаємин в якій забезпечується батьками дитини з РАС (або особами що їх замінюють).

Внутрішньосімейна атмосфера розглядається як корекційне середовище, яке завдяки позитивному впливу близьких на дитину з порушеннями психофізичного розвитку створює гармонійний вплив на розвиток дитини.

Кожна сім'я, яка виховує дитину з РАС, має право на отримання комплексної професійної допомоги. Потреба в наданні спеціальної допомоги сім'ям, які виховують дітей з РАС, обумовлюється наявністю величезного числа різноманітних проблем, з якими ці сім'ї повсякденно стикаються.

Професійна допомога родині організовується з моменту виявлення у дитини порушень психофізичного розвитку в умовах ІРЦ до досягнення 18 років та пролонгується на період отримання освіти. Психолого-педагогічний супровід сім'ї з боку інших державних установ та органів не має вікових обмежень, тобто здійснюється постійно протягом всього життя такої особи на основі всебічного задоволення потреб сім'ї, принципів конфіденційності, довіри, гуманного і делікатного ставлення до членів сім'ї дитини з РАС.

У результаті проведення психолого-педагогічних заходів постійно розширюються знання батьків про психофізичні особливості дитини, підвищується їх педагогічна компетентність, виховний потенціал сім'ї. Вони також опановують практичні навички, що дозволяють методично правильно організовувати спілкування з дитиною.

Необхідно знати, що в контексті підготовки дитини до школи недостатньо опікуватися лише формуванням загальнонавчальних навичок, *тих*, що стосуються процесу організації і засвоєння нової інформації та її збереження. Не менш важливим для дітей з РАС, з огляду на низку специфічних особливостей, є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в соціальних ситуаціях, що обумовлює успішність соціальної взаємодії. Активне залучення до цього процесу батьків які користуються довірою з боку дитини значно підвищують його ефективність. Але це неможливо без

підвищення їх рівня обізнаності та володіння інформацією щодо супроводу та корекційного розвитку своїх дітей з урахування наявних особливостей.

Виходячи з вищесказаного ми пропонуємо модель професійної допомоги батькам дітей з РАС (рис. 1.).

Загальновідомо, що для того, щоб дитина з РАС адекватно реагувала на присутність інших людей поруч з собою, її треба підготувати:

- розвинути у неї почуття безпеки, а потім – довіри до соціуму;
- налагодити з нею спілкування хоча б через один інформаційний канал (орган чуттів) – зоровий, слуховий, тактильний (дотики);
- звертати увагу на її стан й усіма можливими способами знімати напругу, досягати розквітості і одночасно – організовувати, мобілізувати психомоторну сферу як основу розвитку психіки.



Рис. 1. Модель професійної допомоги батькам дітей з РАС

Включення дитини з РАС у дитячий колектив складний та довготривалий процес який має свої етапи та специфіку. Спочатку це може бути спілкування з однією дитиною, при цьому дорослі налаштовані м'яко, але послідовно звертають увагу дітей один на одного, щоб вони привчалися помічати оточуючих, відчувати, чути, робити щось разом. І все це відбувається на приємному для дітей тлі, що стосується і музичного супроводу та ігрового наповнення – все має бути продумано і підготовлено так, щоб мало розвивальне спрямування. Поступово дітей потрібно вводити в групу, при цьому, не слід відразу примушувати дитину робити те, що й інші діти. Важливо, щоб їй тут сподобалося, щоб стало привабливо і цікаво (Романовська, 2009: 105).

Розвивальним середовищем для них була б можливість відвідувати хоча б деякі заняття з іншими дітками – це може бути малювання, фізкультура чи музика, участь в святкових виставах, загальношкільних заходах. Така участь могла б стати для дитини з аутизмом частковою інклюзією, початком її поступового долучення до дитячого колективу. Реалізація цього завдання є неможливою без проведення відповідної пропедевтичної роботи з батьками цих дітей.

Провідними принципами діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей дотримання інтересів дитини недопущення дискримінації та порушення прав дитини конфіденційність доступність освітніх послуг з раннього віку міжвідомча співпраця.

З огляду на це можна визначити наступні завдання ІРЦ:

- проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, зокрема й IQ (здійснює практичний психолог центру);
- розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

– надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги участь педагогічних працівників центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у ЗЗСО та ЗДО, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних ЗЗСО з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в ІРЦ, за згодою їх батьків або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

– ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання;

– надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з ООП щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

– консультування батьків або законних представників дітей з ООП стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів;

– надання психолого-педагогічного супроводу (надання професійної допомоги) батькам (законним представникам) дітей з ООП з метою формування позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та активної участі в освітньому процесі;

- моніторинг динаміки розвитку дітей з ООП шляхом взаємодії з їх батьками (законними представниками) та закладами освіти, в яких вони навчаються;

- організація інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП для широкого кола слухачів (в тому числі і для батьків);

- взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

- підготовка звітної інформації про результати діяльності ІРЦ для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою, а також аналітичної інформації для відповідного центру підтримки інклюзивної освіти.

Надання професійної допомоги (консультативної та психолого-педагогічної) батькам (законним представникам) дітей з особливими освітніми потребами забезпечується фахівцями ІРЦ через індивідуальні консультації у телефонному режимі або за допомогою онлайн-ресурсів (мобільних додатків, електронної пошти тощо). При потребі фахівцями ІРЦ можуть бути забезпечені групові онлайн-консультації батьків (інших законних представників), педагогічних працівників закладів освіти шляхом розміщення інформації на онлайн-ресурсах ІРЦ, у тому числі у соціальних мережах, створення спільнот в соціальних мережах, мобільних додатках. Матеріали можна надсилати електронною поштою, розміщувати на сайті ІРЦ або інших онлайн-ресурсах, зокрема у формі питань-відповідей (з дотриманням захисту персональних даних та конфіденційності даних про запитувача), відеозанять або гіперпосилання на них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, нами обґрунтовано і розроблено модель системи надання професійної допомоги в ІРЦ батькам дітей з РАС, що містить три блоки: цільовий (мета та завдання), змістово-операційний (рівні організації, принципи, компоненти, зміст, етапи, форми і метод) та результативний (критерії та результат); на основі теоретичної моделі уточнено організаційний та змістовий складові системи надання професійної допомоги батькам дітей з РАС.

Подальшого розвитку набудуть науково-методичне забезпечення та механізми надання професійної допомоги батькам дітей з РАС.

Важливим етапом у майбутньому стане впровадження та апробація моделі системи надання професійної допомоги батькам дітей з РАС, що дасть змогу виокремити психолого-педагогічні умови надання професійної допомоги батькам, а також розробити експериментальні методики щодо діагностики існуючих механізмів надання професійної допомоги в ІРЦ, що можуть бути використані практичними працівниками ІРЦ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко, Т.М., Довгопола, К.С., Легкий, О.М., Кондратенко, С.В. (2020). Виховання і розвиток дитини з порушеннями зору. Методичні рекомендації для батьків. Київ.
2. Романовська, Д.Д. (2009). Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник. Чернівці, Технодрук. 104-109.
3. Заверико, Н. В., Соловійова, Т. Г. (2008). Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навчально-методичний посібник. Запоріжжя, ПП «Тандем». 53.
4. Титаренко, Т. (2000). Дитина з особливими потребами та її життєвий світ: напрямки психологічного консультування. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. Київ, Контекст. 336 с.
5. Хмизова, О.В. (2011). Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал. 3/4. 203-211.

REFERENCES

1. Kostenko, T.M., Dovhopola, K.S., Lehkyi, O.M., Kondratenko, S.V. (2020). Vychovannia i rozvytok dytyny z porushenniamy zoru [Education and development of the child with visual impairment]. Metodychni rekomendatsii dlia batkiv. Kyiv.

2. Romanovska, D.D. (2009). Psykholohichniy suprovid protsesu intehtatsii u suspilstvo ditei z osoblyvymy potrebamy [Psychological support of the process of integration into society of children with special needs]. Psykholohichniy ta sotsialno-pedahohichniy suprovid navchannia i vykhovannia «osoblyvoi dytyny» u shkoli: metod. posibnyk. Chernivtsi, Tekhnodruk. 104-109.

3. Zaveryko, N. V., Soloviova, T. H. (2008). Sotsialno-pedahohichna robota z batkamy, shcho vykhovuiut ditei z osoblyvymy potrebamy: navchalno-metodychniy posibnyk [Social and pedagogical work with parents of children with special needs: Educational and methodical manual]. Zaporizhzhia, PP «Tandem». 53.

4. Tytarenko, T. (2000). Dytna z osoblyvymy potrebamy ta yii zhyttievyi svit: napriamky psykholohichnoho konsultuvannia [A child with special needs and her/his life world: Directions of psychological counseling]. Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvo: naukovometodychniy zbirnyk. Kyiv, Kontekst. 336 s.

5. Khmyzova, O.V. (2011). Orhanizatsiia psykhhokorektsiinoi roboty z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy yak skladova tsilisnoho protsesu rannoi sotsialnoi reabilitatsii [Organization of psychological and correction work with parents of children with special needs as a component of the whole process of early social rehabilitation]. Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka naukovo-metodychniy zhurnal. 3/4. 203-211.

Матеріал надійшов до редакції 03.11.2021 р.

УДК: 658 (072)

Рібсун Юлія,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії

logojuli@i.ua

orcid.org/0000-0002-2672-3704

ResearcherID <https://publons.com/researcher/2206138//>

Ribtsun Julia,

PhD, Senior Research Fellow ,

Senior Researcher at the Department of Speech Therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКА ДИСЦИПЛІНА В НАВЧАННІ АСПІРАНТІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

PROJECT ACTIVITY MANAGEMENT AS A RESEARCH DISCIPLINE IN THE TRAINING OF POSTGRADUATE STUDENTS IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Анотація. Стаття присвячена темі підготовки наукових кадрів, що забезпечує формування позитивного іміджу України у світі, підкреслює значущість наукових досягнень для поступального зростання рівня сучасного життя. Метою статті є висвітлення актуальності розробленої робочої програми навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності» як важливої складової цілісної освітньої програми підготовки докторів філософії. Викладення матеріалу статті пов'язано з використанням теоретичних методів проблемно-цільового, логіко-системного і структурно-функціонального аналізу, а також конкретно-пошукових методів – синтезу, актуалізації літературних джерел, методів моделювання, прогнозування та узагальнення. В рамках освітніх програм «Спеціальна педагогіка» та «Спеціальна психологія» було створено робочу програму вибіркової навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності» (напрям підготовки 01 Освіта, 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 016 Спеціальна освіта, 053 Психологія, відділ аспірантури і докторантури).

Із навчальною дисципліною «Менеджмент проектної діяльності» аспіранти знайомляться на першому курсі, отримуючи знання під час лекцій, практичних занять, самостійних робіт, індивідуальних консультацій тощо (30 год.). Метою навчальної дисципліни є кваліфікована допомога аспірантам у педагогічній підтримці оволодіння вміннями та знаннями, що забезпечують ефективну реалізацію на інноваційних засадах проектної діяльності у професійній та науковій сферах. Оцінювання рівня знань здобувачів здійснюється шляхом поточного та підсумкового контролю у вигляді виконання письмових робіт, зокрема проведення тестування як однієї з форм складання диференційованого заліку.

Методичним забезпеченням курсу є авторські матеріали, розроблені викладачем, зокрема конспекти лекцій, презентаційні матеріали до теоретичного викладу матеріалу,

методичні вказівки та рекомендації, у т. ч. й на сайті Електронної бібліотеки НАПН України, індивідуальні завдання, кейс ситуаційних завдань. Сучасність вимагає від наукового співтовариства розроблення актуальних різновекторних наукових досліджень, тобто започаткування освітніх реформ, ефективного продумування управління, організації, планування, моніторингу та контролю проєктів, а отже здійснення менеджменту проєктної діяльності.

Ключові слова: спеціальна освіта, освітня програма, менеджмент проєктної діяльності.

Abstract. The article is devoted to the topic of training scientific personnel, which ensures the formation of a positive image of Ukraine in the world, emphasizes the importance of scientific achievements for the gradual growth of modern living standards. The purpose of the article is to highlight the relevance of the developed work program of the discipline "Project Management" as an important component of a holistic educational program for doctors of philosophy. The presentation of the material of the article is connected with the use of theoretical methods of problem-target, logical-systemic and structural-functional analysis, as well as specific search methods - synthesis, updating of literature sources, methods of modeling, forecasting and generalization. Within the educational programs "Special Pedagogy" and "Special Psychology" a working program of the discipline "Project Management" was created (training 01 Education, 05 Social and Behavioral Sciences, specialty 016 Special Education, 053 Psychology, Department of Postgraduate and Doctoral Studies).

Postgraduate students get acquainted with the discipline "Project Management" in the third semester, gaining knowledge during lectures, practical classes, independent work, individual consultations, etc. (30 hours). The purpose of the discipline is to provide qualified assistance to graduate students in pedagogical support of mastering skills and knowledge that ensure the effective implementation of innovative project activities in the professional and scientific spheres. Assessment of the level of knowledge of applicants is carried out by current and final control in the form of written work, in particular testing as one of the forms of differentiated credit.

The methodical support of the course is the author's materials developed by the teacher, in particular lecture notes, presentation materials for the theoretical presentation of the material, methodical instructions and recommendations, including on the site of the Electronic Library of NAPS of Ukraine, individual tasks, case studies. Modernity requires the scientific community to develop relevant multi-vector research, ie the initiation of educational reforms, effective management, organization, planning, monitoring and control of projects, and thus the management of project activities.

Key words: special education, educational program, project activity management.

Актуальність дослідження. Науковий і технологічний потенціал країни – це те національне надбання, що визначає її майбутнє, культурний, політичний і соціально-економічний розвиток. Вища освіта в Україні спрямована на зростання та підтримання конкурентоспроможності, уникнення сегментації вітчизняних вищих навчальних закладів, водночас зберігаючи їх незалежність і самостійність. Понад двадцять вишів на сьогодні забезпечують навчання студентів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», серед яких провідними залишаються Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка та Київський університет імені Бориса Грінченка.

Водночас саме підготовка наукових кадрів забезпечує формування позитивного іміджу України у світі, підкреслює значущість наукових досягнень для поступального зростання рівня сучасного життя. Провідною науково-дослідною установою, що здійснює підвищення кваліфікації фахівців шляхом навчання в аспірантурі та докторантурі, сприяє інтеграції вищої освіти і науки України до міжнародного і Європейського освітньо-наукового рівнів є Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Підготовка здобувачів вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) та науковому рівнях вищої освіти з метою здобуття ступеня доктора філософії (PhD) та доктора наук зі спеціальності 053 Психологія та 016 Спеціальна освіта здійснюється в аспірантурі та докторантурі Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за новітніми, розробленими науковцями спеціально створеної творчої групи (наказ директора Інституту № 15-1 від 24.02.2020 р.), освітніми програмами, які в повній мірі узгоджені із Законом України «Про вищу освіту», Постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» (чинна редакція 19.04.2019 р., підстава 283-2019-п) [7].

Загалом освітня програма є таким нормативним документом, який регламентує типові кваліфікаційні, компетентнісні, організаційні, навчальні та власне методичні вимоги до підготовки докторів філософії з педагогіки у галузі 01 «Освіта / Педагогіка» (спеціальність 016 Спеціальна освіта) чи з психології у галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки» (спеціальність 053 Психологія).

Освітні програми «Спеціальна педагогіка» (рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий), ступінь вищої освіти – доктор філософії, галузь знань – 01

Освіта / Педагогіка, спеціальність – 016 Спеціальна освіта) та «Спеціальна психологія» (рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий), ступінь вищої освіти – доктор філософії, галузь знань – 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність – 053 Психологія) були затверджені на вченій раді Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 4 від 14.05.2020 р.) і введені в дію наказом директора № 28 о. д. від 05 червня 2020 р.

Освітня складова розроблених програм репрезентована обов'язковими (15) та вибірковими (12) для вивчення аспірантами навчальними дисциплінами.

Нормативними дисциплінами є:

1) загальнонаукові:

- філософія сучасної науки;
- методологія наукових досліджень;

2) мовної підготовки:

- англійська мова;
- науковий стиль в українській мові;
- науковий стиль в англійській мові;

3) дослідницькі:

- технологія проектування дисертаційного дослідження;
- нормативно-правове забезпечення дослідницької діяльності;
- технології підготовки наукових публікацій;
- емпіричні методи наукового дослідження;
- брендінг сучасного дослідження;
- менеджмент проектної діяльності;
- математично-статистичні методи наукового дослідження;

4) за спеціальністю:

- теоретико-методологічні проблеми освіти осіб з особливими потребами;
- теоретико-методологічні проблеми спеціальної психології;
- технології психолого-педагогічного супроводу.

Метою статті є висвітлення актуальності розробленої робочої програми навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності» як важливої складової цілісної освітньої програми підготовки докторів філософії.

Методи дослідження. Викладення матеріалу статті пов'язане з використанням теоретичних методів проблемно-цільового, логіко-системного і структурно-функціонального аналізу, а також конкретно-пошукових методів – синтезу, актуалізації літературних джерел, методів моделювання, прогнозування та узагальнення.

Результати дослідження. В рамках освітніх програм «Спеціальна педагогіка» та «Спеціальна психологія» було створено *робочу програму навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності»* (напряму підготовки 01 Освіта, 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 016 Спеціальна освіта, 053 Психологія, відділ аспірантури і докторантури), яку було схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 4 від 14 травня 2020 р.).

Із навчальною дисципліною «Менеджмент проектної діяльності» аспіранти знайомляться на першому курсі, отримуючи знання під час лекцій, практичних занять, самостійних робіт, індивідуальних консультацій тощо (30 год.). Дисципліна «Менеджмент проектної діяльності» спрямована на те, щоб дати аспірантам знання теоретичних основ проектного менеджменту та основ застосування ними здобутих знань, умінь і навичок на практиці, що здійснюється шляхом вивчення засад проектної освітньої та наукової діяльності, специфічних методів та інструментів проектного менеджменту; оволодіння вміннями виконання основних функцій проектного менеджменту – управління, організації, планування, моніторингу та контролю.

Предметом курсу є проектна діяльність майбутніх науковців, *основу курсу* складають категорії та поняття, що розкривають специфіку проектних технологій, процедуру проектування спільних навчальних занять і власного дисертаційного дослідження. *Метою* навчальної дисципліни є кваліфікована допомога аспірантам у педагогічній підтримці оволодіння вміннями та

знаннями, що забезпечують ефективну реалізацію на інноваційних засадах проектної діяльності у професійній та науковій сферах.

Змістом навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності» є:

1. Поняття проекту. Властивості та ключові характеристики проекту.

2. Мистецтво управління освітніми та науковими проектами.

Використання проектного підходу в освіті. Управління змістом проекту (Веретенников, Тарасенко, Гевлич, 2006).

3. Структура освітнього та наукового проекту. Концептуальні засади побудови, життєвий цикл проекту (Кудинова, Скульмовская, 2018).

4. Дисертаційне дослідження як прототип наукового проекту. Методологічна основа проектної діяльності. Дерево цілей. Процеси планування, завершення та контролю.

5. Інтелектуальна власність в Україні. Поняття інтелектуальної власності.

6. Суб'єкти права інтелектуальної власності. Об'єкти права інтелектуальної власності, їх види.

7. Порушення права інтелектуальної власності. Захист прав інтелектуальної власності. Укрпатент як провідний заклад правової експертизи, його функції.

8. Державні стандарти України. ДСТУ щодо патентних досліджень в Україні.

9. Оформлення прав інтелектуальної власності. Торгова марка. Авторське право (Підласий, 1998; Рібцун, 2009).

Методичним забезпеченням курсу є авторські матеріали, розроблені викладачем, зокрема:

1. Конспекти лекцій.

2. Презентаційні матеріали до теоретичного викладу матеріалу.

3. Методичні вказівки та рекомендації, у т. ч. й на сайті Електронної бібліотеки

НАПН

України

(<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/authors/f94c9e0512530180c11a2180ae3c6e84/>).

4. Індивідуальні завдання.

5. Кейс ситуаційних завдань.

Завданнями опанування навчальною дисципліною «Менеджмент проектної діяльності» є:

- Сформувати системний науковий світогляд.
- Оволодіти сучасними теоріями і концепціями в освітній сфері.
- На практичному рівні усвідомити зміст і цілі навчання, способи їх досягнення, генезис наукової думки у сфері управління змінами, видозмінювати форми контролю.

- Формувати готовність з сучасних загальнонаукових, психолого-педагогічних, медико-біологічних, нейропсихологічних, психолінгво- та нейропсихолінгвосинергетичних позицій вивчати стан і потенціал розвитку спеціальної освітньої галузі шляхом застосування комплексу методів стратегічного та оперативного якісного аналізу, використовувати розробки сучасних учених при розв'язанні професійних завдань.

- Застосовувати навички планування та керування часом при підготовці науково-кваліфікаційної роботи, формулювання мети, задачі, об'єкта і предмета дослідження, прогнозування структури, розроблення плану дослідження, використання ряду загальнонаукових і спеціальних методів, адекватних досліджуваним процесам і явищам в освітній галузі, створення обґрунтованих і достовірних нових знань через оригінальні дослідження, якість яких відповідає вимогам сучасного розвитку наукових досліджень на міжнародному рівні.

- Формувати готовність на високому фаховому рівні ініціювати, розробляти та застосовувати сучасні стратегії, створювати ресурсно-інформаційні бази, організовувати та проводити оригінальні наукові дослідження для ефективної реалізації проектної діяльності, які б у цілому відповідали загальним і специфічним закономірностям розвитку науково-освітньої системи.

- Демонструвати навички самостійного виконання наукового дослідження, критичного мислення, відкритості до нових знань, оцінювати результати автономної роботи і нести відповідальність за особистий професійний розвиток та навчання інших.

– Застосовувати індивідуальні та групові технології прийняття рішень під час виконання проєктів, вміння діяти у нестандартних ситуаціях, досягати наукових результатів відповідно до обраної науково-освітньої тактики, нести соціальну, етичну відповідальність за прийняті рішення, дотримуватись академічної доброчесності в процесі проведення, оприлюднення та впровадження результатів наукових досліджень.

– Закріпити здатність прогнозувати форми та методи контролю якості проєкту, у т. ч. з урахуванням інформаційних технологій, вітчизняного і зарубіжного досвіду, застосовувати загальні статистичні методи оцінювання освітніх процесів.

– Здійснювати критичний аналіз, узагальнювати результати наукових досліджень, формулювати та обґрунтовувати висновки і пропозиції щодо розвитку концептуальних і методологічних знань в освітній галузі.

– Удосконалювати здатність використовувати ефективні техніки міжособистісної суб'єктної взаємодії, працювати в команді, активно включатися у роботу групи, виконуючи, за потреби, відповідну професійну роль у міжнародній та мультикультурній групі.

– Здійснювати апробацію та багатопланове впровадження результатів власних досліджень в освітній галузі, в процесі корекційно/компенсаційно-педагогічної, діагностико-консультативної, дослідницької та культурно-просвітницької діяльності (Ізбаш, 2007; Кудинова, Скульмовская, 2018; Петрова, 2007; Yongjae, 2017).

Результатами навчання за дисципліною «Менеджмент проєктної діяльності» є:

- збагачення уявлень аспіранта про:

- мистецтво управління освітніми та науковими проєктами;

- Державне підприємство «Український інститут інтелектуальної власності» як інституційну складову державної системи правової охорони інтелектуальної власності в Україні;

- накопичення здобувачем наукових знань щодо:

- концептуальних засад побудови та життєвого циклу проекту;
- об'єктів авторського та суміжних прав, особливих об'єктів інтелектуальної та прав промислової власності;
- особливостей отримання авторського права та його захисту;
- набуття умінь:
 - обирати актуальну проблему та визначати мету проекту;
 - планувати роботу над проектом, ставити завдання та проектувати власну науково-освітню діяльність, створювати технологічну карту проекту;
 - приймати спільні рішення в інтерактивному спілкуванні зстейкхолдерами;
 - критично оцінювати результати проектної діяльності, гнучко змінювати стратегію і тактику в проведенні досліджень;
 - презентувати проект на широкий загал;
 - складати заявку на винахід та корисну модель.

Оцінювання рівня знань здобувачів здійснюється шляхом поточного та підсумкового контролю у вигляді виконання письмових робіт, зокрема проведення тестування як однієї з форм складання диференційованого заліку.

Викладання навчальної дисципліни «Менеджмент проектної діяльності» неможливе без розуміння сутності базових понять.

Менеджмент (управління, керівництво, адміністрування, вміння розпоряджатись, володіти, керувати) – це розробка і створення (організація), максимально ефективне використання (управління) і контроль соціально-економічних систем.

Проектна діяльність – сумісна навчально-пізнавальна та/чи творча діяльність осіб-здобувачів післявузівської професійної освіти, що мають спільну з науковим керівником мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення наміченого результату діяльності, реалізації проекту, його осмислення і рефлексію результатів діяльності.

Детальніше розглянемо поняття проекту, його структури та основних функцій.

Проект – це унікальний набір скоординованих намічених завдань конкретного змісту з визначеними строками виконання. Він об’єктивно має комплексний характер, при цьому важливого значення набуває аналіз внутрішньої структури всієї сукупності намічених завдань. Основний зміст проекту реалізується шляхом логічного переходу від одного виду діяльності до іншого.

Проект можна розглядати як сукупність дій і завдань, яким притаманні такі *рис*и:

- складність та ієрархічність внутрішньої структури, її цілісність у вигляді наявності таких властивостей, які не притаманні її окремим елементам;
- динамічність та багатофункціональність складових, що мають найрізноманітніший характер;
- перебування під постійним впливом взаємозумовлених об’єктивних і суб’єктивних чинників і як наслідок – складність інформаційної взаємодії;
- чітко визначені цілі, досягнення яких можливе одночасно з виконанням ряду вимог (технічних, економічних тощо);
- множинність цілей, які можуть не збігатися з цілями окремих елементів;
- внутрішні та зовнішні операційні взаємозв’язки, завдання, ресурси, що потребують чіткої координації у процесі виконання проекту;
- визначені терміни реалізації проекту, ресурсна обмеженість;
- відносна новизна цілей проекту, умов реалізації, неминучість конфліктних ситуацій тощо (Веретенников, Тарасенко, Гевлич, 2006; Поздняков, 2007) [8].

Таким чином, основними ознаками у визначенні поняття «проект» є насамперед виокремлення цілісного поліблоку з комплексу складових: мета, результат, ресурси, терміни, організаційно-процесуальна специфіка реалізації проекту та зміни. Перелічені ознаки проекту свідчать про нього як явище міждисциплінарне, поліфункціональне та позапредметне.

Концепція започатковує процес розробки проекту, в якому виокремлюються наступні *етапи*:

- формулювання цілей, досягнення яких забезпечується реалізацією проекту;

- прогнозування можливих альтернативних варіантів (сценаріїв розвитку проекту), які відповідають поставленій меті;

- визначення та втілення найбільш вдалого варіанту проекту.

Розглянувши проект з точки зору дисертаційного дослідження, можна виділити такі етапи спільної роботи аспіранта та наукового керівника:

1 етап. **Постановка проблеми.**

КЕРІВНИК – аспірант.

2 етап. **Проектування (планування)**

керівник – АСПІРАНТ

3 етап. **Пошук інформації**

керівник – АСПІРАНТ

4 етап. **Продукт** (обробка та оформлення результатів)

керівник – АСПІРАНТ

5 етап. **Презентація проекту** (обговорення отриманих результатів)

КЕРІВНИК – аспірант

Якщо на першому етапі роботи над проектом саме науковий керівник відіграє провідну роль, то вже починаючи з другого, упродовж третього-четвертого етапів саме діяльність аспіранта виходить на перший план і тільки на п'ятому підсумковому етапі пріоритет знову надається досвідченому науковому керівникові.

Життєвим циклом проекту (проектним циклом) є відрізок часу між початком проекту і його завершенням. Початком проекту можна вважати момент зародження ідеї або момент початку її реалізації; кінець проекту може бути визначений досягненням намічених результатів. *Фазами життєвого циклу проекту* є ініціація, планування, впровадження і контроль, завершення. Коротко розглянемо кожну з фаз.

Фаза ініціації: Проекти ініціюються внаслідок виникнення потреб, які варто задовольнити. Однак, в умовах ресурсного дефіциту, неможливо забезпечити всі потреби без винятку, тому доводиться робити вибір на користь найважливішого з точки зору економічних, часових та ресурсних міркувань,

важливості задоволення одних потреб та можливості ігнорування інших. Загалом фаза ініціації спрямована на створення ідеї проекту, проведення аналізу наявних можливостей, здійснення попереднього ресурсного обґрунтування.

Фаза планування. Планування (як загальне, так і поточне) здійснюється упродовж усього часу реалізації проекту. Насамперед розробляють неофіційний попередній план – інформація про поступальні кроки під час реалізації проекту. На основі попереднього плану приймається рішення про вибір конкретного варіанту проекту. Формальне й детальне планування проекту починається після ухвалення рішення про його реалізацію. Визначають проміжні етапи проекту, формулюють завдання і визначають їх взаємозв'язок.

Фаза впровадження і контролю. Після затвердження формального плану на менеджера проекту (під час написання дисертації це аспірант) покладається завдання з його реалізації. У процесі впровадження проекту керівники зобов'язані постійно контролювати хід виконуваних робіт. Контроль полягає у зборі фактичних даних про хід роботи й порівнянні їх з плановими показниками. Оскільки відхилення між плановими й фактичними показниками трапляються завжди, завданням менеджера є аналіз можливого впливу відхилень у виконаних обсягах робіт на хід реалізації проекту в цілому й у виробленні відповідних управлінських рішень. Наприклад, якщо відставання від графіку виходить за прийнятний рівень відхилення (виконання індивідуального навчального плану аспіранта не в повному обсязі), може бути ухвалено рішення про прискорення виконання певних критичних завдань за рахунок виділення на них більшого обсягу ресурсів.

Фаза завершення. Проект закінчується, коли досягнуто поставленої мети. Іноді закінчення проекту буває передчасним, як у випадках, коли приймається рішення припинити проект до його завершення за графіком.

Передумовами застосування проекту в педагогіці, у т. ч. й спеціальній, є саме його комплексний характер, тобто можливість охоплення такою формою роботи широкого спектру різноманітних завдань, дій тощо, а також включення

різних фахівців гуманітарних знань, створення тимчасових колективів для виконання поставлених завдань та реалізації визначених цілей, що потребують злагодженості й психологічного комфорту.

На сьогодні виникла потреба нового осмислення педагогічних проєктів та способів управління ними. Методологія управління освітніми проєктами поповнилася новим принципом – «принципом успіху», введення якого потребували постійні ситуації невизначеності, що супроводжували процеси реалізації проєктів. Сама ситуація невизначеності стала характерною ознакою реальної практики, її наявність створює конфлікти при плануванні. Тому щоразу виникає необхідність перегляду основного плану, його узгодження з кінцевими результатами, тобто з результатами успіху. З точки зору управління освітніми проєктами такий підхід щодо основного планування потребує від колективу фахівців, які працюють над реалізацією проєкту, надзвичайної мобільності в реакціях на будь-які зовнішні та внутрішні зміни.

Враховуючи той факт, що управління педагогічними проєктами є процесом цілеспрямованих змін, які відбуваються за заздалегідь визначеними параметрами (цілі, завдання, терміни, людські та фінансові ресурси і т. ін.), необхідна відповідна послідовність упровадження таких змін. Ці елементи послідовності являють собою *етапи управлінських дій*:

- передпроєктний – передбачає вивчення та аналіз існуючого стану об'єкта, що потребує змін;
- власне проєкт – визначає основні ідеї, мету, низку заходів, терміни реалізації, критерії змін, механізми вивчення ефективності, фазове, ресурсне забезпечення;
- сітьове планування – передбачає розробку плану роботи поетапно: помісячний, посеместровий, річний план;
- моніторинг якості проєкту – реалізує розроблення та організацію системи вивчення його поточних результатів, літературного, математично-графічного оформлення, аналізу динаміки змін;

- постпроектний (заключний) – націлений на поширення набутого інноваційного досвіду та подальшого прогнозування.

Методологічною основою проектної діяльності може слугувати *методологія системного аналізу*, що являє собою практичний напрям системних досліджень, спрямований на дослідження і розв’язання ряду питань, у т. ч. проблем розробки і реалізації проектів.

Як нормативна методологія, системний аналіз встановлює *базову номенклатуру завдань проекту*:

- формулювання і аналіз проблеми проекту;
- визначення системи для вирішення проблеми проекту;
- формулювання загальної мети проекту і критерію (-їв) її досягнення;
- декомпозиція цілей та виявлення ресурсів і процесів проекту;
- оцінка досяжності цілей, дієвості та відповідності запланованих засобів;
- вибір остаточного варіанта вирішення проблеми створення проекту.

Під етапами системного аналізу слід розуміти послідовність реалізації основних завдань, які необхідно здійснити для вирішення наміченої проблеми створення і реалізації проекту. Коротко розкриємо зміст деяких базових завдань методології проектування.

Формулювання і аналіз проблеми проекту вимагає обґрунтованої оцінки поточної ситуації. Метою аналізу поточної ситуації є визначення недоліків системи, чинників і причин виникнення проблеми проекту.

Проектування системи – це перший з етапів системного аналізу, на якому операції аналітичного характеру замінюються операціями синтезу.

Під визначенням системи слід розуміти:

- вибір елементів, що будуть включені в систему;
- вибір суттєвих зв’язків;
- накопичення даних для визначення кількісних і якісних характеристик системи.

Формулювання загальної мети проекту і критерію (-їв) її досягнення – це специфічна процедура, що має ґрунтуватися на науковій методології. Щоб

правильно сформулювати загальну мету і критерій (-і), необхідно враховувати етапи і закономірності історичного процесу розвитку досліджуваної системи, визначення цілей – вимог надсистеми, цілей і обмежень середовища і т. ін.

Мета системи полягає в тому, щоб задовольнити запропоновані вимоги. Реалізація загальної мети пов'язана з досягненням низки внутрішніх цілей системи: цілі розвитку, функціонування, ефективності й соціального забезпечення. Намічення цілей – найбільш важливий момент у визначенні призначення системи. Без реальних і чітко окреслених цілей не потрібними і безглуздими є всі інші дії і функції системи.

При побудові дерева цілей використовується формальний аналіз, що дозволяє логічно осмислено проводити декомпозицію більш високої мети на субцілі, з огляду на такі ознаки:

- хто досягає (аспірант спільно з науковим керівником);
- де вона досягається (за місцем навчання в аспірантурі, а також місцем основної роботи аспіранта, якщо вона певним чином пов'язана з тематикою дисертаційного дослідження);
- за допомогою чого реалізується (виконання ряду дій щодо написання кваліфікаційної роботи);
- як реалізується (в процесі навчання в аспірантурі);
- коли досягається (під час захисту дисертації).

Висновки та перспективи подальших досліджень. «Той, хто не дивиться вперед, залишається позаду» – цей вислів Джорджа Герберта надзвичайно яскраво окреслює застосування менеджменту проектної діяльності в освітній, науково-практичній та професійній діяльності. Ініціація, планування, впровадження, контроль і завершальні кроки – аналогічний життєвий цикл різноманітних проектів – формат діяльності будь-якої сучасної людини. Основні компоненти європейської соціальної моделі, зокрема попит на реалізацію концепцій самовдосконалення, здобуття освіти упродовж усього життя, зумовлені у тому числі необхідністю вирішення щоразу нових

актуальних питань навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. На запит практиків це вимагає від наукового співтовариства розроблення сучасних різновекторних наукових досліджень, тобто започаткування освітніх реформ, ефективного продумування управління, організації, планування, моніторингу та контролю проектів, а отже здійснення менеджменту проектної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веретенников, В. І., Тарасенко, Л. М., Гевлич, Г. І. (2006) *Управління проектами*. К.: Центр навчальної літератури.
2. Ізбаш, С. С. (2007). *Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету*: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь.
3. Кудинова, О. С., Скульмовская, Л. Г. (2018). Проектная деятельность в вузе как основа инноваций. *Современные проблемы науки и образования*. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928>
4. Петрова, І. В. (2007). *Проектування в соціально-культурній сфері*. К.: Вид-во КНУКіМ.
5. Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проектів*. К.: Україна, 1998.
6. Поздняков, В. (2007). Проектная деятельность как средство формирования управленческой культуры в вузе [Project activity as a means of forming a managerial culture at a university]. *Вестник в ТГУ*. Вып. 9(53). 91-98.
7. *Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)* / Постанова Каб. Міністрів Укр., № 261 від 23 бер. 2016 р. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>
8. *Рекомендації щодо організації команди та проектної діяльності*. Режим доступу: <http://www.etwinning.com.ua/content/files/665991.pdf>. – Назва з екрану.
9. Рібцун, Ю. В. (2009) Пат. 44366 Україна, МПК: А 61 Н 1/00 А 61 М 21/00. *Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення*. № u200908240; заявл. 04.08.2009; опубл. 25.09.2009, Бюл. № 18.
10. Kim Yongjae (2017). The effect of process management on different types of innovations: An analytical modeling approach. *European Journal of Operational Research*. Vol. 262. Issue 2. 771-779.

REFERENCES

1. Veretennikov, V. I., Tarasenko, L. M., Gevlich, G. I. (2006) *Upravlinnia proektamy* [Project management]. K. : Center for Educational Literature, 280 p. [in Ukrainian].
2. Izbash, S. S. (2007). *Proektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu* [Project activity as a factor of social and professional adaptation of students of pedagogical university]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. Melitopol. [in Ukrainian].
3. Kudynova, O. S., Skulmovskaia, L. H. (2018). *Proektnaia deiatelnost v vuze kak osnova ynnovyatsyi* [Project activities at the university as a basis for innovation]. *Sovremennye problemy nauky u obrazovaniya*. № 4. [in Russian].

4. Petrova, I. V. (2007). Proektuvannia v sotsialno-kulturnii sferi [Design in the socio-cultural sphere]. K.: Vyd-vo KNUKiM. [in Ukrainian].
5. Pidlasyi, I. P. (1998). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv [Diagnosis and examination of pedagogical projects]. K. : Ukraina, 1998. [in Ukrainian].
6. Pozdnjakov, V. (2007). Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija upravlencheskoj kul'tury v vuze. Vestnik v TGU. Vyp. 9(53). 91-98. [in Russian].
7. Pro zatverdzhennia Poriadku pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u zakladykh vyshchoi osvity (naukovykh ustanovakh) [About the statement of the Order of preparation of applicants of higher education of a degree of the doctor of philosophy and the doctor of sciences in establishments of higher education (scientific establishments)] / Resolution of the Office. Ministers of Ukraine, № 261 from March 23. 2016 [Electronic resource] Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
8. Recommendations for team organization and project activities. – Access mode: <http://www.etwinning.com.ua/content/files/665991.pdf>. Name from the screen [in Ukrainian].
9. Ribtsun, Yu. V. (2009). Stalemate. 44366 Ukraine, IPC: A 61 N 1/00 A 61 M 21/00. Sposib vidnovlennia vymovnoi funktsii u doshkilniat z porushenniamy fonetyko-fonematychnoi storony movlennia [Method of restoring pronunciation function in preschool children with disorders of the phonetic-phonemic side of speech]. № u200908240; declared 04.08.2009; publ. 25.09.2009, Bull. № 18 [in Ukrainian].
10. Kim Yongjae (2017). The effect of process management on different types of innovations: An analytical modeling approach. *European Journal of Operational Research*. Vol. 262. Issue 2. 771-779.

Матеріал надійшов до редакції 17.12.2021 р.

Соколова Ганна,

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації
absokolova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9913-1814

Килівник Вікторія,

аспірант
yikakilivnik24@gmail.com

Sokolova Hanna,

doctor of psychological sciences, associate professor,
professor of the department of defectology and physical rehabilitation

Viktoriia Kylivnyk,

postgraduate

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна 65000

ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

USE OF NONVERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN EDUCATION WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. У статті розглядається питання вивчення використання невербальних засобів комунікації на заняттях з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Теоретичне вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволило зробити висновок, що питання формування та застосування невербальних засобів в процесі розвитку мовленнєвої діяльності дітей даної нозології залишається недостатньо висвітленим.

Подано основні напрямки корекційно-розвиткової роботи з формування правильного розуміння як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Розкрито значення невербальних засобів в роботі з розвитку мовлення молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

У висновках статті зазначено, що правильно побудована корекційна робота з використанням невербальних засобів комунікації є одним з перспективних шляхів активізації мовленнєвої діяльності та успішної соціалізації дітей.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, невербальні засоби комунікації, розвиток мовлення, корекційна робота.

Abstract. The article considers the issue of studying the use of non-verbal means of communication in classes with children with intellectual disabilities. The theoretical study of special psychological and pedagogical literature made it possible to conclude that the issue of the

formation and use of non-verbal means in the development of speech activities of children in this nosology remains insufficiently illuminated.

The main directions of corrective and development work on formation of correct understanding of both verbal and non-verbal means of communication are presented. The importance of non-verbal means in the work on the development of broadcasting of junior schoolchildren with violations of intellectual development is disclosed.

The conclusions of the article indicate that correctly constructed corrective work using non-verbal means of communication is one of the promising ways to intensify speech activities and successfully socialize children. The prospects for further scientific research are to develop non-verbal communication programs for children with intellectual disabilities.

Keywords: *children with intellectual disabilities, non-verbal communication, speech development, correction work.*

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі головною метою освіти дітей з особливими потребами є всебічний розвиток особистості та оволодіння життєвими компетентностями, необхідними для інтеграції у суспільство. Одним з головних показників соціалізації дітей у соціокультурний простір є оволодіння комунікативною компетентністю. Комунікація має велике значення для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме у процесі комунікації та взаємодії з оточуючим світом відбувається формування психічної діяльності та становлення особистості. Як відомо, засоби комунікації розподіляються на дві категорії – вербальні та невербальні. До першої категорії належить слово, до другої – пози, жести, міміка, інтонація, погляди, картинки, символи тощо. Невербальні засоби комунікації супроводжують, доповнюють, а іноді і замінюють мовленнєві висловлювання суб'єктів взаємодії. Це пояснюється тим, що ці засоби надають різні види невербальної інформації (емоційної, соціальної, психологічної, індивідуальної, просторової) через сенсорні системи. Особливо це має значення у випадках, коли отримати інформацію за допомогою засобу слова стає складно.

Мовлення дітей з порушеннями інтелекту має певні особливості, що зумовлені специфікою психофізичного розвитку в цілому. Серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виділяють тих, у яких мовлення зовсім відсутнє, і тих, у яких розуміння оточуючих є досить низьким і не дозволяє повноцінно використовувати слово, як засіб комунікації [1]. Це призводить до

труднощів пізнання дітьми навколишнього середовища та ускладнень при організації процесу розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Це, в свою чергу, спонукає нас до пошуків таких засобів комунікації, які будуть не тільки доступні для даної категорії дітей, а й ефективними в корекційній роботі. Таким чином, актуальність проблеми дослідження засобів невербальної комунікації виходить з практичної необхідності їх використання в роботі з розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вивчення невербальної комунікації бере свої витoki з глибокої давнини – в наукових трактатах античних учених і мислителів. У сучасному науковому просторі питання даного виду комунікації приділяється увага в таких областях, як лінгвістика, психологія, педагогіка, філософія, тощо.

В результаті дослідження вітчизняних літературних джерел було виявлено, що невербальні засоби спілкування протиставляють вербальним засобам, оминаючи, таким чином, невербальні засоби комунікації як самостійне явище, характеризуючи їх як такі, що не відносяться до «слова». Проте, у психолого-педагогічній літературі питання невербальної комунікації розглядається у таких напрямках, як: ефективний та результативний засіб оптимізації соціальної та перцептивної сфери особистості, що впливає на розвиток психічних процесів, спрямовує увагу на спілкування за допомогою рухів тіла, жестів, дистанцій, пауз (В. Зайчук, Г. Ковальов, О. Леонтьєв, С. Максименко, Ю. Некрасова, Л. Петровська); як спосіб та засіб передачі певної інформації (В. Лабунська, М. Лисіна, І. Смірнова); розробка і характеристика технік невербальної взаємодії, які включають методичні вказівки щодо використання відповідних засобів комунікації (Л. Божович, В. Лабунська). Науковці відзначають, коли здатність до використання вербальної комунікації обмежена, тоді невербальна комунікація відіграє особливу роль.

В процесі розвитку та становлення особистості невербальні засоби спілкування відіграють одну й ту саму роль, як для дітей з типовим розвитком, так і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

В спеціальній педагогіці та психології вивченню особливостей мовлення дітей зазначеної нозології присвячено дослідження таких вчених, як О. Боряк, О. Гаврилова, Л. Шипіциної, В. Синьова, О. Маллер та ін. Основні напрями корекційної-розвивальної роботи з розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено та обґрунтовано в працях Г. Блеч, Л. Вавіної, А. Ватажиної, О. Віннікової, І. Гладченко, Ю. Галецької, О. Маллер, М. Матвєєвої, С. Миронової, О. Мякушко, В. Синьова, М. Супруна, С. Трикоз, О. Хайдарової, О. Чеботарьової. Вивчення значення невербальних засобів спілкування у розвитку міжособистісної взаємодії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядали О. Вержиховська, В. Липа, О. Чернякова.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури та корекційних програм показав, що в сучасній спеціальній педагогіці та психології питанню застосування невербальних засобів спілкування при роботі з розвитку мовлення з дітьми з порушеннями інтелекту не приділяють достатньої уваги. Визначено деякі завдання з розвитку невербальних засобів спілкування, але не розроблено зміст корекційної роботи по даній темі, відсутні методичні рекомендації.

Таким чином, це сприяло підтвердженню необхідності вивчення питання ефективності невербальних засобів комунікації та їх застосування в процесі розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті полягає у розкритті значення використання невербальних засобів комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою ознакою людини, як соціальної істоти, є здатність до спілкування. Учні молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку в значній мірі мають труднощі у спілкуванні. Включення їх у процес комунікативної взаємодії можливо лише при оволодінні відповідними засобами, які у даної категорії дітей або несформовані, або сформовані недостатньо. Ступінь мовленнєвого розвитку, майже завжди, прямо пропорційний ступеню та глибині інтелектуального порушення [1,6]. Так, при легкому ступені інтелектуального порушення можуть

спостерігатися незначні фонетичні та граматичні недоліки мовлення, а при помірному - діти мають тяжкі мовленнєві недорозвинення або взагалі не оволодівають словом. Невербальні засоби комунікації засвоюються раніше, ніж вербальні як у дітей з типовим розвитком, так і у дітей з порушеннями інтелекту. Це пояснюється тим, що таке спілкування виявляється підсвідомо і мимовільно. М. Лисіна відзначала, що передумови мовлення мають невербальну природу, які у процесі розвитку формують емоційно-експресивні основи повноцінної мовленнєвої діяльності [3].

Оскільки, в роботі з учнями даної нозологічної групи засоби вербального спілкування не завжди ефективні, з'являється необхідність використання невербальних засобів. В онтогенезі мовлення дітей з порушеннями інтелекту невербальні засоби відіграють важливу роль. Взаємодія з дорослим за допомогою невербальних засобів спілкування дає дитині можливість висловлювати комунікативний намір, свої побажання та потреби. Вони виступають одним з перспективних шляхів залучення дітей до взаємодії з оточуючими, подолання мовленнєвих бар'єрів у поєднанні з коригуванням власної поведінки.

Визначення напрямків корекційної – розвиткової роботи дитини з інтелектуальними порушеннями відбувається у молодшому шкільному віці. Корекційна робота з розвитку мовлення проводиться у двох напрямках:

- 1) робота над створенням передумов мовленнєвого розвитку;
- 2) робота над розвитком основних функцій мовлення [4].

У зв'язку з недостатнім рівнем сформованості емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються певні ускладнення в розумінні та використанні невербальних засобів комунікації. Тому роботу з розвитку мовлення бажано розпочинати з формування правильного розуміння невербальних засобів шляхом їх використання. Застосування цих засобів логопедом в процесі корекційної роботи підвищує вплив на розвиток емоційних станів у дітей, увагу яким в освітньому процесі приділяють недостатньо.

Роботі з оволодіння невербальним спілкування передує процес вивчення рівня його сформованості, що дозволяє розробити план корекційно-розвиткової роботи відповідно до індивідуальних особливостей дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. В ході діагностики ефективними є використання таких методів дослідження, як спостереження за процесом взаємодії учнів, моделювання експериментальних ситуацій, які дають змогу вивчити сприймання та розуміння дітьми невербальних засобів спілкування.

На нашу думку, роботу з розвитку розуміння невербальних засобів комунікації можна розділити на два етапи – пропедевтичний та основний. Сутність першого полягає у налагодженні емоційного контакту між дитиною і логопедом, формуванні правильного тлумачення емоцій, відповідних мімічних рухів, жестів, інтонаційних характеристик голосу.

До завдань пропедевтичного етапу можна віднести розвиток свідомого сприйняття інформації доступними засобами, формування динамічно-мовленнєвої компетентності, що передбачає розвиток не тільки артикуляційного, дихального та голосового апаратів, а й просодичних компонентів мовлення. В свою чергу другий етап – основний – спрямований на співвіднесення дітьми засобів невербальної комунікації та поданої логопедом інформації засобом слова, вироблення навичок розуміння та виконання простих інструкцій дорослого з опорою на невербальні засоби. Важливим завданням цього етапу корекційної роботи є розширення можливостей дітей у висловлюванні власної думки за рахунок невербальних засобів комунікації та активізація мовленнєвої і пізнавальної діяльності.

Вирішення цих завдання в процесі логопедичної роботи сприятиме формуванню позитивної мотивації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до вербального спілкування. Діти зазначеної нозологічної категорії мають обмежені уявлення щодо міміки. Спостерігається недостатність диференціювання емоційного стану та мімічних сигналів оточуючих, що пов'язане з труднощами використання власних мімічних рухів та проявів емоцій. Тому виникає необхідність використання в логопедичній роботі ігрових

завдань, що спрямовані на розпізнавання емоційних станів, вміння їх проявляти за допомогою мімічних рухів, наприклад: «Жабка» (посміхнутися), «Тигрєня» (оскалити зуби й нахмурити брови), «Хом'ячок» (імітувати жувальні рухи), «Ох!Ах!» (піднімати брови вгору, опускати) тощо. При організації роботи з використанням таких ігор та завдань невід'ємною складовою є використання наочності, що допомагає зробити їх не тільки пізнавальними, а й цікавими та емоційно наповненими.

Працюючи над ознайомленням дітей з жєстами та емоційною інтонацією можна застосовувати наочний матеріал у вигляді сюжетних картинок з зображенням певних дій, що супроводжуються звуками: «Ого-го!» - дивується Оленка, побачивши який величезний гарбуз виріс у бабусі на городі; «Ех...» - сумно зітхає хлопчик, побачивши дірку на штаних; «Ах!» - злякано скрикує дівчинка, розбивши чашку [5]. Окрім того, в процесі занять логопеду необхідно супроводжувати свої інструкції та прохання жєстами. Таким чином, дитина може оволодіти простими жєстами такими як привітання, прощання, прохання, зазивання, відмови тощо.

На заняттях з розвитку мовлення формування правильного розуміння як вербальних, так і невербальних засобів комунікації сприяє поповненню пасивного словника, допомагає донести до оточуючих свої бажання, усвідомити власну поведінку, веде до активного пізнання дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку оточуючого світу та людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання невербальних засобів комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелекту забезпечує не тільки покращення взаємодії дитини з дорослим, але й дозволяє побудувати невербальну основу для розвитку вербальної комунікації. Правильно побудована корекційна робота з формування розуміння невербальних засобів спілкування та їх використання дасть змогу ефективно здійснювати вплив на розвиток мовленнєвої діяльності дітей, оволодіння ними комунікативною компетентністю, що є необхідною умовою для їх реалізації у соціальному просторі. Тому питання використання

невербальних засобів комунікації в роботі з розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями потребує подальшого вивчення та розробки ефективних шляхів їх застосування в логопедичній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блеч Г. О. Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / Г.О. Блеч // Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 21 червня 2018 р. – К.: «Наша друкарня», 2018. С. 29-33.
2. Вержиковська О.М. Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку / О. М. Вержиковська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2018.- № 11. – С. 48-58.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. — СПб.: «Питер», 2009. – 320 с.
4. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями // О. С. Хайдарова, Г. О. Блеч. – К.: 2018. - <https://lib.iitta.gov.ua/711541/>
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : программно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 272 с.
6. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография. – СПб.: Речь, 2009. – 128с.

REFERENCES

1. Blech H. O. Alternatyvni zasoby komunikatsii u roboti z ditmy z porushenniamy intelektualnoho rozvytku / H.O. Blech // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: vykyky sohodennia: zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf., 21 chervnia 2018 r. – K.: «Nasha drukarnia», 2018. S. 29-33.
2. Verzhikhovska O.M. Specific usage of non-verbal communication when working with junior students with intellectual disabilities / O. M. Verzhikhovska // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky). – 2018.- № 11. – S. 48-58.
3. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebjonka v obshhenii. – Spb.: «Piter», 2009. – 320 s.
4. Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok movlennia» dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity ditei z intelektualnymy porushenniamy // O. S. Khaidarova, H. O. Blech. – K.: 2018. Rezhim dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/711541/>
5. Ribtsun Yu. V. Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei p'iatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia: prohrammno-metodychnyi kompleks / Yu. V. Ribtsun. – Ternopil: Mandrivets, 2014. – 272 s.
6. Shipicyna L.M., Zashhirinskaja O.V. Neverbal'noe obshhenie u detej pri normal'nom i narushennom intellekte. Monografija. – Spb.: Rech', 2009. – 128s.

Матеріал надійшов до редакції 05.11.2021 р.

Сухіна Ірина,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник

irena.sukhina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7838-1948

Researcher ID P-7965-2016

Sukhina Iryna,

candidate of Psychological Sciences

Senior Researcher

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙНДФУЛНЕС У СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

APPLICATION OF MINDFULNESS TECHNOLOGY IN SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Анотація. Стаття присвячена висвітленню майндфулнес технології, як інструменту соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Відомо, що соціально-емоційний розвиток є важливою складовою психічного розвитку дитини. У статті окреслено важливість соціально-емоційного розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. Оскільки володіння своїми емоціями, вміння диференціювати емоції оточуючих, співчутливість та емпатійність, вміння працювати у команді суттєво впливають на розвиток емоційного інтелекту. Це набуває важливого значення для шкільного навчання та подальшої соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку.

У статті представлено історію виникнення і застосування технології майндфулнес у дітей, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку. У ній висвітлено сутність майндфулнес. Це медитативна технологія, яка визначається, як перенесення уваги в дійсний момент без оцінки себе чи оточуючої дійсності. Дана технологія не має релігійного чи езотеричного контексту. Її суть полягає у тому, що коли людина усвідомлює тривалість моменту теперішнього часу, вона повністю занурюється у нього і при цьому фіксується на своїх думках, почуттях і діях. Майндфулнес включає два компоненти: саморегуляцію уваги і орієнтованість на досвід. Саморегуляція уваги – це процес спрямування уваги і усвідомлене спостереження за потоком думок, емоцій, тілесних відчуттів, які людина переживає тут і зараз. Орієнтованість на досвід – відкрите, зацікавлене прийняття власного досвіду в певний момент часу.

У статті висвітлено частину програми з соціально-емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту, яка включає застосування технології майндфулнес. Вказано основні структурні елементи застосування майндфулнес, а саме: техніки усвідомленого дихання,

усвідомленого слухання, усвідомленого споглядання, елементи усвідомленої уяви. Наведено приклади застосування майндфулнес технік кожного виду. Показана результативність застосування майндфулнес технології у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: *емоційний розвиток; соціальний розвиток; майндфулнес; дошкільники з інтелектуальними порушеннями.*

Abstract. The article highlights mindfulness technology as a tool for social and emotional development of preschool children with intellectual disabilities. It is known that socio-emotional development is an important component of a child's mental development. Possession of their emotions, the ability to differentiate the emotions of others, compassion and empathy, the ability to work in a team significantly affect the development of emotional intelligence. This is very important for further schooling of preschoolers with intellectual disabilities. The article considers the importance of socio-emotional development of the personality of a child with intellectual disabilities. The history of origin and application of mindfulness technology in children, including those with mental and physical disabilities, is presented. Mindfulness is the practice of being fully aware of your thoughts, emotions and experiences at every moment. Defines mindfulness as the transfer of attention to the present moment without assessing oneself or the surrounding reality. This technology has no religious or esoteric context. Its essence is that when a person realizes the duration of the present moment, he is completely immersed in it and at the same time fixed on their thoughts, feelings and actions. Mindfulness includes two components: self-regulation of attention and focus on experience. Self-regulation of attention is a process of directing attention and conscious observation of the flow of thoughts, emotions, bodily sensations that a person experiences here and now. Experience-oriented - open, interested acceptance of one's own experience at a certain point in time.

The article covers part of the program for social and emotional development of children with intellectual disabilities, which includes the use of mindfulness technology. The main structural elements of the program are indicated, which include techniques of conscious breathing, conscious listening, conscious contemplation, elements of conscious imagination. Examples of application of mindfulness techniques of each kind are given. The effectiveness of the use of mindfulness technology in children with intellectual disabilities is shown.

Key words. *Emotional development; social development; mindfulness; preschoolers with intellectual disabilities.*

Актуальність дослідження. Соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою її психічного розвитку вцілому.

Адже з моменту народження і до моменту, коли дитина готується йти до школи, вона проходить складний період, в процесі якого засвоює певні правила соціальної поведінки, виробляє власну емоційну картину світу, тобто засвоює досвід людського спілкування, який набувався століттями. Саме дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості, в якому закладаються основи вихованості, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички. Оскільки всі сфери психіки тісно пов'язані між собою, соціально-емоційний

розвиток має значний вплив на підготовку дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями до школи та подальшої соціалізації.

Мета статті. Показати доцільність застосування технології майндфулнес у дітей з інтелектуальними порушеннями у якості інструменту для їхнього соціально-емоційного розвитку.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наукової та методичної літератури з проблеми дослідження.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Висвітленню проблеми соціально-емоційного розвитку дошкільників у психолого-педагогічній науці приділяли увагу О. Вовчик-Блакитіна (2002), О. Запорожець (1989), С. Максименко (2003), С. Лазаревич (2009) та інші. Проте здебільшого ці дослідження стосуються компетентнісного підходу до соціального розвитку або ж розвитку емоційної сфери дошкільників. Лише окремі праці торкаються питання комплексного дослідження соціально-емоційного розвитку дитини дошкільного віку, зокрема, О. Кононко (1998), І. Лапченко (1998).

Досліджуючи проблему соціально-емоційного розвитку дошкільника, О. Кононко (1998:6) розглядає емоцію як певний відбиток переживань дошкільника, а стійке емоційне ставлення до навколишнього середовища і самого себе називає почуттям. Оперуючи поняттям «переживання», дослідниця має на увазі самостійну діяльність дошкільника, під час якої співвідноситься його внутрішній світ і навколишня дійсність.

Для успішної соціалізації дітей з порушенням інтелектуального розвитку великого значення набуває розвиток соціально-емоційної сфери. Це одна з ключових складових психологічної готовності дітей дошкільного віку до подальшого шкільного навчання. Специфічний розвиток емоційної сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відображається у її незрілості. Це пов'язано з особливостями розвитку потреб, мотивів та інтелекту. У дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку емоції поверхові, нестійкі, часто відмічається боязливість, образливість,

спостерігаються труднощі з диференціацією емоцій оточуючих. Їхня схильність до ейфорії може створювати враження життєрадісності.

Тому актуальним для нас було створення програми з розвитку соціально-емоційної сфери дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Частина цієї програми включила використання технології майндфулнес.

Протягом останнього десятиліття спостерігається зростання зацікавленості до застосування технології майндфулнес, як методу корекції емоційних та поведінкових порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Майндфулнес – це медитативна практика, яку вперше розробив і застосував для дорослих американський професор – Джон Кабан-Зін у 70-х роках 20 століття. Він визначає майндфулнес, як перенесення уваги в дійсний момент без оцінки себе чи оточуючої дійсності. Дана технологія не має релігійного чи езотеричного контексту.

Майндфулнес допомагає розібратися в нескінченній плутанині безладних емоцій. Здатність розуміти те, що говорить нам власний розум і відчувати внутрішній світ інших – талант, доступний тільки людині, яка виховує своє здоров'я, свідомість і здорову душу. Самосвідомість та емпатія (поряд з сильною волею та навичками спілкування) – це необхідні для успішного життя людські здібності. З цих чотирьох навичок самосвідомість є ключовою і готує ґрунт для інших. Якщо ми не здатні стежити за власними емоціями, ми навряд чи зможемо управляти ними або вчитися на них. Якщо у нас не буде можливості сприймати частину власного досвіду, нам буде складніше налаштуватися на схожі емоції у інших людей. Ефективна взаємодія з іншими залежить від інтеграції самосвідомості, самоконтролю й співчуття (Д. Сігел, 2015).

Науковці Марк Вільямс й Денні Пенман (2014) стверджують, що емоції являють собою згустки думок, почуттів, тілесних відчуттів та імпульсів. Вони нагадують фоновий колір, який виходить, коли свідомість змішує всі думки, почуття, імпульси й тілесні відчуття, створюючи загальний настрій або стан.

Всі елементи, з яких складаються емоції взаємодіють один з одним і можуть посилювати або, навпаки, затримувати загальний настрій. Проте не тільки думки й настрої можуть підпитуватися одна від одної, завдаючи тим самим шкоду нашому благополуччю, тіло теж бере участь в цьому процесі. Наша свідомість не існує в ізоляції, це невід'ємна частина організму, тому тіло і розум постійно діляться один з одним емоційною інформацією.

Насправді велика частина того, що відчуває наше тіло, забарвлена думками та емоціями й на наші думки впливає те, що відбувається у нас в організмі. Це надзвичайно складний процес з безліччю циклів зворотного зв'язку, однак дослідження показують, що незначні зміни в організмі допомагають повністю змінити ставлення до життя – варто тільки посміхнутися, насупитися або розправити плечі. Такі незначні дії можуть надати величезний вплив на настрій та думки, що виникають.

Майндфулнес включає два компоненти: саморегуляцію уваги і орієнтованість на досвід. Саморегуляція уваги – це процес спрямування уваги і усвідомлене спостереження за потоком думок, емоцій, тілесних відчуттів, які людина переживає тут і зараз. Орієнтованість на досвід – відкрите, зацікавлене прийняття власного досвіду в певний момент часу.

З часом, структуру майндфулнес розширили, виділивши п'ять наступних складових – не осуд (доброзичливе ставлення до внутрішнього досвіду), нереактивність (вміння не реагувати відразу і не занурюватися у свої думки, а дозволити їм прибувати і проходити повз), усвідомленість дій (здатність діяти, концентруючи увагу на цьому моменті), спостереження (здатність помічати свій зовнішній і внутрішній досвід), здатність словесно описувати власні внутрішні відчуття (R. Baer et al., 2006).

Таким чином, можна сказати, що практикуючи усвідомленість ми направляємо увагу на поточний момент і усвідомлюємо його без оцінок, без реакцій. Психіатр і нейробіолог Деніел Дж. Сігел (2015:4) вважає, що «завдяки цьому ми розуміємо, процеси що відбуваються у свідомості, не піддаємося їх впливу, відключаємо «автопілот» і пов'язані з ним моделі поведінки й звичні

реакції, а також вибираємося з пасток емоційних реакцій». Спочатку ми освоюємо цей метод в ході регулярних тренувань – щоденної формальної практики медитації. Потім набуто навичку ми переносимо в життя: спочатку в окремі прості ситуації, потім в будь-який момент за бажанням.

Під час медитації увага спрямовується на певний об'єкт, який може відрізнятися в залежності від конкретної медитативної техніки (J. Eberth & P. Sedlmeier, 2012). Об'єктом спостереження може бути дихання або переживання певного досвіду: внутрішнього – думки, емоції, тілесні відчуття, або зовнішнього – звуки, візуальні образи, запахи, дотик тощо.

Прикладом неформальних практик можуть бути усвідомлене споживання їжі, слухання музики, усвідомлені прогулянки тощо, при цьому увагу повністю направлено на процес і відчуття, які його супроводжують.

Деніел Дж. Сігел (2015) виділяє три фундаментальні принципи усвідомленості. Перший полягає в тому, що усвідомленість можна поліпшити за допомогою спеціальних тренувань. Другий принцип говорить про те, що, розвиваючи усвідомленість, ми змінюємо структури мозку, стимулюючи утворення нових важливих зв'язків всередині нього. В основі третього принципу лежить інтеграція, тобто зв'язування окремих елементів в єдине ціле.

Отже, навичка фокусування уваги за допомогою практик усвідомленості, викликає певні стани активності мозку під час практики. З повторенням, нові стани можуть ставати все більш стійкими, формувати риси особистості людини, як відображення довгострокових змін в структурі та функціях мозку. Ця фундаментальна властивість мозку має назву – нейропластичність (Д. Сігел, 2016; Д. Гоулман & Р. Девідсон, 2018).

Деніел Сігел (2016) припускає, що за умови систематичної активації середньої ланки префронтальної кори головного мозку відбувається регуляція тілесних функцій за допомогою балансу гальмівних та збудливих впливів. Він стверджував, що практика усвідомленості сприяє емоційній рівноваженості, через те, що середня частина префронтальної кори головного мозку здатна відстежувати і гальмувати активність лімбічної системи.

Отже, частково причина, чому усвідомленість так ефективна для дітей, криється в особливостях розвитку нашого мозку. Хоча мозок розвивається протягом усього життя, найбільш швидко нейронні зв'язки формуються в дитинстві. Саме тому усвідомленість, впливаючи на розвиток якостей, за які відповідає префронтальна кора мозку (таких як програмування, регуляція і контроль психічної діяльності) може мати особливий вплив на розвиток певних навичок в дитячому віці, в тому числі самоконтролю.

У 2008 році голландський психотерапевт Елін Снел розробила метод медитації для дітей під назвою «Увага, це працює». В його основу було покладено восьмижневий курс для дорослих, створений Джоном Кабат-Зінном. Її книга «Замри, як жабеня» була випущена у Франції в 2012 році, де вона мала великий успіх. Книга демонструє безліч вправ на розслаблення і уважність, які підходять і для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку (Е. Снел, 2019).

Проте, для того, щоб дитина могла інтегрувати усвідомленість у своє життя, йому потрібна підтримка батьків. У більшості дітей здатність спостерігати за своєю свідомістю розвивається за допомогою повсякденної взаємодії зі значущим дорослим.

В своїй книзі Деніел Сігел (2015:9) пише: «Якщо ж батьки нечуйні, відсторонені і непослідовні, то вони не зможуть продемонструвати дитині правильну картину його внутрішнього світу. В цьому випадку «об'єктив» усвідомленості може втрачати різкість або зовсім спотворювати картинку. Дитина бачить тільки частину свого внутрішнього світу або спостерігає його цілком, але нечітко. Або ж у дитини буде справний, але дуже чутливий «об'єктив», фокусування якого легко порушити стресом або сильними емоціями» (с. 9).

Крім того, формування здорових стосунків передбачає оформлення нових нейронних зв'язків, що дозволяють вирватися з пастки емоційних проблем.

Технології майндфулнес добре відомі на Заході і широко застосовуються у навчальних закладах Англії, Франції і США.

Виклад основного матеріалу. Майндфулнес – це практика повної усвідомленості своїх думок, емоцій і досвіду в кожному моменті. Її суть у тому, що коли людина усвідомлює тривалість моменту теперішнього часу, вона повністю занурюється у нього і при цьому фіксується на своїх думках, почуттях і діях. Вона не переходить на автоматичні реакції, а просто дає усвідомлення, що вони є. Це дає змогу навчитися керувати стресом та негативними емоціями. Таким чином у людини формується психологічна гнучкість та життєва стійкість. Розвиток цих навичок вкрай важливо розпочинати у дитячому віці через те, що це позитивно впливає на нейропластичність мозку. У цьому зв'язку вбачається, що застосування технології майндфулнес буде корисним для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у якості інструменту соціально-емоційного розвитку.

Майндфулнес для дітей – це освітньо-ігрова медитативна технологія. Як зазначалося вище, її розробила голландський психотерапевт – Еліна Снел. Вправи на розслаблення і уважність, розроблені нею підходять для роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в тому числі й інтелектуального. На відміну від дорослих, медитативні техніки для дітей, зазвичай, коротші і спрямовані на певний конкретний досвід. Методи, матеріали та активності використовуються більш інтенсивні та безтурботні і подаються в ігровій формі. Медитація передбачає зосередження уваги на диханні, звуках, відчуттях та думках.

Нами було розроблено *програму з соціально-емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями*, яка включила застосування технології майндфулнес.

Для проведення вправ і практик ми враховували форму і ступінь складності порушення, вік, зону найближчого розвитку, а також індивідуально-типологічні особливості кожної дитини.

Застосування технології майндфулнес ми пропонуємо проводити в ігровій формі, двічі на тиждень, протягом двох місяців. Заняття проводяться в індивідуальній та груповій формі, тривалістю 30 хв. Наразі триває апробація

застосування технології майндфулнес у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Застосування даної технології для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає застосування наступних видів ігрових вправ та завдань, спрямованих на:

- усвідомлене дихання;
- усвідомлене слухання;
- усвідомлене споглядання;
- усвідомлена уява.

Розглянемо застосування майндфулнес у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на прикладах.

Усвідомлене дихання. Усвідомлене дихання активізує парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за вихід зі стресу, розслаблення і відновлення.

При цьому потрібно пам'ятати, що дихальні техніки можна використовувати після консультації з лікарем, оскільки у дитини можуть бути захворювання органів дихання, при яких виконувати такі вправи не бажано.

Загалом, техніки дихання дуже прості і можуть принести користь, коли дитина відчуває сильні негативні емоції, такі, як гнів чи страх.

Наприклад, якщо дитина плаче і не може заспокоїтися, запропонуйте їй підняти великий палець і уявити, що це свічка. Попросіть її дихати через ніс, щоб «відчути запах квітів», а потім «задмухати свічку», піджати губи і видихнути. Нехай дитина дмухає так повільно і м'яко, щоб уявний вогник свічки не гас повністю, а мерехтів. Для того, щоб дихання повернулося до нормального стану, а дитина заспокоїлася необхідно декілька хвилин. Для ефективного застосування даної вправи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно перед цим провести попередні підготовчі вправи (задмухати звичайну свічку дорослому, запропонувати задмухати свічку дитині під наглядом дорослого, показати малюнок на якому дитина задмухує свічку, перед вправою показати малюнок свічки).

Усвідомлене слухання. Вміння слухати – цінна навичка, яка сприяє більш ефективному соціальному контакту.

Техніки усвідомленого слухання допомагають навчитися концентрації і зосередженості. Покращують пам'ять слухового сприймання і фокус уваги. Діти починають уважніше слухати, що робить процес комунікації більш ефективним. З'являється здатність вислуховувати співрозмовника і розуміти зміст його мовлення, а не додумувати за нього. Такі вправи особливо корисні для тривожних дітей.

Наприклад, можна запропонувати дітям вправу «Коло дзвіночка». Для цієї вправи варто взяти неголосний, мелодійний дзвіночок.

Діти сідають у коло і запліщують очі. Одна дитина повільно обходить коло, намагаючись не дзвонити у дзвіночок. Потім підходить і тихенько дзеленчить у іншої дитини над вухом, передає їй дзвіночок і сідає на її місце.

Гра продовжується, поки дорослий не запропонує відкрити очі і побачити, що всі помінялися місцями.

Коли діти сидять і тихенько чекають, поки поряд з ними не пролунає дзвіночок, вони зосереджуються і заспокоюються.

Усвідомлене споглядання. Техніки усвідомленого споглядання своїм корінням сягають давніх часів і активно використовуються в медитації. Розвиваючи здатність до концентрації уваги, вони одночасно сприяють релаксації і зняттю напруження. Люди здавна спостерігали за природніми процесами, але в сучасному технологічному світі цьому надають надто мало уваги.

Дитина, опановуючи техніки усвідомленого споглядання, вчиться багатопланово сприймати світ, фіксує увагу на малопомітних деталях.

Під час прогулянки можна запропонувати дітям вправу «Хмаринки».

Багатьом з нас відома таке захоплене заняття, як розглядування хмарин, які можна уявити у вигляді тварин чи предметів.

Запропонуйте дітям поглянути в небо і зосередитись на спогляданні хмаринок. Нехай опишуть, кого їм нагадає хмаринка. Куди вона рухається?

Який в неї настрій? Що вона робить? Таким чином, за допомогою педагога, діти придумують історію про неї.

Усвідомлена уява. Діти не вміють усвідомлено займатись медитативними практиками, але вони вміють спонтанно досліджувати світ. Саме цю здатність і вміння фантазувати можна використати для виконання технік усвідомленої уяви. Нестійкість образів уяви дитини дозволяє їй легко перетворювати одну річ в іншу і швидко змінювати об'єкти уяви.

Тренуючи усвідомлену уяву, ми допомагаємо дитині сформувати цілеспрямовану уяву. А також техніками усвідомленої уяви ми досягаємо зниження стресу, активізуємо відділи мозку, які відповідають за мислення, мовлення, сприймання, емоції. Відмітимо, що даний вид вправ вдавався дітям найтяжче. В основному його застосовували індивідуально.

Так, наприклад, під час індивідуальної роботи можна запропонувати дитині вправу «Чарівна паличка».

Діти полюбляють все чарівне і охоче відгукнуться на таку пропозицію. Чарівна паличка – це інструмент, який може все виправити в одну мить.

Запропонуйте дитині скористатися чарівною паличкою, щоб зняти напругу чи покращити свій настрій. Розкажіть, що це тільки її чарівна паличка і вона «не працює» для інших, але із задоволенням виконує побажання свого хазяїна. Спочатку необхідно виконувати вправу з реальним предметом «чарівна паличка». А потім ускладнювати завдання, попросити дитину уявити, яка її власна «чарівна паличка», нехай вона подумки знайде місце для її зберігання (вдома чи в чарівному просторі). Головне, щоб у дитини був завжди вільний доступ до неї.

Для того, щоб «чарівна паличка запрацювала», потрібно чітко усвідомити негативну емоцію, проговорити її, описати емоцію і попросити паличку замінити негативні емоції на позитивні. Після помаху палички подумки дитина має явити себе з новою емоцією і проявити її.

Для кращого закріплення отриманих навичок з майндфулнес практик нами було запропоновано повторення в домашніх умовах медитаційних вправ, які

використовувалися на занятті, виконання їх батьками разом з дитиною протягом усього періоду роботи.

Результати дослідження. Попередній аналіз застосування технології майндфулнес у дітей з інтелектуальними порушеннями показав суттєве покращення поведінки, підвищення показників уваги, самоконтролю, у дітей розвинулась доброзичливість.

Таким чином, навчання дітей з інтелектуальними порушеннями технік майндфулнес дозволило покращити:

- розпізнавання власних та чужих емоцій;
- розвиток усвідомлення своїх переживань та емоцій;
- розуміння того, як емоції впливають на тіло;
- регуляцію власних емоційних переживань;
- розвиток співчутливості та доброзичливості;
- соціальні навички, поведінку;
- навчальні досягнення (за рахунок вищої зосередженості та концентрації уваги);
- самопочуття (внаслідок зменшення тривожності, агресивності, стресу, переживань).

Ці навички позитивно впливають на соціально-емоційний розвиток дошкільника з інтелектуальними порушеннями, сприяють розвитку емоційного та соціального інтелекту. Вони важливі і необхідні для психічного розвитку дитини вцілому.

Висновки, перспективи подальших пошуків. Нами було розроблено програму з соціально-емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, яка включила застосування технології майндфулнес. Застосування даної технології дає змогу зробити попередні висновки про її користь та доцільність використання у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Передбачається подальший детальний аналіз проведеного апробаційного дослідження з метою поглибленої психокорекції негативних емоційних станів. Також планується включення технології

майндфулнес у психологічну програму для батьків дітей з особливими освітніми потребами, спрямовану на подолання емоційного вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовчик-Блакитіна О. О. (2002) Емоційний комфорт – засіб та мета виховання дитини *Актуальні проблеми психології*. 2002. (Том. 4., Вип. 1), 12-22.
2. Гоулман Д., Дэвидсон Р. (2018). *Измененные черты характера. Как медитация меняет ваш разум, мозг и тело* / пер. с англ. Ю. Гиматовой. – Москва, «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)».
3. *Емоційний розвиток дитини* (2003) / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О. Главник, Київ, Мікрос.
4. Запорожець А.В. (1989) *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. Москва, Педагогика.
5. Кабат-Зинн Дж. (2001). Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / пер. с англ. М. Белобородовой. Москва, Независимая фирма «Класс»; Изд-во Трансперсонального института.
6. Кононко О.Л. (1998) *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*: навч. Посібн. для вищ. навч. закладів. Київ, Освіта.
7. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільника. *Дошкільне виховання*. 2009, (№ 8), 12-14.
8. Лапченко І.О. Особливості емоційного розвитку дитини. *Психологія. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. 1998, (Вип. 3.), 104-108.
9. Паттерсон С., Уоткінс Э. (2003). *Теории психотерапии*. – СПб, Питер.
10. Сигел Д. (2016). Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию / пер. с англ. А. Анваера; науч. ред. Е. Пустошкин. М.: Манн, Иванов и Фербер.
11. Снел Э. (2019). *Замри, как лягушонок. Практика майндфулнесс для детей и их родителей* / пер. И. Гривнина; худож. Г. Белоголовская – Москва, Махаон.
12. Уильямс М., Пенман Д. (2014). *Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире* / пер. с англ. Ю. Цыбышевой; науч. ред. Н. Никольская. – М.: Манн, Иванов и Фербер.
13. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. doi: 10.1177 / 1073191105283504
14. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clippsy.bph077
15. Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a metaanalysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189. doi:10.1007/s12671-012-0101-x.
16. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. doi: 10.1037 / a0038256

REFERENCES

1. Vovchyk-Blakytina O. O. (2002) Emotsiyni komfort – zasib ta meta vykhovannia dytyny / O. O. Vovchyk-Blakytina. 2002. (Tom. 4., Vyp. 1), 12-22. [In Ukrainian]
2. Goulman D., Dəvydson R. (2018). Yzmenennye cherty xaraktera. Kak medytacyya menyaet vash razum, mozg y telo / per. s angl. Yu. Gymatovoj. Moskva: «Mann, Yvanov y Ferber (MYF)». [In Russian]

3. Emotsiyni rozvytok dytyny (2003) / Uporiad.: S.Maksymenko, K.Maksymenko, O. Hlavnyk – Kyiv, Mikros. [In Ukrainian]
4. Zaporozhec' A.V. (1989) Razvitie social'nyh jemocij u detej doskol'nogo vozrasta. Moskva, Pedagogika. [In Russian]
5. Kabat- Zynn Dzh. (2001). Kuda by ty ny shel – ty uzhe tam: Medytaciya polnoty osoznaniya v povsednevnoj zhyzny / per. s angl. M. Beloborodovoj. Moskva, Nezavisimaya firma «Klass»; Yzd-vo Transpersonalnogo instituta. [In Russian]
6. Kononko O.L. (1998) Sotsialno-emotsiyni rozvytok osobystosti (v doskilnomu dytynstvi): navch. Posibn. dlia vyshch. navch. zakladiv. Kyiv, Osvita. [In Ukrainian]
7. Lazarevych S. Emotsiino-tsinisnyi rozvytok doskilnyka. Doshkilne vykhovannia. 2009. (№ 8), 12-14. [In Ukrainian]
8. Lapchenko I.O. Osoblyvosti emotsiinoho rozvytku dytyny. Psykholohiia. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.P.Drahomanova. 1998. (Vyp. 3.), 104-108. [In Ukrainian]
9. Patterson S., Uotkyns E. (2003). Teorii psyxoterapii. – SPb: Py`ter. [In Russian]
10. Sygel D. (2016). Vnymatelnyj mozg. Nauchnyj vzglyad na medytacyu / per. s angl. A. Anvaera; nauch. red. E. Pustoshkyn. M.: Mann, Yvanov y Ferber. [In Russian]
11. Snel E. (2019). Zamry, kak lyagushonok. Praktyka majndfulness dlya detej y yx rodytelej / per. Y. Gryvnyna; xudozh. G. Belogolovskaya. Moskva, Maxaon. [In Russian]
12. Ulylams M., Penman D. (2014). Osoznannost: kak obresti garmoniyu v nashem bezumnom mire / per. s angl. Yu. Czybyshevoj; nauch. red. N. Nykolskaya. Moskva, Mann, Yvanov y Ferber. [In Russian]
13. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. doi: 10.1177 / 1073191105283504 [In English]
14. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077 [In English]
15. Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a metaanalysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189. doi:10.1007/s12671-012- 0101-x. [In English]
16. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self- regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. doi: 10.1037 / a0038256 [In English]

Матеріал надійшов до редакції 17.10.2021 р.

Форостян Ольга,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін

forostan@ukr.net

ORCID 0000-0001-6084-2160

Орлова Анастасія,

аспірант

forostan@ukr.net

Forostian Olha,

doctor of pedagogical sciences, professor,

professor of the department of theory and methods of physical culture and sports disciplines

Orlova Anastasia,

postgraduate

ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна 65000

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Анотація. У статті розкрито проблему формування соціальної компетентності та соціальної адаптації у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізована взаємодія структури допомоги сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Теоретично обґрунтовані ознаки успішної соціальної адаптації дітей до загальноосвітньої школи.

У висновках статті зазначено, що отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективного формування соціальної компетентності в умовах інклюзивного освітнього середовища, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, інклюзія, адаптація, соціальна компетентність.*

Abstract. The article reveals the problem of formation of social competence and social adaptation in children with special educational needs in an inclusive educational environment. The interaction of the structure of care of a modern secondary school is analyzed. Theories of successful social adaptation of children to secondary school are theoretically substantiated.

The conclusions of the article state that such children receive quality general and professional education is one of the main and integral conditions for their effective formation of social competence in inclusive education, successful self-realization in various types of professional and social activities.

Keywords: *inclusive education, inclusion, adaptation, social competence.*

Актуальність дослідження. Формування соціальної компетентності та соціальної адаптації у дітей з особливими освітніми потребами до соціально-значущої діяльності на сьогоднішній день є найактуальнішою проблемою.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання.

Саме інтенсивна робота фахівців у тісному зв'язку із державною політикою щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільстві, повинні забезпечити формування світогляду дітей, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Організація соціальної допомоги дітям і молоді, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Таким чином, проблема формування соціальної компетентності у дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища у корекційній педагогіці розкрита в не повному обсязі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Пріоритетними завданнями розвитку загальної середньої освіти в Україні є забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, яка передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Багато робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників присвячено питанню інклюзивної освіти, серед яких: О. Акімова, Е.Андрєєв, В.Бондар, Л.Даниленко, В.Засенко, А.Колупасєва, Ю.Найда, Л.Савчук, М.Сварник, Н.Софій та ін.

Дослідженню особливостей психологічного розвитку приділяли увагу такі вітчизняні вчені, як Г.Андреєва, Б.Паригін, К. Платонов, Г.Соколова та ін., які розглядали клімат учнівського колективу як суспільно-психологічний феномен та стан колективної свідомості.

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називають вихованням – це комплекс впливів, що забезпечує формування соціальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Отже, проблема формування соціальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища стає дуже актуальною на сьогодні.

Мета статті: проаналізувати та теоретично обґрунтувати особливості формування соціальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати дослідження. Створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища є одним із пріоритетних напрямів сучасної української політики. На прикладі більшості країн світу, в Україні почала працювати концепція інклюзивної освіти, яка застосовується до людей з особливими потребами. Нажаль, таких людей на сьогоднішній день налічується майже 6% від загальної кількості українців [3, с. 14].

Всього в Україні, таким чином, близько 1 млн. дітей з особливими освітніми потребами. І тільки 10% з них навчаються в інклюзивних школах, а решта – фактично не мають можливості пристосовуватися до життя.

Сьогодні в Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним рівнем розвитку, членів

суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Головним завданням дорослого є передача дитині тих моральних якостей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Відсутність здатності засвоювати знання призводить до порушення процесу соціалізації.

Зокрема, О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. (Безпалько, 2003, с. 23).

Процеси кардинальних перетворень у сучасному суспільстві і в системі освіти вимагають від спеціаліста переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності. Останнім часом наше суспільство повернулося обличчям до проблем дітей і підлітків з особливостями у розвитку. Саме тепер найбільш гостро постало питання соціалізації дітей, які мають тяжкий ступінь розумової та фізичної обмеженості. (Семигіна, Мигович, 2005, с. 40).

Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Більшість дітей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечу вали б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню особистості в подальшому житті. Отже, такі діти виявляються непідготовленими до життя у звичайному для пересічної людини сенсі.

Перехід учнів зі спеціалізованих у масові школи за місцем проживання. Можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів; розвиток у середовищі здорових однолітків сприяє формуванню соціальної компетентності та соціокультурній активності, що згодом може допомогти дітям з особливими освітніми потребами успішній адаптації та інтеграції в суспільстві.

Під інклюзивним навчанням розуміємо систему освітніх послуг, коли особи з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання. Інклюзивна освіта є гнучкою індивідуалізованою системою навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Основними компонентами інклюзивного середовища є безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання.

З метою створення сприятливого середовища в інклюзивному класі для навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку вагомим значення набуває організація взаємодії усіх учнів у мікросоціумі класу. Основою міцних взаємостосунків є: позитивне прийняття кожного учня; забезпечення успіху у спільній діяльності; побудова гуманістичних взаємин у соціумі на основі поваги особистості та її гідності. Учні з порушеннями психофізичного розвитку тільки тоді отримають нормальний соціальний розвиток, коли будуть створені умови для їх становлення як особистостей і як суб'єктів діяльності, активних і самостійних її учасників [5].

У складному процесі інклюзивного навчання необхідно враховувати адаптаційний період, в іншому випадку подальше перебування дитини з порушеннями психофізичного розвитку в середовищі однолітків матиме негативні тенденції. Одні учні легко входять у шкільний колектив, інші тривалий період не можуть знайти своє місце у системі міжособистісних стосунків дитячого колективу. В. Олешкевич наголошує, що дітям з особливостями розвитку важко звикнути до нового оточення. У перші дні перебування у новому класі для них характерним є стан внутрішньої напруги, скутість, загальмованість, сором'язливість [5].

Л. Акатов зазначає, що серед основних факторів, що визначають ступінь успішності входження учня у новий клас, виступають його особистісні якості та особливості середовища, в яке він включається. Ускладнити адаптацію учня з порушеннями психофізичного розвитку до нового середовища можуть особистісні особливості дитини, які сформувалися на попередніх етапах розвитку [6].

До них відносять емоційні та інтелектуальні якості, деякі характерологічні й типологічні особливості. Діти можуть хворобливо реагувати на образу, несправедливість по відношенню як до них, так і до інших людей, тому учням з порушеннями психофізичного розвитку важко знайти спільну мову зі своїми однолітками. Труднощі, які можуть виникнути у дитини у період початкового навчання, пов'язані з впливом великої кількості чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. До суб'єктивних відносяться індивідуальні особливості, які проявляються у рисах характеру, темпераменті, у вираженні та важкості дефекту розвитку тощо; до об'єктивних – вікові особливості, система міжособистісних стосунків у класі, вихованість учнів і т.д. Основною метою виховання і навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку є їх сімейно-соціальна адаптація. Заохочуються групові заняття для поліпшення соціальної пристосованості дитини та її підготовки [7].

Спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами сприяє формуванню позитивного ставлення до своїх ровесників, прояву адекватно ї соціальної поведінки. Успішність інклюзивного навчання дітей залежить не тільки від характеру психофізичного розвитку, ефективності навчальних програм і технологій, які враховують ці порушення, а й від системи соціальних стосунків, яка склалася у класі [7].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної, спеціальної літератури дозволяє окреслити умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: раннє виявлення і корекція порушень розвитку; тісна співпраця з батьками, надання їм спеціальних дефектологічних знань, педагогічної, психотерапевтичної і консультативної допомоги; створення

спеціальних умов у класі та школі; підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

До особливостей організації навчання в інклюзивному навчальному закладі ґрунтуються на перевагах інклюзивного навчання: усунення бар'єрів в освітній системі та системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до процесу навчання, діти з особливими освітніми потребами отримують можливість для успішної соціалізації, розвитку своїх задатків, можливостей з подальшою інтеграцією в суспільство через інтегроване середовище.

В загалі система педагогічної підтримки в процесі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами повинна базуватися на наступних принципах: принцип взаємодії з батьками; принцип взаємозв'язку в роботі фахівців; принцип компетентності; принцип поєднання індивідуального підходу з груповими формами роботи; принцип щоденного обліку психофізичного стану дитини при визначенні об'єму і характеру занять, що проводяться з ним; принцип поєднання роботи по розвитку порушених функцій і формування прийомів їх компенсації; принцип пріоритетного формування якостей особи, необхідних для успішної соціальної адаптації і інтеграції [2].

Успіх інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами залежить від психолого-педагогічного супроводу командою спеціалістів, які будуть працювати з ними. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними порушеннями надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки. Це обумовлено і психологічними особливостями таких дітей, їхніми зниженими можливостями спонтанного розвитку, і соціальними ситуаціями розвитку їхньої особистості

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація прав на освіту дітей з особливими освітніми потребами розглядається як одне з найважливіших завдань сьогодення. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективного формування соціальної компетентності в умовах інклюзивного освітнього середовища, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

У подальших наукових роботах ми зосередимо свою увагу на вмінні педагога згуртувати колектив на основі толерантності та взаємодопомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар. – Режим доступу :http://www.flife.com.ua/inclusion/?page_id=454.
2. Капська А.Й. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями /А.Й. Капська. – К.: ДЦССМ, 2013. – 146 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія/А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн/ І. Тараненко// Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук. метод. зб./редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К.: Контекст, 2000 – 187 с.
5. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: уч. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями/ А. Н. Коноплева [и др.]. –Мн.: НИО, 2015. – 260 с.
6. Чопік О. В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі/ О. В. Чопік// Зб. наук. праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – Вип. XVII: 2 ч. – Ч. 1. –С.171-178.
7. Чопік О. В. До проблеми наступності у роботі дитячого садка і школи в умовах інклюзії/ О. В. Чопік// Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – Вип. 9. – С. 260–264.

REFERENCES

1. Bondar V. Education of children with special needs: search and prospects [Electronic resource] / V. Bondar. - Access mode: http://www.flife.com.ua/inclusion/?Page_id=454.
2. Capska A. Socio-pedagogical work with children and youth with disabilities /A. Capska. - K.: 2013. - 146 s.
3. Kolupaeva AA Inclusive education: realities and prospects: Monograph / AA Kalupaeva. - Kyiv: Summit Book, 2009. - 272 p.
4. Taranenko I. Development of life competence and social integration: the experience of European countries / I. Taranenko // Steps to competence and integration into society: science. method. collection / editor: N. Sofiy, I. Yermakov [etc.]. - K.: 2000 - 187 s.
5. Educational integration and social adaptation of persons with disabilities: uch. for teachers, psychologists and parents of children with disabilities / A/Konopleva [et al.]. –Mn.: NIO, 2015. - 260 s.
6. Chopik O.V. The role of teachers in the formation of student social ties in an inclusive classroom / O.V. Chopik // Coll. Science. works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Socio-pedagogical series / ed. O.V.Gavrilov, V.I. Singer. - Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2011. - Issue. XVII: 2 h - Part 1. –P.171-178 s.
7. Chopik O.V. To the problem of continuity in the work of kindergarten and school in terms of inclusion / O.V. Chopik // Pedagogical education: theory and practice: collection. Science. wash. – Kamyanets-Podilsky: Publisher PP Zvoleyko D.G., 2011. - Issue. 9. - P. 260–264 s.

Матеріал надійшов до редакції 07.12.2021 р.

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

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії
педагогічних наук України, Київ, Україна,
вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060

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

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Анотація. У статті аналізуються теоретичні аспекти поняття «соціальна компетентність» та психолого – педагогічний супровід дітей з синдромом Дауна в аспекті адаптації до навчального середовища та опанування необхідними навичками. Соціальна компетенція являє собою інтегрований комплекс соціальних компетенцій, що базується на системі особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей і установок особистості, в сукупності дозволяє індивіду успішно взаємодіяти з суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі. Соціальна компетенція молодшого школяра включає соціальні навички, що дозволяють людині слідувати нормам і виконувати правила життя в суспільстві. Розглядаючи фактори розвитку соціальної компетенції, необхідно пам'ятати, що у спадок передаються не якості особистості, а певні задатки (природна схильність до тієї чи іншої діяльності), розвиток яких залежить від соціальних умов, навчання і виховання.

Автор статті зазначає, що перспективи розвитку дитини с синдромом Дауна можуть бути абсолютно різними. До недавнього часу вважалося, що вони мають важку ступінь інтелектуальних порушень і, виростаючи, стають залежними людьми з серйозними обмеженнями. У молодшому шкільному віці у дітей з синдромом Дауна відбуваються значні зміни в психічному розвитку дитини, трансформується пізнавальна сфера, складається складна система відносин з однолітками і дорослими. Основним видом діяльності стає навчальна діяльність. В процесі пізнання дитина отримує і переробляє величезні обсяги інформації, при цьому, як і в дошкільному віці, потреба в русі і в зовнішніх враженнях залишається такою ж сильною. Ставши школярем, і приступивши до навчальної діяльності,

дитина поступово вчиться керувати собою, будувати свою діяльність відповідно до поставлених цілей і намірів. Проблема соціалізації дітей з синдромом Дауна, надання їм комплексної психолого-педагогічної допомоги в останні роки стала предметом пильної уваги вчених і практиків. Інтерес до неї пов'язаний багато в чому з наявністю стійких негативних стереотипів щодо можливостей розвитку таких вихованців і відсутністю науково обґрунтованих даних про можливості їх навчання і виховання.

Ключові слова: *діти з синдромом Дауна, соціальна компетентність, психолого – педагогічний супровід, адаптація.*

Abstract. The article analyzes the theoretical aspects of the concept of "social competence" and psychological - pedagogical support of children with Down syndrome in terms of adaptation to the learning environment and mastering the necessary skills. Social competence is an integrated set of social competencies based on a system of personal psychological characteristics, moral values and attitudes of the individual, together allows the individual to successfully interact with society and productively perform various social roles. norms and follow the rules of life in society. Considering the factors of development of social competence, it is necessary to remember that inherited are not personal qualities, but certain inclinations (natural inclination to one or another activity), the development of which depends on social conditions, education and upbringing.

The author of the article notes that the prospects for the development of a child with Down syndrome may be completely different. Until recently, it was thought that they had a severe degree of mental retardation and, growing up, became addicted people with severe disabilities. In early school age, children with Down syndrome undergo significant changes in the mental development of the child, the cognitive sphere is transformed, a complex system of relationships with peers and adults. The main activity is educational activities. In the process of cognition, the child receives and processes huge amounts of information, and, as in preschool, the need for movement and external impressions remains as strong. Becoming a student, and embarking on educational activities, the child gradually learns to manage themselves, to build their activities in accordance with the goals and intentions. The problem of socialization of children with Down syndrome, providing them with comprehensive psychological and pedagogical assistance in recent years has been the subject of close attention of scientists and practitioners. Interest in it is largely due to the presence of persistent negative stereotypes about the development opportunities of such students and the lack of scientifically sound data on the possibilities of their education and upbringing.

Key words: *children with Down syndrome, social competence, psychological and pedagogical support, adaptation.*

Актуальність дослідження. Перед системою освіти стоїть завдання не просто дати учням необхідний рівень знань, умінь і навичок за основними напрямками, а й забезпечити здатність до адаптації в суспільстві, готовність жити і розвиватися в сучасному надскладне світі, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми.

Основна увага тут приділяється розвитку саме соціальної компетенції, тобто здатності і готовності активно взаємодіяти з соціумом. Розвиток даної компетенції, відповідно до теорії універсальних навчальних дій, повинно здійснюватися через систему комунікативних універсальних навчальних дій. В даному контексті комунікація розуміється досить широко - як смисловий аспект

спілкування і соціальної взаємодії, починаючи з встановлення контакту і закінчуючи складними видами кооперації (організація і здійснення спільної діяльності, налагодження міжособистісних відносин і ін.)

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Дослідженням соціальної компетентності та взаємовідносин дошкільників займалися такі провідні вчені, як В. Абраменкова, А. Богуш, М. Гуральник, А. Запорожець, Г. Костюк, І. Коробейников, Н. Сосновенко, І. Печенко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін. Зокрема, В. Абраменкова визначила значення найважливіших соціальних спільностей відповідальних за формування особистості дитини – сім'ї та дитячого колективу; проаналізувала умови й механізми прояву здатності дитини до співпереживання; розкрила унікальність дитячої субкультури та її значення в побудові дитиною картини світу – цілісної системи взаємовідносин та ін. (Абраменко, 2002:14).

Дослідженню особливостей розвитку дітей із синдромом Дауна присвячені праці С. Боровик, О. Гаврилова, О. Давіденкової, О. Маллер, Г. Цикото, F. Anwar, E. Bell, K. Bleile, J. Carr, C. Cunningham, B. Dawies, C. Fanning, S. Puaschel, J. Rynders, J. Hamerton та ін. У наукових розробках Г. Бойко та ін. доведено, що фізичний, психічний, інтелектуальний розвиток дітей із синдромом Дауна, а також їх соціалізація значно покращуються в умовах цілісного впливу, комплексної допомоги та підтримки, активного залучення батьків до свідомого вибудовування траєкторії взаємодії із дитиною (Абраменко, 2002:16).

Метою дослідження є розкриття основних аспектів формування соціальних компетентностей дітей молодшого шкільного віку у дітей з синдромом Дауна, адже соціальна компетентність спрямована на моделювання особистості дитини з синдромом Дауна до опанування соціальними та побутовими компетентностями, що в майбутньому нададуть змогу бути максимально адаптованою до дорослого життя.

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

Результати дослідження. На даний момент в психолого - педагогічній науці ще немає однозначного визначення поняття «соціальна компетентність». Всі ключові компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, оскільки формуються, розвиваються і реалізуються в соціумі. Так, соціальні компетентності можуть бути розглянуті в широкому сенсі як ступінь соціалізації людини. Поняття «соціальні компетентності» найчастіше розглядається як структурний компонент поняття «соціальна компетентність». Основу соціальної компетентності складають знання про суспільство, правилах і способах поведінки в ньому (Барышева, 2007:23).

Соціальна компетенція являє собою інтегрований комплекс соціальних компетенцій, що базується на системі особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей і установок особистості, в сукупності дозволяє індивіду успішно взаємодіяти з суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі. Соціальна компетенція молодшого школяра включає соціальні навички, що дозволяють людині слідувати нормам і виконувати правила життя в суспільстві.

Соціальні вимоги, що пред'являються до молодших школярів сучасним суспільством, відповідність цих вимог реальному рівню розвитку дітей визначають основні напрямки їх соціалізації. Дослідження особливостей соціалізації пов'язано з пошуком результативних способів присвоєння соціального досвіду молодшими школярами. Особистісне становлення дитини вимагає включення його в процес самостійного придбання соціального досвіду і освоєння соціальних відносин. В освітньому процесі використовуються різні ресурси для розвитку соціальних компетенцій школярів (Барышева, 2007:33).

Під соціальною компетентністю мається на увазі складне особистісне утворення, що сприяє вдосконаленню і саморозвитку індивіда, що визначає суспільну ініціативу, відповідальність перед оточуючими людьми за власні вчинки та вміння контролювати свою поведінку з урахуванням суспільних норм і правил. Соціальна компетентність охоплює кілька видів компетенцій, що відображають знання, здібності, навички, а також способи діяльності, ціннісні

орієнтації і відносини, що виникають в процесі взаємодії людей один з одним. Але соціальна компетентність людини це не простий набір знань і вмінь, а складно організована ієрархічна структура, системне якість особистості, що виявляється в взаємосв'язі особистості і соціуму (Василенкован де Рей А., Ліщук Н., Морозова Н., Папета О., Піддубна П., 2015:124).

Молодшого школяра можна назвати соціально-компетентним, якщо він:

- володіє певним обсягом і рівнем знань, передбачених програмою початкової освіти;
- має вміння, навички і здібності правильно і грамотно виконувати різноманітні завдання практичного характеру і добиватись виконання поставлених перед ним завдань;
- володіє здатністю успішно вчитися, є активним суб'єктом навчальної діяльності здатний до рефлексивного поведінки;
- має адекватну самооцінку: усвідомлює себе авторитетним у навчальній діяльності.

Дескрипторний характер соціальної компетенції молодшого школяра з синдромом Дауна в спілкуванні з однолітками відображає:

- знання норм спілкування в процесі діяльності; своїх обов'язків перед дорослими і однолітками; знання конструктивних способів вирішення конфлікту;
- дотримання правил і норм поведінки, уміння брати участь в різних видах спільної діяльності (навчальної, трудової та гри) і діяти в строго нормованих відносинах (спілкування з учителем і однокласниками);
- вміння заводити друзів по спільності інтересів, роду занять; готовність відгукнутися на прохання;
- розуміння значущості та прийняття загальних правил, моральних норм, значущості уваги, доброзичливості, довіри до інших людей при безпосередньому спілкуванні;
- прагнення до співпраці з врахуванням точки зору іншої людини; прийняття важливості участі в групі, усвідомлення себе частиною конкретної групи;

- санкції з боку групи за порушення її законів; усвідомлення значущості схвалення однолітків; потреба брати участь у житті групи однолітків (Гіренко Н., Мерсіянова Г, 2009:12).

Сім'ї, в яких ростуть діти з синдромом Дауна, страждають від нестачі психолого-педагогічної та соціальної підтримки, а найбільше - від негативного ставлення суспільства до них.

Синдром Дауна – поширена генетична аномалія, при якій у дитини з моменту зачаття в клітинах присутня зайва хромосома. У деяких дітей, але не у всіх, спостерігаються медичні проблеми, які можуть вплинути на їх розвиток. Найпоширеніші з них - гіпотонія, пороки серця, порушення слуху і зору. Діти з синдромом Дауна мають особливості; показники їх розвитку можуть коливатися в дуже широкому діапазоні. Одні вихованці в певних сферах розвиваються майже з такою ж швидкістю, як і їхні здорові однолітки, інші сильно відстають майже у всіх з них. Досвід свідчить про те, що діти з синдромом Дауна схильні до тих же сприятливих і несприятливих факторів середовища, що і звичайні вихованці. У їх числі: стан здоров'я, соціальний рівень і стан в сім'ї, стать, якість догляду з боку батьків і навчання.

Перспективи розвитку дитини с синдромом Дауна можуть бути абсолютно різними. До недавнього часу вважалося, що вони мають важку ступінь інтелектуального порушення і, виростаючи, стають залежними людьми з серйозними обмеженнями (Коллінз, 2019:5).

Існувала точка зору, що тільки в окремих, виняткових, випадках такі діти зможуть трохи навчитися читати, виконувати просту роботу і досягти певної частки незалежності від допомоги інших. Однак з кожним роком з'являється все більше і більше повідомлень про молодих людей, які живуть самостійно, працюють, вчаться водити машину, виступають на сцені і успішно трудяться в самих різних сферах. Однак щоб це сталося, необхідні гігантські зусилля як зі сторони сім'ї, так і зі сторони установ, що займаються навчанням і вихованням дітей з синдромом Дауна.

Період, коли дитина починає шкільне навчання призводить до тотальної зміни суспільної ситуації розвитку дитини. Вона набуває статусу соціального суб'єкта і на нього покладаються істотні суспільні обов'язки, при виконанні яких, дитина отримує соціальну оцінку.

Структура життєвих відносин дитини з синдромом Дауна в цей період зазнає значну перебудову. На цьому етапі система життєвих відносин дитини визначається тим, наскільки успішно вона впорається з суспільними викликами. Дитина молодшого шкільного віку знаходиться на етапі, коли вперше відбувається його приналежність до суспільного життя в соціально значимій діяльності (Рома, 2018:22).

Процес становлення вдосконалення соціальної компетентності дитини в цьому визначиться стрімким розвитком суспільних взаємин, зміною суспільні ролі і виконуваних функцій, розширенням кола спілкування, динамічністю суспільних уявлень.

У дитини розвиваються пізнавальні потреби і інтереси, формуються і закріплюються мотиви навчання і продуктивні стратегії навчальної роботи, збагачуються знання про соціальний світ і взаємодії між людьми. В молодшому шкільному віці розвивається мотивація соціально значимої діяльності, дитина починає прагнути до досягнення успіху.

Діяльність дитини з синдромом Дауна яка спрямована на досягнення успіху представляє позитивну базу для розвитку соціальної компетентності, оскільки спрямованість на отримання конструктивних, позитивних результатів багато в чому показує особистісну активність дитини (Романова, 2011:24).

Також відбувається подальше формування особистості дитини, розкриття її індивідуальності, формування самооцінки. Дитина, набуваючи здатність до критичної оцінки себе і оточуючих, стає здатною до адекватної самооцінки. Слід зазначити, що важливими компонентами соціальної компетентності є задоволеність собою і досить висока самооцінка.

Важливу роль у розвитку соціальної компетентності молодшого школяра відіграє здатність до довільної регуляції поведінки. Самоконтроль і

саморегуляція забезпечують успішність як навчальної діяльності, так і в процесі спілкування з дорослими і однолітками. В цьому віці складається новий тип відносин з оточуючими людьми, з'являються нові обов'язки, засвоюються соціальні норми, шкільні вимоги та обмеження.

Згодом втрачається орієнтація на дорослого і спостерігається зближення зі своїми однолітками, формуються міцні дружні стосунки. Необхідними представляються вміння конструктивного ставлення; дитина в молодшому шкільному візастареначінає усвідомлювати, що від його дій залежить сподобайся більшості життєвих ситуацій, включаючи і складні з боку соціальних відносин. Готовність долати важкі соціальні ситуації, опановувати конструктивними стратегіями поведінки в них, є важливою складовою соціальної компетентності (Синьов, 1991:19).

Г. Марсанов і Н. Рототаева виділяють два провідних фактора в розвитку соціальної компетентності: соціальна ситуація і культурно-історичний контекст. Розглядаючи дані фактори, дослідники вибудовують ієрархію їх рівнів впливу на соціальну компетентність. Так через глобальний і локальний масштаби, контекст часу і контекст середовища факторів, виділяється на глобальному тимчасовому рівні - культурно-історичний контекст; на глобальному середовищному рівні - соціокультурна ситуація в сучасному суспільстві; на локальному часовому рівні - психологічний вік, динаміка особистісного розвитку; на локальному середовищному рівні – Особливості соціальної ситуації в середовищі безпосереднього спілкування.

Ще один фактор, виділений С. Фроловим, це унікальний індивідуальний досвід. Кожна дитина виховується в сім'ї з різною структурою, спілкується з різними групами, бере участь різних людей. Отриманий досвід особистісний не просто підсумовує, а інтегрує, тому кожен особистісний досвід унікальний, адже нікому в точності не вдається повторити його. В основі технології є положення компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системно-діяльнісного підходів (Синьов, 1991:25).

Компетентнісний підхід передбачає засвоєння учнями умінь, що дозволяє діяти в нових ситуаціях, для яких заздалегідь не можна напрацювати

відповідних ресурсів. Їх потрібно знаходити в процесі вирішення подібних ситуаціях і досягати відповідних результатів.

Компетентнісний похід (І. Зимня, С. Серякова, В. Сластенин, А. Хуторський) передбачає розвиток не тільки когнітивної і операційно-технологічної складових, а й мотиваційної, етичної, соціальної і поведінкової.

Реалізація компетентнісного підходу відбувається через діяльність, так як компетенції як проявляються, так і формуються в діяльності. Особистісно-орієнтований підхід (Л. Божович, С. Рубінштейн, В. Серіков,

В. Слободчиков, І. Якиманська передбачає безумовне прийняття кожного учня, його сильних і слабких сторін; терпіння і толерантність в досягненні результатів виховання; неупередженість в оцінці вчинків учнів; діалогічність і відкритість у спілкуванні з вихованцями.

Системно-діяльнісний похід (В. П. Беспалько, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Г.К.Селевко) націлений на розвиток особистості, на формування суб'єктної позиції, що допомагає визначити ціннісні орієнтири, які можуть привести учнів до самовизначення; спрямований на розвиток дитини, здатної перетворювати власну діяльність в різних ситуаціях, обирати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, оцінювати себе.

Особистісний підхід розуміється як опора на особистісні якості, вимагає, щоб педагог вивчав і добре знав мотиви, інтереси, установки, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани. Принцип зв'язку з життям повинен забезпечити розуміння вихованцями важливості і необхідності організованого процесу саме в їхньому житті. Спираючись на позитивні якості, дозволяє домогтись стійких успіхів у формуванні інших заданих метою виховання якостей. Принцип емоційності сприяють більш яскравому, легкому, швидкому і приємному протіканню організованого процесу.

Виділені підходи, принципи взаємопов'язані. Їх реалізація визначає психолого-педагогічні умови ефективного розвитку соціальної компетентності молодших школярів з синдромом Дауна (Шевченко, 1999:47).

Виходячи з принципу емоційності, педагог буде привітний, організовує діяльність яскраво, образно, весело, піклуватися про те, щоб діти пережили почуття успіху, пораділи досягнутими результатами. За допомогою реалізації принципу навчання і виховання в колективі засвоюються правила спілкування і поведінки, виробляються організаторські навички, навички керівництва і підпорядкування, розвиваються почуття відповідальності, товариська взаємодопомога. (Чечко, 2018:264).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив поняття «соціальна компетентність» розглядати як процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально- культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність.

Узагальнюючи викладене, передбачаємо, що ці характерологічні якості набуваються учнями як в процесі опрацювання навчальних предметів, унаслідок впливу середовища, неформального спілкування, так і в процесі різних видів, форм та методів діяльності (спеціально організована проектна діяльність, групова та парна робота, виховні заходи, волонтерська діяльність тощо).

Відсутність соціальної компетентності або низький рівень її розвитку пов'язані з непродуктивними способами міжособистісної взаємодії, що призводить до непорозуміння між членами різних груп та всередині групи, є причиною формування настанови на односторонність сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єра у спілкуванні, конфліктів (Шевченко, 1999:43).

На основі вивчення сучасного стану проблеми формування соціальної компетентності особистості можна констатувати, що нині не існує цілісної й загальної теорії формування соціальної компетентності особистості у молодшому шкільному віці. Дослідження переважно зосереджені на механізмах

і способах формування окремих складових досліджуваного феномена. Йдеться про розвиток розумових і навчальних дій, наголошується на важливості діяльності як активності особистості загалом. Розглядаються механізми формування окремих якостей та характеристик особистості, які становлять зміст особистісного компонента соціальної компетентності.

Узагальнюючи аналіз теоретичних досліджень з проблеми формування соціальної компетентності особистості та порівнюючи характеристики компетентності як особистісної якості із матеріалами досліджень щодо формування особистості та окремих її якостей, зроблено висновок про логічне взаємонакладання цих полів, а отже, можливість побудови програми формування соціальної компетентності за допомогою використання тих способів і механізмів, які висвітлюються в дослідженнях розвитку особистісних якостей. Такі способи слід використовувати не ізольовано, а шляхом організації цілісних актів діяльності, включення до реального життя та взаємовідносин людей (Шевченко, 1999:45).

Соціальна компетентність є складовою життєвої компетентності молодших школярів і характеризує їх спроможність налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їхні наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та власного «Я».

Оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому соціумі (Шевченко, 1999:46). Прояв соціальної компетентності молодшого школяра з синдромом Дауна під час процесу соціалізації характеризується такими показниками:

- приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки;

- проявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінці, прилаштовуватися до вимог соціальної групи, зберігаючи водночас власне обличчя;

— добирати корисні для свого соціального розвитку ролі, поводитися відповідально, співвідносити чекання інших з власними можливостями і домаганнями;

— орієнтуватися у своїх правах та обов'язках;

— уміти брати до уваги думку інших людей, рахуватися з їхніми бажаннями та інтересами, визнавати сильні сторони;

— гнучко поводитися з партнерами по спілкуванню; адекватно реагувати на їхні слова і дії; вміти вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися;

— виявляти толерантність, емпатію, здатність співчувати і співрадіти;

— налагоджувати з однолітками та дорослими гармонійні взаємини, домовлятися з ними; уникати конфліктів або розв'язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій;

— оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізуватися на їх подолання; проявляти витримку в стресових ситуаціях;

— бути здатною до самопокладання відповідальності; ініціювати допомогу та підтримку іншому;

— розраховувати на себе, рідних, близьких, знайомих, товаришів;

— гідно вигравати та програвати;

— узгоджувати свої бажання з можливостями та вимогами;

— контролювати та регулювати свою поведінку, утримуватися від негативних проявів;

— довіряти власному досвіду, спиратися на реалістичну самооцінку;

— уміти в разі потреби звернутися до людей за допомогою;

— володіти мовленнєвим етикетом, бути здатною ініціювати, підтримати та культурно завершити розмову;

— уміти тримати дистанцію, відчувати межу бажаної-небажаної поведінки;

— орієнтуватися в понятті «авторитет», пов'язувати його зі справжніми чеснотами і цінностями;

- поводитьися совісно за відсутності контролю з боку дорослого;
- бути людиною, справедливою людиною, вміти приймати точку зору іншої людини (Чечко, 2018:262).

Таким чином, викладене вище характеризує соціальну компетентність, яка вимагає вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування та становлення соціальної компетентності особистості молодшого школяра з синдромом Дауна – це є розгортання її життєвого потенціалу.

Формування соціальної компетентності молодшого школяра з синдромом Дауна має надпредметний характер і відбувається у процесі вивчення учнем загальнонавчальних дисциплін. Значний потенціал для опанування учнями молодших класів соціально компетентної поведінки мають як зміст навчальних дисциплін, так і методика їх викладання (Чечко, 2018:263).

Методика формування соціальної компетентності молодших школярів з синдромом Дауна розглядається як сукупність методів, прийомів і форм організації процесу розвитку інтегрованої характеристики особистості, якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які вможливають активну взаємодію людини з соціумом, налагоджування контактів із різноманітними групами та індивідами, а також участь у соціально значущих проектах, продуктивне виконання різних соціальних ролей.

Організація навчального процесу в початковій школі, спрямованого на формування соціальної компетентності особистості учня, полягає у створенні умов для формування у нього досвіду пізнавальної діяльності, різних способів та досвіду практичної й творчої діяльності, інтеграцію теоретичного і практичного змісту освіти, моделювання за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання предметного та соціального змісту життя й діяльності молодшого школяра, а також ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розвиваючи соціальну компетентність, ми формуємо соціально активну індивідуальність дитини, здатної до ефективної взаємодії і самореалізації в соціумі, але не протиставляє себе йому і зберігає іншу людину як цінність. Вибудовуючи процес розвитку соціальної компетентності дітей, необхідно звернутися до її моделі. Центром компетентності представляється стимулюючий елемент, який характеризує організацію робіт, її активність, стабільність задоволенні певних потреб. За нею йдуть когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Слід зазначити, що на розвиток і функціонування соціальної компетентності безпосередній вплив чинять якості особистості, що сприяють результативній взаємодії з іншими; громадська культура, що показує цінності сучасного суспільства, існуючі традиції, досягнення; організаційно-управлінські здібності людини, які проявляються в специфіці організації діяльності, а також взаємодії один з одним; цінності та установки конкретної особистості, відповідно до яких будується, здійснюється кожен компонент компетенції, які так само необхідно враховувати при організації процесу розвитку соціальної компетентності. Педагоги і психологи, розвиваючи соціальну компетентність молодших школярів з синдромом Дауна, повинні мотивувати дітей на розвиток даної компетентності, озброїти знаннями і вміннями, які забезпечують ефективну взаємодію, формувати необхідні особистісні якості дітей, на основі культури суспільства розвивати їх особисту духовну культуру, сприяти розвитку організаційно-управлінських здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В. В. (2002). Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире. Вопросы психологии, 1, 3–16
2. Барышева Ю.И. (2007). Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет. Москва: Триада-Х. 23 - 33
3. Василенкован де Рей А., Ліщук Н., Морозова Н., Папета О., Піддубна П. (2015). Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. Київ: Вид-во ім. О. Теліги. 124
4. Гіренко Н., Мерсіянова Г. (2009). Соціально-побутове орієнтування. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Київ. 12
5. Коллінз Б. (2019). Систематичне навчання учнів з помірними і важкими порушеннями. Львів: Свічадо. 5

6. Рома О. (2018). Гра по-новому, навчання по-іншому. The LEGO Foundation. 22
7. Романова О. (2011). Діти з особливими потребами в школі: Психолого-педагогічний супровід. Київ: Шк. Світ. 24
8. Синьов В.М., Коберник Г.М. (1991). Основи дефектології. Навч. пос. для студентів пед. інститутів. Київ. Вища шк., 27.
9. Шевченко С. Г. (1999). Корекційно-розвиваюче навчання: організаційно-педагогічні аспекти: Метод. посібник для вчителів класів корекційно-розвивального навчання. – М, 47 - 87
10. Чечко, Т. (2018). Алгоритм соціально-педагогічної підтримки дітей із особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (77), 264–275

REFERENCES

1. Abramenkova, V. V. (2002). Sotsyalnaia psykholohiya detstva v kontekste razvytyia otnosheniya rebenka v myre. Voprosy psykholohy, 1, 3–16. [in Ukrainian].
2. Bagysheva Yu.Y. (2007). Syndrom Dauna. Medyko-henetycheskyi y sotsyalno-psykholohycheskyi portret. Moskva: Tryada-Kh. 23 – 33. [in Russian].
3. Vasylenkova de Rei A., Lishchuk N., Morozova N., Papeta O., Piddubna P. (2015). Navchaimosia z radistiui: kompensatorne navchannia ditei z porushenniamy rozumovoho rozvytku. Kyiv: Vyd-vo im. O. Telihi. 124. [in Ukrainian].
4. Hirenko N., Mersianova H. (2009). Sotsialno-pobutove oriiientuvannia. Prohramy dlia 5-10 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei. Kyiv. 12. [in Ukrainian].
5. Kollinz B. (2019). Systematychne navchannia uchniv z pomirnymy i vazhkymy porushenniamy. Lviv: Svichado. 5. [in Ukrainian].
6. Roma O. (2018). Hra po-novomu, navchannia po-inshomu. The LEGO Foundation. 22. [in Ukrainian].
7. Romanova O. (2011). Dity z osoblyvymy potrebamy v shkoli: Psykholoho-pedahohichniy suprovod. Kyiv: Shk. Svit. 24. [in Ukrainian].
8. Synov V.M., Kobernyk H.M. (1991). Osnovy defektolohii. Navch. pos. dlia studentiv ped. instytutiv. K. Vyshcha shk., 27. [in Ukrainian].
9. Shevchenko S. H. (1999). Korektsiino-rozvyvaiuche navchannia: orhanizatsiino-pedahohichni aspekty: Metod. posibnyk dlia vchyteliv klasiv korektsiino-rozvyvalnoho navchannia. – M., 47 – 87. [in Russian].
10. Chechko, T. (2018). Alhorytm sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei iz osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 3 (77), 264–275. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 22.11.2021 р.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 19

Українською, англійською та іншими мовами

*Статті друкуються в авторській редакції
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку 09.12.2021. Формат 60х84/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум. друк. арк. 9,66
Наклад 100 пр. Зам. 09.12.2021.

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
Свідцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.