

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 20**

**Видавець Симоненко О. І.**

**Київ – 2022**

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 20**

**Publisher Symonenko O. I.**

**Kyiv – 2022**

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені  
Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 21 листопада 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»

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації,  
серія КВ № 16355 – 4827Р від 16.12.2009

Збірник затверджено у ДАК України як фахове видання у 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, 2022

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Прохоренко Леся Іванівна** (Україна), доктор психологічних наук, професор – головний редактор;

**Засенко В'ячеслав Васильович** (Україна), доктор педагогічних наук, професор – заступник головного редактора;

**Ванчова Аліца** (Словаччина), доктор педагогічних наук, професор;

**Гарчарікова Терезія** (Словаччина), доктор філософії, доцент;

**Душка Алла Луківна** (Україна), доктор психологічних наук, доцент;

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

**Луньов Віталій Євгенійович** (Україна), кандидат педагогічних наук, доцент;

**Мамічева Олена Володимирівна** (Україна), доктор психологічних наук, професор;

**Нечипоренко Валентина Василівна** (Україна), доктор педагогічних наук, професор;

**Панок Віталій Григорович** (Україна), доктор психологічних наук, професор;

**Супрун Микола Олексійович** (Україна), доктор педагогічних наук, професор;

**Форостян Ольга Іванівна** (Україна), доктор педагогічних наук, професор.

## 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.

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

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 9, 21 November 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  
official website: <https://spp.org.ua>

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

## EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

**Prokhorenko Lesiia Ivanivna**, doctor of psychological sciences, professor;

Deputy Editor:

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

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

**Kobylichenko 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;

**Forstian 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

<b>Ірина Абакумова.</b> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	6
<b>Володимир Дука.</b> НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	22
<b>Валентина Ішук.</b> СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	38
<b>Тетяна Костенко, Катерина Довгопола.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	55
<b>Юлія Кравець.</b> ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	75
<b>Анна Лук'яненко.</b> НЕЙРОПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ОРГАНІЧНОГО ГЕНЕЗУ У ДІТЕЙ.....	91
<b>Олена Матвєєва.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ .....	107
<b>Олена Савчук.</b> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ .....	123
<b>Юлія Шевченко.</b> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЗМІСТ І ПРАКТИКИ.....	140

## CONTENT

<b>Iryna Abakumova.</b> THE PROBLEM OF ORGANIZING THE VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES.....	6
<b>Volodymyr Duka.</b> NEW UKRAINIAN SCHOOL: EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS .....	22
<b>Valentina Ishchuk.</b> EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION .....	38
<b>Tatiana Kostenko, Kateryna Dovhopola.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS OF EARLY AND PRESCHOOL AGE BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	55
<b>Yuliia Kravets.</b> TO THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT .....	75
<b>Anna Lukianenko.</b> NEUROPSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF CHILDRENS' SPEECH DISORDERS DEVELOPMENT OF ORGANIC GENESIS.....	91
<b>Olena Matvieieva.</b> PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF LANGUAGE AND LITERATURE SUBJECTS TEACHING IN THE GENERAL EDUCATION INSTITUTION WITH INCLUSIVE INCLUSION.....	107
<b>Olena Savchuk.</b> THE PROBLEM OF ORGANIZING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER.....	123
<b>Julia Shevchenko.</b> SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS: CONTENTS AND PRACTICES .....	140



**УДК: 376.016:62-028.31]-056.36(075.3)**

Ірина Абакумова  
аспірант відділу освіти дітей  
з порушеннями інтелектуального розвитку  
abakumovairina81@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3063-3960

Iryna Abakumova  
Researcher of the Department of Education of Children  
with Intellectual Disabilities  
abakumovairina81@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3063-3960

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

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

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ THE PROBLEM OF ORGANIZING THE VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES**

**Анотація.** У статті розглядається питання професійно-трудової підготовки учнів в системі освіти з метою забезпечення їхньої соціальної адаптації, дається тлумачення поняття «професійно-трудова компетентність випускника спеціальної школи». Метою статті є висвітлення організації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелекту в психолого-педагогічній літературі. У дослідженні, для досягнення поставленої мети, були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу. Автором представлено аналіз психолого-педагогічних досліджень вітчизняних науковців з проблем соціально-трудової адаптації випускників спеціальних закладів освіти, які мають інтелектуальні порушення. Названо труднощі працевлаштування і соціалізації цих підлітків та чинники, якими вони обумовлені. Узагальнено доробки вітчизняної спеціальної педагогіки і психології, що сприяли становленню й розвитку професійного-трудового

навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні: врахування індивідуальних пізнавальних можливостей, особистісних потреб; застосування диференційованого підходу до комплектування класів; формування мотиваційної сфери дітей; створення системи професійно-трудового навчання в закладах освіти. Наведено основні положення нормативно-правової бази, які регулюють організацію професійно-трудового навчання в спеціальній загальноосвітній школі в сучасних умовах. Показано роль і місце вчителя трудового навчання в процесі професійного самовизначення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено проблему удосконалення змісту навчальних програм, розроблення варіативного змісту професійно-трудової підготовки учнів відповідно їхніх психофізичних можливостей та потреб. Наголошується на можливості розв'язання поставленої проблеми в навчальному процесі спеціальної школи шляхом формування в учнів професійно-трудової компетентності як інтегрованого результату педагогічного, психологічного і соціального впливів в системі професійно-трудового навчання. Акцентується увага на врахуванні рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної діяльності школярів, їхніх інтересів та здібностей, забезпечення корекційно-розвивальної складової професійно-трудового навчання.

***Ключові слова:** освіта; спеціальна педагогіка; діти з порушеннями інтелекту; нормативно-правові акти; професійно-трудова компетентність; спеціальна школа.*

**Abstract.** The article considers the issue of vocational training of students in the education system in order to ensure their social adaptation, gives an interpretation of the concept of "vocational competence of a graduate of a special school." The purpose of the article is to highlight the organization of vocational training of students with intellectual disabilities in the psychological and pedagogical literature. In the study, to achieve this goal, methods of analysis, systematization and generalization of the material were used. The author presents an analysis of psychological and pedagogical research of domestic scientists on the problems of social and labor adaptation of graduates of special educational institutions who have intellectual disabilities. The difficulties of employment and socialization of these adolescents and the factors that cause them are named. The achievements of domestic special pedagogy and psychology that contributed to the formation and development of vocational training of students with intellectual disabilities in Ukraine are summarized: taking into account individual cognitive abilities, personal needs; application of a differentiated approach to the acquisition of classes; formation of children's motivational sphere; creation of a system of vocational training in educational institutions. The main provisions of the legal framework governing the organization of vocational training in a special secondary school in modern conditions are presented. The role and place of a teacher of labor education in the process of professional self-determination of adolescents with intellectual disabilities is

shown. The problem of improving the content of educational programs, development of variable content of vocational training of students according to their psychophysical abilities and needs is outlined. Emphasis is placed on the possibility of solving the problem in the educational process of a special school by forming in students vocational competence as an integrated result of pedagogical, psychological and social influences in the system of vocational training. Emphasis is placed on taking into account the level of development of cognitive, emotional, volitional and communicative activities of students, their interests and abilities.

*Key words: education; special pedagogy; children with intellectual disabilities; normative – legal acts; professional and labor competence; special school.*

**Актуальність дослідження** Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які розпочинають навчання у спеціальних та загальноосвітніх закладах загальної середньої освіти, з однієї сторони, з іншої – посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя.

Щоб досягти успіху та задовільнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам потрібно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали. Педагоги, котрі досягають успіху в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, застосовують різноманітні методи навчання, які змінюються залежно від спеціальних потреб учня.

Нині у сучасних моделях навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку задаються принципово нові погляди на розвиток особистості дитини як активного учасника освітнього процесу. У цьому контексті ключовими завданнями постають, насамперед, нові стратегії надання освітніх послуг дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема шляхом спеціально організованого професійно-трудового навчання у комплексі з корекційно-розвивальною роботою.

Отже, з огляду на теоретичні узагальнення, можна констатувати, що поза увагою науковців залишаються важливі питання професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка б охоплювала

основну школу, та в якій закладається базис для подальшої професійно-трудової освіти осіб із порушеннями інтелекту в умовах ринкових відносин.

Водночас наявність різних науково-методичних засад у розумінні конкретної сторони проблеми пояснюють розрізненість досліджень і невпорядкованість організації професійно-трудової підготовки школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях проблема професійно-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами привертає все більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

У дослідженнях науковців проблема професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку належить до однієї з найактуальніших. Провідне місце в дослідженнях І. Беха, В. Бондаря, А. Висоцької, Г. Дульнєва, В. Засенка, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, С. Мирського, В. Синьова, І. Татячикової, К. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової відводиться вивченню корекційно-розвивальної спрямованості педагогічного процесу і, передусім, трудового та професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, якому надається особлива роль у компенсації порушень розвитку дитини.

На систему професійно-трудового навчання в спеціальній школі сьогодні покладаються нові завдання – підготовка випускників, які здатні запропонувати якісні послуги на ринку праці. Ефективність цієї роботи визначається різними показниками, критеріями: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, А. Карвяліс, С. Мирський, Г. Мерсіянова, К. Рейда, В. Товстоган, О. Хохліна та ін.), соціальної адаптації (В. Засенко, А. Кирилова, Н. Коркунов, А. Погосов, В. Синьов, І. Татяничкова та ін.), побутової (Н. Видрич, Л. Дробот, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, А. Раку, В. Старцева), виробничої психологічної адаптації (А. Висоцька), «соціальної зрілості» (В. Бондар), результатами працевлаштування, зокрема, продовженням трудової діяльності за професійним

напрямом, обраним у школі, чи після закінчення СПТУ – «професійною стійкістю» (К. Турчинська).

**Метою дослідження** є висвітлення організації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі.

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

**Результати дослідження.** Дослідження зазначеної проблеми базується на теорії корекційно-розвиваючого навчання, започаткованої Л. Виготським та в подальшому досліджуваної такими вченими, як Г. Дульневим, І. Єременко, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пінським, В. Синьовим, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін. (Мерсіянова, 2012:6).

На всіх етапах розвитку теорії і практики навчання й виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вівся активний пошук педагогічних засобів використання їхньої праці з метою психічного розвитку дітей і підготовки їх до самостійного життя. У світлі розв'язання цього завдання ставилися та розроблялися питання психолого-педагогічного вивчення учнів, удосконалювалися зміст і методи виховання і навчання в спеціальній школі, формувалася система професійно-трудового навчання, добиралися профілі підготовки дітей до самостійної праці. Усі ці питання розглядалися насамперед в аспекті проблеми коригування порушень інтелектуального розвитку учнів. Однак глибший аналіз тих чи інших теоретичних підходів щодо розв'язання корекційних завдань показав, що і визначення змісту корекційної роботи в школі, і розуміння дидактичних шляхів коригування порушень розвитку учнів залежали від того, як розв'язувалась загальніша проблема – проблема соціальної спрямованості виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Особливо це виявляється при аналізі системи трудового навчання, що здійснювалося відповідного до тієї чи іншої концепції соціальної спрямованості навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Спираючись на теорію Л.С. Виготського про первинні і вторинні дефекти, Ж. І. Шиф підкреслює необхідність аналізувати поведінку кожного вихованця спеціальної школи у його розвитку, виявляючи резерви позитивних можливостей, які на її думку можуть слугувати опорою для компенсації недоліків. У цьому власне й полягає індивідуалізація корекційно-виховного впливу процесу навчання. Трудове навчання за умови цілеспрямованої його організації відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищення інтересу й активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі вивчення загальноосвітніх предметів (Бондар, Рейда, 2010: 13-14,21).

Видатний європейський вчений Е. Сеген виділяв ручну працю, як засіб морального та фізичного виховання, що розвиває активність, волю, мислення та бореться з байдужістю учнів до трудової діяльності та її результату. Кожна дитина має бути включена в доступну трудову діяльність (Бондар, 2005:2).

У складі освітнього процесу спеціальної школи уроки трудового навчання мають професійне спрямування й розглядаються як підготовка учнів до самостійної трудової діяльності. Завдання трудової підготовки вирішують шляхом виховання в учнів готовності до виконання трудових завдань на основі формування системи техніко-технологічних знань, професійних умінь із спеціальності, яку мають опанувати школярі (Мерсіянова, 2012: 5).

Професійно-трудова підготовку вчені здебільшого розглядають у складі соціальної адаптації, тим самим вказуючи на важливість зв'язку професійної діяльності з соціальними потребами особистості (Товстоган, 2014:228).

В.М. Синьов визначав соціальну адаптацію, як процес і результат пристосування людини до соціального середовища на основі оволодіння соціально-нормативною поведінкою, виконання вимог суспільства, які ставляться до особистості у відповідних ситуаціях (Синьов, 2007:20).

Відповідно до освітніх державних стандартів основними критеріями сформованості навчальних досягнень випускника загальноосвітньої школи є

компетентності – інтегровані показники, які в майбутньому забезпечать конкурентноспроможність особистості на ринку праці (Товстоган, 2015:315).

Основою професійно-трудової компетентності випускника спеціальної школи є соціально-трудова зрілість, що базується на педагогічному, психологічному та трудовому аспектах навчання та виховання особистості.

На думку В.І. Бондаря серед критеріїв сформованості соціально-трудової компетентності варто виділити такі: світогляд, морально-етичні поняття, психологічну готовність особистості до трудової діяльності, опанування та здійснення трудової діяльності у певній галузі, соціальну зрілість особистості та набуття досвіду поведінки в колективі (Бондар, Рейда, 2010:68-69).

Отож, саме забезпечення реалізації професійно-трудової компетентності є головним завданням спеціальної освіти сьогодення. Адже від цього буде залежати здатність особистості долати життєві труднощі та виконувати навчальні, професійні завдання. Професійно-трудова підготовка у спеціальній школі, має спрямовуватись на забезпечення оволодіння учнями загальнотрудова та початкових професійних навичок, включаючи соціально-професійну орієнтацію.

Соціально-професійна орієнтація – це комплексна система форм, методів, засобів, заходів, яка цілеспрямовано використовується для засвоєння певної системи знань і моделей поведінки, що дають змогу молодим людям з порушеннями інтелектуального розвитку функціонувати в суспільстві відповідно до своїх можливостей. Забезпечення здійснення соціально-професійної орієнтації на уроках трудового навчання реалізується через чітко визначену освітню модель,

яка включає створення необхідних умов для системного засвоєння та використання в побутово-соціальному та професійному житті отриманих техніко-технологічних знань, умінь та навичок.

Щоб бути готовими до самостійного дорослого життя, учням з інтелектуальними порушеннями необхідно мати запас практичних знань, певну

професійно-трудова підготовка, вміти адаптуватися і правильно будувати взаємовідносини з оточуючими.

Найбільші труднощі при виконанні практичних завдань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виникають тоді, коли їм доводиться виконувати певні розумові дії. Цими діями є ті, які лежать в основі високого рівня самостійності й цілеспрямованості у праці, – уміння створювати орієнтувальну основу з будь-якого виду практичної діяльності, уміння планувати хід роботи, контролювати її якість, встановлювати причини можливих перешкод та долати їх. Внаслідок інертності, стереотипності нервових процесів учні важко переключаються з одного виду діяльності на інший, не переносять вироблені в одній ситуації навички на іншу (Бондар, Рейда, 2010:31).

Тому основною метою професійно-трудової підготовки є процес формування здатності учня максимально самостійно, відповідно до індивідуальних можливостей, організувати власне побутове життя та виконувати професійно-трудові обов'язки, отримані під час навчання.

Завданнями професійно-трудової підготовки є: формувати уявлення про важливість трудової діяльності; про виробництво та його роль в реалізації професійно-трудових завдань; отримання учнями досвіду виконання системних трудових операцій та усвідомлення значущості праці; забезпечення умов для самореалізації учнів відповідно до періоду професійно-трудової підготовки; професійне самовизначення учнів.

До корекційно-розвивальних завдань професійно-трудової підготовки відносяться: розвиток пізнавальних можливостей особистості, їхньої емоційно-вольової сфери, психомоторних навичок; мотивації до формування професійних інтересів; заохочення учнів до охайності, працелюбності, дисциплінованості, організованості і дбайливого ставлення до оточуючого середовища, особистих речей та виробничого обладнання (Чеботарьова, 2019:364).

Професійно-трудова підготовка учнів спеціальної школи має враховувати диференційований підхід, а саме – враховувати індивідуальні



пізнавальні можливості учнів, особистісні потреби, матеріально-технічні можливості школи, професійність вчителів, зв'язок школи з виробництвом.

Що ж стосується диференційованого підходу безпосередньо на уроках трудового навчання, то він реалізується через дозування навантаження, вибір складності завдань, прийоми та темп навчання, спрощення або підсилення характеру праці. Допомога учням, аналіз та оцінка результатів діяльності також відбувається відповідно до індивідуальних можливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

В процесі формування загальнотрудових умінь актуальним є надання учневі індивідуальної допомоги (загальної, вербальної, практичної).

Загальна допомога включає в себе мотивацію учня, заохочення найменших його успіхів, акцентування уваги на інструкціях та конкретних аспектах виконання завдань. Практична допомога здійснюється в тому випадку, коли учневі складно самостійно виконати трудові операції. Тоді вчитель демонструє послідовність виконання дій або виконує їх разом з учнем. Вербальна допомога складається з повторення змісту, з'ясування причин, що викликали труднощі під час виконання завдання. Реалізується через загальні відкриті питання різного виду узагальненості, підказки; конкретні, що містять деталі, ознаки предмета; навідні або такі, що вже містять у собі відповідь та інші види питань, що допоможуть учневі опанувати завдання.

Для того, щоб діяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку стала усвідомленою та самостійною, вчителеві варто поступово ослаблювати практичну допомогу та надавати перевагу вербальній. Або поєднувати ці два види допомоги. А також, своєчасна допомога учневі стане запорукою позитивного ставлення до праці в цілому, та виконанню конкретних завдань.

Важливу роль у досягненні цієї мети відіграє формування в учнів різних видів самоконтролю. Самоконтроль має включати розуміння вимог до остаточного результату виконання завдання, через аналіз відповідних інструкцій та оцінку результату виконаної роботи. Учні мають володіти

вмінням поточного та підсумкового контролю, що містять не лише порівняння зі зразком, а і контроль допущених, у процесі виконання завдання, помилок. Для формування адекватної самооцінки учня, вчителів важливо проводити оцінювання його діяльності за чіткими вимогами та зрозумілими учневі критеріями (Хохліна, 2000: 135).

Разом з цим, завданням спеціальної школи продовжує бути створення таких умов, при яких учні змогли б опанувати загальні і спеціальні трудові навички, оволодіти спеціальними прийомами виробництва, мати уявлення про структуру господарської діяльності, трудових, виробничих та технологічних процесів. Під час професійно-трудової підготовки учні мають навчитися організовувати своє робоче місце, планувати послідовність виконання завдань, контролювати хід виконання поставлених перед ними завдань, оцінювати результат своєї праці. Така організація професійно-трудової підготовки сприяє забезпеченню професійної освіти та самостійної трудової діяльності з подальшим працевлаштуванням випускників спеціальних шкіл.

К.М.Турчинська результативність соціально-трудової адаптації розглядає в напрямку професійної сталості, до якої належать: інтенсивність, дієвість і сталість професійної спрямованості (Турчинська, 1976: 25).

В.С.Товстоган професійно-трудова сталість трактує як стійко умотивовану, позитивно забарвлену та максимально тривалу в часу діяльність, за отриманим в процесі професійного навчання, фахом (Товстоган, 2014:230).

Висоцька А.М. акцентувала свою увагу на виробничій адаптації – процесі взаємодії працівника та організації, що відбувається на основі виробничої діяльності. До видів виробничої адаптації відносять:

- 1) Формальновиробнича – адаптація до формальної організації виробництва, яка регулює поведінку членів даної організації;
- 2) соціально-психологічна, яка включає систему психологічних міжособистісних стосунків;
- 3) професійна адаптація – процес становлення людини як професіонала (Висоцька, 1992: 20-22).

Серед найважливіших є саме початковий етап виробничої адаптації, від якого і будуть залежати подальші етапи та виробнича адаптація в цілому.

Однак, світові та вітчизняні соціально-економічні зміни позначаються на актуальності освітніх та виховних технологій теперішнього покоління взагалі, та зокрема спричиняє труднощі в процесі соціально-трудової адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це пояснюється побудовою нинішнього ринку праці, та низьким рівнем конкурентноспроможності випускників спеціальних шкіл. На виробництві використовують новітні технології та переважно автоматизацію процесів, що також ускладнює соціально-трудова адаптація та професійну сталість молоді з порушеннями інтелектуального розвитку (Мерсіянова, 2012: 4).

Відповідно до досліджень, проведених В.С. Товстоганом, стало зрозуміло, що лише не великий відсоток (14%) від загальної кількості обстежених, які закінчили СПТУ (за професією, якій навчалися у школі), змогли продовжити діяльність на виробництві. Також варто зазначити, що рівень успішності в школі відповідав рівню опанування завдань і на виробництві. Дещо більший відсоток випускників (22%) було працевлаштовано за відмінними від отриманих спеціальностей. Основна ж частина випускників залишилась не працевлаштованою. Усі вони, нажаль, не використовують отримані на уроках трудового навчання спеціальні знання та вміння, а також, через відсутність ценової освіти, не мають можливості отримати іншу спеціальність у майбутньому.

Таким чином, за професіями, яким навчають учнів у спеціальних школах, а саме: швачка, столяр, чоботар (ремонт взуття), квітникар, будівельник та ін., випускники працевлаштовуються рідко. Це негативно позначається на процесі їхньої виробничої, соціальної, психологічної адаптації. Автоматизація виробництва звужує обсяг ручних операцій, одночасно підвищуючи рівень вимог до технологічних знань. За таких умов підготовка учнів спеціальної школи до праці на виробництві великою мірою визначається рівнем їхнього загального і спеціального навчання, яке дає змогу усвідомлено ставитися до

цілісного виробничого процесу. Не сформованість в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку достатнього запасу загальноосвітніх і спеціальних знань знижує можливість їхньої підготовки до роботи в умовах поточно-операційного виробництва (Бондар, Рейда, 2010:28).

Серед чинників, що зумовлюють труднощі у працевлаштуванні випускників також виступає низький рівень мотивації батьків (опікунів), близькими не беруться до уваги психофізичні можливості підлітка, структура і рівень вираженості порушення інтелектуального розвитку.

Здебільшого учні 5-8 класів, розмірковуючи про бажану професію, не обирають її серед представлених шкільною професійно-трудовою підготовкою, а опираються на власні відчуття та емоційні схильності, нехтуючи аналізом власних можливостей. Хоча більшість учнів до моменту випуску зі школи дають вже більш реальну оцінку власних вмінь, все одно їхні уявлення про професії залишаються поверхневими та розмитими. Поступово вирішувати цю проблему можливо шляхом планування та впровадження необхідних змін методичних підходів у освітній процес, відновлюючи взаємодію змістових, процесуальних, мотиваційних компонентів навчальної діяльності. Необхідно не нехтувати рефлексією та більше заохочувати учнів до самостійної діяльності, що є основою трудової компетентності (Товстоган, 2015:315). Одним із провідних принципів побудови змісту професійно-трудової підготовки в спеціальній школі є принцип його соціальної значущості. Тому при виборі спеціальностей, за якими має здійснюватися професійно-трудове навчання, варто виходити з того, наскільки вони є важливими та потрібними для суспільства (Бондар, Рейда, 2010: 28).

Також варто зазначити, що організацію професійно-трудового навчання в спеціальній загальноосвітній школі регулюють положення нормативно-правової бази. А саме – «Закон про освіту», «Державний стандарт початкової освіти», «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів», «Положення про спеціальну школу», (Мерсіянова,2012:10).

Ефективність системи роботи школи визначається єдиним задумом, що пронизує діяльність педагогічного колективу єдиною педагогічною

установкою, єдиним розумінням навчально-виховних завдань, особливим підходом до вибору засобів їх реалізації; оригінальністю, своєрідністю методичної системи; творчим підходом до використання досвіду інших педагогів у межах поставлених мети і завдань (Бондар, Рейда, 2010: 39).

Успішне виконання поставлених перед спеціальною школою завдань також залежить від наукової організації професійно-трудової підготовки, рівня володіння методикою викладання та прийомами організації корекційно-виховного процесу, творчої мотивації педагога. Вчитель трудового навчання має авторитетний вплив в процесі професійного самовизначення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому він має володіти крім описаних вище компетенцій, ще й особистісними установками (За К. Роджерсом), що сприяють гармонійному розвитку особистості учня. До першої установки відносять щирість або конгруентність – здатність людини усвідомлювати та щиро висловлювати власні почуття, приймати їх, виражати у прийнятних формах, не ображаючи дітей (говорити про свої переживання – «Я-повідомлення»). Друга установка – безумовне прийняття та позитивне ставлення до учня. Ця установка характеризується внутрішньою впевненістю вчителя в можливостях та здібностях кожного учня. У вітчизняній науці цю установку називають ще педагогічним оптимізмом, що транслює вчитель кожному з своїх учнів. Третьою установкою педагога є емпатія та всі її складові. Це відчуття вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, наче його очима. К.Роджерсом також були розроблені прийоми емпатійного слухання, метою якого є підтримка співрозмовника та переконання його в тому, що його проблема сприймається, як важлива (Орлов, 2002: 79).

Гуманістичний напрямок освіти заохочує педагога до використання творчого підходу та імпровізації під час взаємодії з учнями. Важливим є використання педагогом будь-якої непрогнозованої ситуації, як можливості розвитку учня з порушеннями інтелектуального розвитку (Супрун, 2013: 328-332).

З огляду на корекційно-розвивальну спрямованість змісту програми професійно-трудової підготовки у спеціальній школі, можна рекомендувати

запровадження нових професійних напрямків. Зміст цих напрямків має сприяти корекції, розвитку психофізичних можливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та подальшій успішній соціально-трудовій адаптації.

Також особливо важливо спостерігати за професійними схильностями підлітків, цікавістю до певних різновидів діяльності. Такі спостереження дають можливість для розвитку та корекції потрібних якостей учнів, безпосередньо через застосування диференційованого підходу до навчання.

Для забезпечення корекційно-розвивальної складової професійно-трудової підготовки важливо вдосконалювати матеріально-технічну базу школи та застосувати сучасні технології, обладнання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи сказане, зазначимо, що професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має бути спрямована на формування професійно-трудової компетентності, як здатності застосовувати на практиці отримані професійні знання, вміння та навички. Для досягнення цієї мети необхідно адаптовувати освітні програми, враховуючи рівень розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної діяльності школярів, їхніх інтересів та здібностей. Невід'ємною складовою професійно-трудової підготовки є соціально-професійна орієнтація, яка реалізується через засвоєння та застосування насамперед у побуті, а також, під час виконання професійних обов'язків, отриманих в школі техніко-технологічних знань, умінь та навичок.

### Література

1. Бех І.Д. (1998) Особистісно зорієнтоване виховання. Київ, ІЗМН МО України, 1998. 203.
2. Бондар В.І. (2005) Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ, Наш час. 176.
3. Бондар В.І., Рейда К.В. (2010) Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. Київ, МП Леся.168.
4. Висоцкая А.М. (1992) Повышение эффективности производственной адаптации выпускников вспомогательной школы в процессе обучения швейному делу. Кировоград. 39.
5. Мерсіянова Г.М. (2012) Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. Київ, Педагогічна думка. 80.
6. Мирский С.Л. (1980) Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. Москва, Просвещение.183.

7. Орлов А.Б. (2002) Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса). Вопросы психологии, (2), 272.
8. Роджерс К. (2002) Свобода учиться. Москва, Смысл. 527.
9. Синьов В.М. (2007) Корекційна психопедагогіка. Київ, Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 238.
10. Супрун М. (2013) Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки, (123(2)), 328-332.
11. Товстоган В.С. (2014) Формування професійно-трудової компетентності учнів допоміжних шкіл як умова успішної соціалізації. Науковий часопис Національного пед. університету імені М.П. Драгоманова, (19). Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова (28), 226-232.
12. Товстоган В.С.(2015) Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи. Актуальні проблеми корекційної освіти: Мін-во освіти і науки України, НППД Драгоманова ун-ту Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. (5). Кам'янець-Подільський, 312-323.
13. Турчинська К.М. (1976) Профорієнтація во вспомогательной школе. Київ, Радянська школа. 126.
14. Хохліна О.П.(2014) Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами. Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, (IV), Кам'янець-Подільський, 412-422.
15. Хохліна О.П. (2000) Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ, Пед. думка. 286.
16. Чеботарьова О. (2019) Допрофесійна підготовка як одна з умов соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць, (15), 363-364.
17. Чеботарьова О.В. (2009) Удосконалення змісту трудового навчання в учнів спеціальної школи. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб., (11), 291-295.

## References

1. Bekh I.D. (1998) Osobystisno zoriientovane vykhovannia. [Personally oriented education]. Kyiv, IZMN MO Ukrainy, 1998. 203.
2. Bondar V.I. (2005) Problemy korektsiinoho navchannia u spetsialnii pedahohitsi. [Problems of correctional education in special pedagogy]. Kyiv, Nash chas. 176. [in Ukrainian].
3. Bondar V.I., Reida K.V. (2010) Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv. [ Features of the formation of labor competence of mentally retarded students]. Kyiv, MP Lesia.168. [in Ukrainian].
4. Vysotskaia A.M. (1992) Povyshenye efektyvnosti proyzvodstvennoi adaptatsyy vypusnykov vspomohatelnoi shkoly v protsesse obucheniya shveinomu delu. [Improving the efficiency of production adaptation of auxiliary school graduates in the process of learning sewing.]. Kyrovohrad. 39. [in Russian].
5. Mersiianova H.M. (2012) Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei. [Vocational training in special

- secondary schools for mentally retarded children.]. Kyiv, Pedahohichna dumka.80. [in Ukrainian].
6. Myrskiy S.L. (1980) *Metodyka professyonalno-trudovoho obuchenyia vo vspomohatelnoi shkole.* [Methods of vocational training in the auxiliary school]. Moskva, Prosveshchentye.183. [in Russian].
  7. Orlov A.B. (2002) *Chelovekotsentryrovannyi podkhod v psikhohyy, psykhoterapy, obrazovany y polytyke (k 100-letyiu so dnia rozhdenyia K. Rodzhersa).* [Human-centered approach in psychology, psychotherapy, education and politics (to the 100th anniversary of the birth of K. Rogers)]. *Voprosy psikhohohy*, (2), 272. [in Russian].
  8. Rodzhers K. (2002) *Svoboda uchytisia.* [Freedom to learn]. Moskva, Smysl.527. [in Russian].
  9. Synov V.M. (2007) *Korektsiina psikhopedahohika.* [Corrective psychopedagogy]. Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. 238. [in Ukrainian].
  10. Suprun M. (2013) *Osobystist pedahoha-defektoloha – zaporuka uspihku v pytanniakh vyrishennia zavdan sotsializatsii vykhovantsiv spetsialnoho zakladu osvity.* [The personality of a special education teacher is a guarantee of success in solving the problems of socialization of pupils of a special educational institution]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka.* Pedahohichni nauky, (123(2)), 328-332. [in Ukrainian].
  11. Tovstohan V.S. (2014) *Formuvannia profesiino-trudovoi kompetentnosti uchniv dopomizhnykh shkil yak umova uspishnoi sotsializatsii.* [Formation of professional and labor competence of students of auxiliary schools as a condition for successful socialization]. *Naukovi chasopys Natsionalnoho ped. universytetu imeni M.P. Drahomanova*, (19). *Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhohohiia.* Zb. nauk. pr. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova (28), 226-232. [in Ukrainian].
  12. Tovstohan V.S. (2015) *Profesiino-trudova kompetentnist yak neobkhidna peredumova uspishnoi vyrobnychoi adaptatsii vypusknnykh spetsialnoi shkoly.* [Vocational competence as a necessary prerequisite for successful industrial adaptation of graduates of special schools]. *Aktualni problemy korektsiinoi osvity: Min-vo osvity i nauky Ukrainy, NPD Drahomanova un-tu Kamianets- Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka.* (5). Kamianets-Podilskiy, 312-323. [in Ukrainian].
  13. Turchynska K.M. (1976) *Proforyentatsyia vo vspomohatelnoi shkole.* [Career guidance in an auxiliary school]. Kyiv, Radianska shkola. 126. [in Ukrainian].
  14. Khokhlina O.P. (2014) *Problema korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia ditei z intelektualnymi vadamy.* [The problem of correctional orientation of labor education of children with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity.* Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, (IV), Kamianets-Podilskiy, 412-422. [in Ukrainian].
  15. Khokhlina O.P. (2000) *Psikhohoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku.* [Psychological and pedagogical bases of correctional orientation of labor training of students with intellectual disabilities]. Kyiv, Ped. dumka. 286. [in Ukrainian].
  16. Chebotarova O. (2019) *Doprosiina pidhotovka yak odna z umov sotsializatsii uchniv z porushennyami intelektualnoho rozvytku.* [Pre-vocational training as one of the conditions for socialization of students with intellectual disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy:* zb. nauk. prats, (15), 363-364. [in Ukrainian].
  17. Chebotarova O.V. (2009) *Udoskonalennia zmistu trudovoho navchannia v uchniv spetsialnoi shkoly.* [Improving the content of labor training for students of special schools.]. *Dydaktychni ta sotsialno-psikhohohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli:* Nauk.-metod. zb., (11), 291-295. [in Ukrainian].



**УДК:373.5.042-056.2/3**

Володимир Дука  
Аспірант Інституту спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
wbh7dww@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-3573-4130

Volodymyr Duka  
Postgraduate of Mykola Yarmachenko Institute of  
Special Pedagogy and Psychology of the National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine  
wbh7dww@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-3573-4130

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

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

## **НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

### **NEW UKRAINIAN SCHOOL: EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Анотація** У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «Нова українська школа» у сучасній педагогічній літературі та обґрунтовано положення щодо реалії і перспективи розвитку освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи. У статті розкриваються етапи становлення сучасної концепції повної загальної середньої освіти України. Наведено аналіз праць сучасної педагогічної науки з проблеми «Нова українська школа». Визначено особливості становлення поняття «Нова Українська школа». Обґрунтовано положення щодо реалії і перспективи розвитку освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи. Окреслено компоненти, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти має забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу,

охарактеризовано 10 ключових компетентностей Нової української школи. Визначено поняття освітньої компетентності. Автор акцентує увагу на тому, що розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка реалізується на даному етапі. Її упровадження передбачає наступність дій і відповідне ресурсне забезпечення на кожному етапі, а також враховує загальний контекст суспільних змін

Визначено багатокomпонентну структуру освітньої реформи. Виділено основні структурні компоненти та окреслено систему освіти саме для дітей з особливими освітніми потребами в Новій Українській школі.

Зазначено, що першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням концептуальних положень Нової української школи, спрямованого на підготовку дітей до самостійного життя у суспільстві. Наголошено, що освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму, оскільки усі діти мають право навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). Дано узагальнене визначення поняття «Нова Українська школа», яке є актуальним для даного дослідження.

**Ключові слова:** «освітня реформа», «освітнє середовище», «ключові компетентності», «повна загальна середня освіта».

**Abstract** The article provides a theoretical analysis of the concept of "New Ukrainian School" in modern pedagogical literature and substantiates the provisions on the reality and prospects of educational environment for children with special educational needs in the New Ukrainian School. The article reveals the stages of formation of the modern concept of complete general secondary education in Ukraine. The analysis of works of modern pedagogical science on the problem of "New Ukrainian school" is given. As a result of the analysis, the peculiarities of the formation of the concept of "New Ukrainian School" are determined. The provisions on the reality and prospects of development of the educational environment for children with special educational needs in the New Ukrainian school are substantiated. The components that the state and the local community as a full participant in education should ensure the successful organization of the educational process are identified, 10 key competencies of the New Ukrainian School are characterized. The concept of educational competence is defined. The author emphasizes that the development of the New Ukrainian School is a long-term reform that is being implemented at this stage. Its implementation involves continuity of action and appropriate resources at each stage, as well as takes into account the general context of social change

The multicomponent structure of educational reform is determined. The main structural components of the New Ukrainian School are highlighted. The system of education for children with special educational needs in the New Ukrainian school is outlined.

It is noted that the priority is to address the issue of modeling a quality and effective educational environment for children with special educational needs, taking into account the conceptual provisions of the New Ukrainian School, aimed at preparing children for independent living in society. It is emphasized that the educational environment should reflect the philosophy of the New Ukrainian School concept and educational program, as all children deserve to study in an environment where their needs are met – basic needs, learning needs, additional needs (for children with special educational needs). A generalized definition of the concept of "New Ukrainian School" is given.

**Key words:** "educational reform", "educational environment", "key competencies", "complete general secondary education".

**Актуальність дослідження.** Нові завдання сучасного реформування освіти щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи (далі – НУШ) відповідають основним сучасним тенденціям розвитку світової педагогічної теорії і практики. Реалізація в останні роки ідеї компетентної та особистісно-орієнтованої моделі освіти здійснюється і в галузі освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку та задає основні орієнтири цільовому та змістовному компоненту корекційно-педагогічного процесу.

В Концепції Нової української школи визначено, що незалежно від рівня мобільності, особиста реалізація учасників навчального процесу має забезпечити ключові компетентності, передбачені новим Законом «Про освіту», включаючи інформаційно-комунікаційну компетентність і громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення підготовки дитини до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. Особливої актуальності

розв'язання означеної проблеми набуває стосовно дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Одним із ключових чинників, які впливають на розвиток пізнавальних, навчальних, соціальних можливостей дітей з ООП є освітній простір, в якому перебуває дитина.

Відтак, першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей з ООП з урахуванням концептуальних положень НУШ, спрямованого на підготовку дітей до самостійного життя у суспільстві.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** засвідчив, що досліджувана проблема стала предметом активних обговорень, прогнозів та системних досліджень учених і практиків (Бурова, 2017; Довбня, 2018; Калініна, 2020; Локшина, 2018; Матвєєва, 2018; Маріуц, 2019; Мелешко, 2017; Онаць, 2018 та ін.). В контексті філософської антропології Довбня, 2018 визначає освітню концепцію «Нова українська школа» з позицій «людинорічності» освітнього пізнання та нового підходу до феномена людини, зокрема, подолання методології антропоцентризму. На думку автора, ця освітня реформа полягає у розробленні концептуальних основ державної освітньої політики у сфері середньої освіти як результату комунікації педагогічної спільноти в просторі творчого раціонального дискурсу. Розвиток педагогічних ідей в освіті щодо забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини та розвитку її як особистості знайшов своє відображення в працях таких вчених як Бех, 2006; Зязюн, 2003; Ничкало, 2011; Топузов, 2016; М. Чобітько, 2015; та інших. Світоглядний підхід українських учених до розвитку гуманістичної педагогіки (Бібік, 1998; Савченко, 2003; О. Сухомлинська, 1997;) і психології (Балл, 2008; Помиткін, 2015; ґрунтується на філософії гуманізму, яка розглядає людину як суб'єкта еволюції та найвищу цінність, і знайшов своє вираження у фундаментальних і прикладних педагогічних дослідженнях.

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 «освітне

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).

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз поняття «Нова українська школа» у сучасній педагогічній літературі та обґрунтувати положення щодо реалії і перспективи розвитку освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи.

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

**Результати дослідження.** В основних документах освітнього законодавства України відсутнє визначення поняття «Нова Українська школа». Так, закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» у переліку термінів та їх визначень поняття «Нова Українська школа» не наводять взагалі. 17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію “Концептуальних засад реформування середньої освіти”. Цей документ пояснює ідеологію змін в освіті, що закладаються в проєкті нового базового закону “Про освіту” (№ 3491-д від 04.04.2016). Цей законопроект з’явився в результаті громадсько-політичного діалогу тривалістю понад 3 роки. Нові освітні стандарти ґрунтувалися на «Рекомендаціях Європейського

Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). Еталонні рамки «Рекомендацій» визначають вісім основних компетенцій:

- 1) Спілкування рідною мовою;
- 2) Спілкування іноземними мовами;
- 3) Знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- 4) Навички роботи з цифровими носіями;
- 5) Навчання заради здобуття знань;
- 6) Соціальні та громадянські навички;
- 7) Ініціативність та практичність;
- 8) Обізнаність та самовираження у сфері культури.

Усі основні компетенції вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них допомагає успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях. Багато компетенцій є близькими та пов'язаними: аспекти, які є основними в одній галузі, допомагають іншій. Загальні знання мов, освіченість, здібність до кількісного мислення та обізнаність у сфері інформаційних та комунікаційних технологій – це необхідна основа для навчання, а навчання заради здобуття знань включає всю навчальну діяльність. Еталонними рамками застосовується низка пунктів: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями.

За результатами діалогу було створено доопрацьовану версію «Концептуальних засад». 27.10.2016 року Міністерством освіти і науки України було схвалено документ «Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.» Цим документом визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи:

1) Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний

спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2) Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3) Математична компетентність. Культура логічного і алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4) Основні компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формувати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5) Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно- комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6) Уміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя

7) Ініціативність і підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо.

8) Соціальна та громадянська компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

9) Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. •

10) Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Водночас, Концепцією визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти має забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу, а саме:

1) Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

2) Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

3) Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

4) Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.



5) Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

У Законі України «Про освіту» визначено, що «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору». Законом також визначене поняття компетентності. Відповідно до нього компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Отже, 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.

Однією зі складових Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, зокрема багатофункціональних гнучких просторів, що сприяють різним формам роботи, мотивують до навчання. В умовах НУШ передбачено зростання частки проєктної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, передбачено

використання новітніх, наприклад, мобільних робочих місць, які легко трансформувати для групової роботи. Виділяються окремі приміщення з відкритим освітнім простором. Планування і дизайн освітнього простору школи спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання. Освітній простір НУШ не обмежується питаннями ергономіки. Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу.

Відповідно, освітнє середовище у класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності.

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 [3].

На думку Онищук, 2018, успіх якісних змін у Новій українській школі неможливий без вчителя – компетентного, мотивованого, відповідального за кожну педагогічну дію і вчинок. У найближчій перспективі наукова робота вчителя стане системотвірним чинником навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності суб'єктів учіння, підсилить методологічний аспект його професійної підготовки в системі внутрішньошкільної методичної роботи.

В рамках реалізації цієї освітньої реформи відповідно до Закону України «Про освіту» значна увага надається навчанню осіб з ООП, зокрема

інклюзивному навчанню, де наголошується, що навчання здобувачів освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Окрім цього, освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму. Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з ООП). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших.

Як зазначають українські вчені (Чеботарьова, Гладченко, 2018), однією з особливостей освітнього середовища для дітей з ООП в умовах НУШ є поєднання та взаємообумовленість його невід’ємних структурних складових, зокрема: «розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір», «адаптивне освітнє середовище», «безбар’єрне освітнє середовище». Відтак розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір презентує наскільки ресурси мають розвиваючий ефект, враховують різноманітні потреби та інтереси дитини, сприяють її життєвому самовизначенню та самореалізації; адаптивне освітнє середовище характеризується наявністю умов для успішного присвоєння досвіду кожною дитиною, з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів та індивідуальних можливостей; наявність умов, що сприяють профілактиці небажаних наслідків впливу психофізичних порушень на життєдіяльність дитини.

Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти, де навчаються діти з ООП мають відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

Право на здобуття освіти дітей з ООП реалізується також мережею закладів спеціальної освіти – спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних

центрів. Так, відповідно до Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр в Україні функціонують такі типи закладів спеціальної освіти:

Спеціальні школи:

- 1) для дітей з порушеннями слуху;
- 2) для дітей з порушеннями зору;
- 3) для дітей порушеннями інтелектуального розвитку;
- 4) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- 5) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Для дітей із складними порушеннями з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку утворюються такі центри:

1) для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату;

2) для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату, та сліпоглухих дітей;

3) для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку;

4) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення.

5) багатопрофільні центри.

На думку багатьох дослідників, освітнє середовище має багатокомпонентну структуру, при цьому можуть виділятися такі структурні компоненти: соціальний, просторово-предметний та психодідактичний (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).

Повноцінне просторово-предметне наповнення дало змогу заглибитися в роботу над динамічними компонентами освітнього середовища, тобто тими, які залежать від діяльності суб'єктів освітнього процесу. Такими стали соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний компоненти. У новоствореному освітньому просторі – класі НУШ – вони характеризуються комплексністю впливу на дитину за рахунок їхнього взаємопроникнення, взаємодії та взаємозбагачення. Зокрема, у ньому

створені всі умови для задоволення соціально орієнтованих потреб здобувачів освіти (у спілкуванні та спільній діяльності, самоактуалізації, визнанні, підвищенні самооцінки, творчості тощо), що визначає соціально-культурний компонент

Новий Закон “Про освіту” вперше запроваджує на законодавчому рівні розмаїття форм здобуття освіти. Законопроект передбачає дистанційну, мережеву, змішану форми здобуття освіти в інституціях, екстернатну і сімейну (домашню) форми індивідуальної освіти, педагогічний патронат з належним визнанням результатів такого навчання

Отже, розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка реалізується на даному етапі. План упровадження передбачає наступність дій і відповідне ресурсне забезпечення на кожному етапі, а також враховує загальний контекст суспільних змін.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Таким чином, теоретичний аналіз джерел про поняття Нової Української школи дає підстави вважати, що Нова Українська школа – це ґрунтовна освітня реформа повної загальної середньої шкільної освіти, метою якої є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Освітнє середовище закладів освіти для дітей з ООП Нової української школи є важливим чинником розвитку особистості учня та професіоналізму вчителів. Адже відповідно до Концепції «Нова українська школа» дизайн навчального середовища повинен враховувати характер діяльності та вікові, фізичні і психологічні особливості учнів

Перспективи подальших досліджень з проблеми реалізації Концепції Нової Української школи, ми вбачаємо в дослідженні та узагальненні проблеми організації освітнього середовища спеціального закладу освіти для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ.

## Література

1. Чеботарьова, О.В., & Гладченко, І.В. (2018). Методичні підходи до проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14(1) 186-194. Режим доступу: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/issue/view/3/13>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» . Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Онищук, Л.А., (2018) Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*, (1), 47-53. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj\\_2018\\_1\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2018_1_8)
6. Софій, Н.З., Онопрієнко, О.В., Найда, Ю.М., Пристінська, М.С., & Большакова, І.О. (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Н.М. Бібік (Ред.). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди».
7. Довбня, В.М., (2018). Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 22(1), 240-258. Doi: 10.31874 / 2309-1606-2018-22-1-240-258
8. *Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) Про основні компетенції для навчання протягом усього життя від 18 грудня 2006 року.* Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text)
9. *Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221 Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр.* Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF>
10. 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
11. Кулюткин, Ю.Н., & Тарасов, С.В (2008) Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*, 1. 24-31. Режим доступу: URL:[http://www.znanie.org/gurnal/nl\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html)
12. Ясвин, В.А. (2001) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл

## References

1. Chebotarova, O.V., & Hladchenko, I.V. (2018). Metodychni pidkhody do proektuvannia osvithnoho seredovyshcha dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Methodical approaches to designing an educational environment for children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development*, 14(1) 186-194. Retrieved from <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/issue/view/3/13> [in Ukrainian]

2. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» – Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education"*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]
3. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu». – Law of Ukraine "On Education"*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
4. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. – New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform.* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Onyshchuk, L.A., (2018) Nova ukrainska shkola: realii ta perspektyvy [The new Ukrainian school: realities and prospects]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal– Ukrainian pedagogical journal*, (1), 47-53. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj\\_2018\\_1\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2018_1_8) [in Ukrainian]
6. Sofii, N.Z., Onopriienko, O.V., Naida, Yu.M., Prystynska, M.S., & Bolshakova, I.O. (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. In N.M. Bibik (Eds.). Kyiv: TOV «Vydavnychy dim «Pleiady» [in Ukrainian]
7. Dovbnia, V.M., (2018). Nova ukrainska shkola: sprobа filosofsko-antropolohichnoho osmyslennia [The new Ukrainian school: an attempt at philosophical and anthropological understanding]. *Filosofia osvity – Philosophy of Education*, 22(1), 240-258. Doi: 10.31874 / 2309-1606-2018-22-1-240-258. [in Ukrainian]
8. *Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning of 18 December 2006]*. Retrieved from [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) [in Ukrainian]
9. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 6 bereznia 2019 r. № 221 Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialnu shkolu ta Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 6, 2019 № 221 On approval of the Regulations on the special school and the Regulations on the training and rehabilitation center]* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF> [in Ukrainian]
10. Beljaev, G.Ju. (2017) Formirovanie termina «obrazovatel'naja sreda» v psihologo-pedagogicheskoi literature konca XX – nachala XXI veka. Obrazovatel'naja sreda kak predmet professional'noj dejatel'nosti pedagoga-vospitatel'ja. [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 RusAl'jans Sova. [in Russian].
11. 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].
12. Jasvin, V.A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. [Educational environment: from modeling to design]*. Moskva: Smysl. [in Russian].



## УДК 376. 004:373

Валентина Ішук,  
аспірант відділу освіти дітей  
з порушеннями інтелектуального розвитку  
[valentinka70@ukr.net](mailto:valentinka70@ukr.net)

Valentina Ishchuk,  
graduate student of  
department of education for children with mentale impairments  
[valentinka70@ukr.net](mailto:valentinka70@ukr.net)

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology  
named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of  
Ukraine, Kyiv Ukraine  
9 Berlinsky st., Kyiv,  
h04060, Ukraine

### **СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

### **EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Анотація.** Автор розкриває значення якості спеціальної освіти, зокрема, управління якістю освіти, виявляє протиріччя і труднощі в реалізації цієї мети. Автором зазначено, що професійна управлінська компетентність керівника спеціальних закладів загальної середньої освіти являється складним структурним утворенням. Створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти певною мірою залежить від стратегії управління сферою освіти на регіональному рівні та підготовки нової генерації керівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів. У статті зазначено що якості шкільної освіти та її недостатній рівень у більшості випадків зумовлений некомпетентністю управлінської діяльності директора закладу освіти, недостатнім рівнем професійної готовності керівників до управління середнім загальноосвітнім навчальним закладом, відсутністю системи відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності, їхньої підготовки до забезпечення якості шкільної освіти. Автором зазначено що, якість освіти можна представляти як багатомірну модель соціальних норм і вимог

до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Однак, у загальній, а особливо в корекційній педагогіці, досліджень, спрямованих на вивчення питань управління якістю освітою, вкрай недостатньо.

Автор робить акцент на тому, що в педагогічній теорії і практиці існують різні підходи до розуміння термінів «якість освіти» і «управління освітою». Управління якістю освіти включає чітку структуру, яка має елементи, пов'язані зі здатністю керівника вирішувати певні проблеми в різних сферах, але частіше у професійній діяльності. Також, якість освіти є результатом навчання, що виражається в знанні особистості про певний набір методів роботи стосовно певної теми впливу.

Як висновки визначено, що управління спеціальним навчальним закладом є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і формується через функції – конкретні види управлінської діяльності, які забезпечують формування прийомів, способів управлінського впливу на освітню сферу. До них відносимо аналіз, планування, організацію, контроль. Виділяють різні підходи до управління якістю освіти. Серед яких ми виокремлюємо: процесуальний, логіко-інформаційний, рефлексивний, синергетичний, системний, інноваційний.

***Ключові слова:** якість освіти, спеціальна освіта, учасники освітнього процесу, управління якістю освіти, менеджмент*

**Abstract.** The author reveals the importance of the quality of special education, in particular, quality management of education, identifies contradictions and difficulties in achieving this goal. The author notes that the professional managerial competence of the head of special institutions of general secondary education is a complex structural entity. Creating equal opportunities for children and young people in quality education depends to some extent on the strategy of education management at the regional level and the preparation of a new generation of heads of secondary schools. The article notes that the quality of school education and its insufficient level in most cases due to incompetence of the director of the educational institution, insufficient level of professional readiness of managers to manage secondary schools, lack of selection of potentially capable educators, their training for quality assurance. school education. The author notes that the quality of education can be represented as a multidimensional model of social norms and requirements for the individual, the educational environment in which it develops, and the education system that implements them at certain stages of human learning. It is a

multifaceted category, which in essence reflects various aspects of the educational process – philosophical, social, pedagogical, political, demographic, economic and others. However, in general, and especially in correctional pedagogy, research aimed at studying the quality of education management is extremely insufficient.

The author emphasizes that in pedagogical theory and practice there are different approaches to understanding the terms "quality of education" and "education management". Educational quality management includes a clear structure that has elements related to the ability of the leader to solve certain problems in various fields, but more often in professional activities. Also, the quality of education is the result of learning, which is expressed in the knowledge of the individual about a certain set of methods of work on a particular topic of influence.

As conclusions, it is determined that the management of a special educational institution is a consistent purposeful process that has a cyclical nature and is formed through functions – specific types of management activities that provide the formation of techniques, methods of managerial influence on education. These include analysis, planning, organization, control. There are different approaches to quality management in education. Among which we distinguish: procedural, logical-informational, reflective, synergetic, systemic, innovative.

*Key words: quality of education, special education, participants in the educational process, education quality management, management*

**Актуальність дослідження.** Стратегія якості є основою, ядром внутрішньої освітньої політики багатьох країн, і Україна не виняток у цьому процесі. Науковці зазначають, що в умовах нинішньої геополітичної конкуренції виграє той, хто у внутрішній політиці дотримуватиметься вищого пріоритету та розвитку освіти й науки, хто в центр стратегії розвитку держави ставить освіту та її якість.

Створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти певною мірою залежить від стратегії управління сферою освіти на регіональному рівні та підготовки нової генерації керівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас, за роки незалежності в освіті України недостатня увага приділялася розробці нових моделей і методів управління шкільною освітою, зокрема її якістю. Сучасна система управління освітою ще повільно реагує на суттєві зміни функціональних обов'язків та основних завдань керівника закладу загальної середньої освіти, підвищення

попиту суспільства на якісну шкільну освіту. Тому основним соціальним орієнтиром у процесі управління якістю освіти є спрямованість на демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, виховання лідерів в освіті. Особливу увагу слід звернути саме на спеціальні заклади освіти.

Аналіз **попередніх досліджень та публікацій**. Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що поняття «якість освіти» у різних авторів суттєво відрізняється у тлумаченні, вільно використовується у невідповідному контексті, що створює «хаос дефініцій». З цього приводу О.В. Сухомлинська зазначає, що така ситуація зумовлена нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату сучасної педагогічної науки, а також багатомірністю, багатоелементністю, суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій. Вчені різних сфер пізнання розглядають «якість» як основу існування об'єкта чи процесу, що характеризують її системою чинників: цінністю, властивістю, структурою, цілісністю, мінливістю, кількістю, міждисциплінарністю; визначають, що феномен «якості» обумовлюється її соціальною значущістю.

Зокрема, О.Я. Савченко визначила теоретичні та методологічні засади якості сучасної шкільної освіти через такі принципи:

- цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація, інструментальність);
- моделювання процесу досягнення визначеної мети;
- системний підхід у відборі характеристик якості, систематизації чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях;
- вимірювання результату відповідно до нормативних вимог, соціальних та особистісних очікувань.

Аналіз якості шкільної освіти показав, що у більшості випадків її недостатній рівень зумовлений некомпетентністю управлінської діяльності директора закладу освіти, недостатнім рівнем професійної готовності керівників до управління середнім загальноосвітнім навчальним закладом,

відсутністю системи відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності, їхньої підготовки до забезпечення якості шкільної освіти.

У психолого-педагогічній літературі завжди приділялася належна увага проблемі управління освітою. У працях українських та зарубіжних вчених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами, особливо спеціальними. При цьому належна увага надається гуманістичному, людино-(дитино-)центристському підходові в управлінні школою (І.А.Зязюн, Ю.А.Конаржевський, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, Т.І.Шамова, Е.А.Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В.І.Луговий, Н.Г.Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л.П.Одерій, С.О.Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В.С.Лазарєв, В.І.Маслов, А.М.Моїсеєв, М.М.Поташник та ін.).

Широкий міждисциплінарний діапазон проблем «управління якістю освіти» та «професійна готовність керівника» спеціального закладу освіти зумовили потребу в аналізі наукових праць відомих теоретиків наукового менеджменту М.Альберта, М.Вебера, М.Вудкока, М.Мескона, Т.Пітерса, С.Н.Паркінсона, А.Файоля, Ф.Тейлора, П.Уотермана, М.Хедоурі, Л.Якоккі та ін., в яких аналізується ефективно керівництво та обґрунтовується залежність між «якістю» та рівнем підготовки керівників, які її забезпечують.

**Метою дослідження є** здійснити теоретичний і методологічний аналіз сучасного стану педагогічного аспекту проблеми управління освітою.

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

**Результати дослідження.** Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності якості освіти, можна тлумачити цю педагогічну категорію як певну сукупність властивостей та характеристик управління освітнім процесом, що

надають йому здатність формувати такий рівень загальноосвітньої і професійної компетентності, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави. Це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, які визначають його природу. У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Стосовно якості спеціальної освіти, то її можна розуміти як певну збалансовану відповідність спеціальної освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам (Бакуменко, В. 2000:156). У вузькому, прагматичному сенсі – це рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Таким чином, якість освіти можна представляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші.

Розглянемо якість шкільної освіти з позицій управління навчальними закладами та педагогічними системами.

Орієнтація керівників навчальних закладів на це тлумачення сутності управління привела до формування їхньої діяльності як переважно адміністративно-господарської. Це пояснюється тим, що головним засобом адміністративно-господарської діяльності є вплив. У школознавстві є ще одна теорія – педагогічного управління, яка поки що не набула великого поширення, але подана в публікаціях Ю. В. Васильєва (Остапенко, А. 2007:15). Основні характеристики цієї теорії такі:

- управління навчанням і вихованням як спроможність;
- порівняно з іншими видами управління в навчальному закладі (соціальне, економічне, правове) педагогічне управління має домінувати;

- об'єктом педагогічного управління є учні та колективи;
- поняття – педагогічне управління ширше за поняття – управління освітою;
- суб'єктами педагогічного управління є організатори освіти, вчителі, вихователі, батьки;
- мета управління навчально-виховним процесом – науковий опис особистості учня;
- етапи і методи управління – це активізація об'єкта управління, його залучення до діяльності, регулювання діяльності учнів і вчителів, координація їхньої діяльності та контроль за нею. Ця теорія фактично ставить знак рівності між управлінням, навчанням і вихованням, тому що як головний його об'єкт розглядає учня, а як суб'єкт – вчителя, батьків.

З таким підходом погодитися важко, оскільки управління і виховання мають різні цілі, зміст, форми і методи здійснення. Хоча в цих процесах можна знайти і спільні елементи. Але вони зумовлені тим, що і управління, і виховання здійснюються в системах людина – людина. Проте, одні й ті самі засоби в різних системах мають різні цілі.

Усе зазначене дало підстави науковцям стверджувати про необхідність розробки теоретико-методологічних основ управління навчальним закладом, які б найбільш повно відображали сутність цього явища і найбільш природно синтезували в собі досягнення вітчизняної і зарубіжної теорії і практики управління (Антонова, О. 2004:12).

З нашої точки зору, управління має базуватися на теоретико-методологічних засадах, як вихідних положеннях такої діяльності. У ході дослідження було розглянуто основні положення відповідно до яких формується, функціонує, розвивається система управління. Насамперед, до них відносимо загальні та специфічні принципи управління. До загальних принципів управління відносять:

- компетентність,
- гуманність,

- ортобіотичність,
- інноваційність,
- прагматизм.

Вони відображають основні тенденції і закономірності розвитку освітньої організації, до специфічних:

- етичні цінності,
- корпоративна культура,
- ціннісний погляд на людину,
- особисті стимули в роботі,
- заохочення різних поглядів,
- єдиний статус усіх працівників,
- орієнтація на якість,
- колегіальне прийняття рішень,
- заохочення, які відображають особливості управлінської технології

організації (Бакуменко. Б. 2000:117).

Різні автори по-різному класифікують принципи управління. В. І. Маслоу виділяє принцип соціальної детермінації, принцип гуманізації, принцип науковості і компетенції, принцип інформаційної достатності, принцип аналітичного прогнозування, принцип оперативного реагування, принцип зворотного зв'язку, принцип наступності і перспективності, принцип демократії та централізму, принцип стимулювання та згуртування кадрів, принцип правової пріоритетності, принцип фінансово-економічної раціональності і ділової активності. На даних принципах базуються різні підходи до управління освітньою організацією. Серед яких ми виокремлюємо:

- процесуальний,
- логікоінформаційний,
- рефлексивний,
- синергетичний,
- системний,
- інноваційний.



Значною віхою в розвитку управлінської теорії був і є процесуальний підхід. Сутність цього підходу – у визначенні управління процесом, у якому діяльність, що спрямована на досягнення цілей організації, розглядається як сума взаємопов'язаних дій – функцій управління, а кожна з функцій – як комплекс елементарних дій, операцій, процедур. Засновник процесуального підходу А. Файоль виділив п'ять функцій, які реалізуються в управлінській діяльності:

- планування,
- організація,
- розпорядництво,
- координація,
- контроль.

Слід зазначити, що логіко-інформаційний підхід широко застосовується в процесі управлінської діяльності керівника, у розумовій, пізнавальній діяльності – плануванні, аналізі, дослідженні, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, виробленні стратегії, а також у підготовці рішень технічної діяльності, що пов'язана з використанням інформації. В управлінні навчальним закладом логіко-інформаційний підхід відіграє одну з провідних ролей. Даний підхід зобов'язує керівника дотримуватися в роботі з інформацією певної технологічної послідовності. Значне підвищення ефективності управління розвитком навчального закладу досягається за рахунок застосування рефлексивного підходу.

Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Таке визначення ми знаходимо у психологічному словнику. Рефлексивний підхід до управління розвитком навчального закладу досягається завдяки тому, що на кожному етапі розвитку відбувається співвіднесення цілей управління з уже досягнутим, розглядається проміжний результат та його можливий вплив на результат наступного стану становлення та розвитку закладу. Очевидним є те, що використання рефлексивного підходу дає змогу своєчасно акцентувати увагу на

доцільності, узгодженості, системності та цілісності тих змін, які притаманні навчальному закладу і, які можуть забезпечити його перехід від одного рівня розвитку на інший, а в перспективі – на рівень саморозвитку (Даниленко, Л. 2004:264).

Відмітимо, що самоорганізація є характерною для будь-яких процесів розвитку. В управлінні школою як освітньою системою високого рівня цілісності, процес самоорганізації можна розглянути як забезпечення умов для саморозвитку кожної підсистеми на основі діагностики, моніторингу, упровадження інноваційної діяльності.

Таким чином, сутність синергетичного підходу полягає у виявленні й пізнанні закономірностей, які керують процесами самоорганізації в системах різного походження.

Синергія – не стільки наука, скільки рух. Її провідна ідея – приводити систему до простих понять, виявити взаємодію між ними, а не описувати систему як звичайну суму простих і незалежних об'єктів.

Основним завданням синергізму є опис процесів самоорганізації в системі, тобто таких спадів чи піднесень, які спричиняють істотні зміни її властивостей. Тоді виникає така ситуація, коли система, яка виведена із стану рівноваги може відразу перейти до вищого рівня впорядкованості. Провідними принципами синергетичного підходу є: самоконтроль, соціальність, індивідуальність, універсальність, гуманітаризація і гуманізм, самоорганізація та саморозвиток (Ренька, Б. 2007:111). Однак, домінуюче місце в науці і практиці відведено системному підходу, який передбачає управління організацією як управління єдиною системою, де будь-який управлінський вплив на одну частину системи також позначається і на інших її частинах, з чого випливає, що управляти необхідно всією організацією в цілому.

Як спосіб управління системний підхід ґрунтується на розумінні об'єкта управління як цілісності, на виявленні різноманіття його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; сукупність пов'язаних, узгоджених методів і засобів управління

організацією. В основі управління будь-якою системою лежать два основних системних принципи: забезпечення заданої мети функціонування і створення умов для стабільності існування в мінливому світі та захищеність від несанкціонованого зовнішнього впливу (Даниленко, Л.2004:318) .

Аналіз літератури з управління освітніми організаціями дозволяє робити висновок, що сучасне системне управління базується на інноваційному підході. Головна мета інноваційного управління – забезпечення функціонування, а головне – розвитку освітньої установи, що підтримується двома основними системними принципами. Як зазначалось вище, до них відносяться мета та умови (Шевченко, В. 2012:134). Зараз посилюється вплив на систему управління навчальними закладами західних теорій, хоча в більшості випадків це теорії менеджменту. «Під впливом цих робіт фахівці з управління різними типами навчальних закладів намагаються включити до своїх наукових праць положення західної теорії менеджменту. Але ці процеси не привели до формування загальної теорії управління вітчизняними, освітніми установами. Хоча, як практичні, так і теоретичні передумови для такого кроку в Україні є. Так декілька років в країні функціонує магістратура зі спеціальності «Управління навчальним закладом», яка готує фахівців з управління в системі освіти» (Остапенко, А. 2007:14).

Таким чином, теоретико-методологічними засадами управління сучасними освітніми організаціями вважаємо принципи управління, використання системного, синергетичного, інноваційного підходів, теорії освітнього менеджменту тощо. Урахування вищезазначених теоретико-методологічних засад є необхідною, з нашої точки зору, умовою ефективного управління спеціальними навчальними закладами.

Структура управління спеціальним навчальним закладом обумовлена його структурою і є складною. Складність обумовлюється об'єктивними чинниками – розміром, об'єктом, диференційованими напрямками роботи тощо. Так у організаційній структурі спеціального загальноосвітнього навчального закладу виділяються три рівні: директор, заступники директора, керівники

методичних об'єднань, психологи, соціальні педагоги, організатори виховної роботи. Деякі вчені виділяють четвертий рівень до якого відносять органи класного і шкільного самоврядування, щоб підкреслити суб'єкт-суб'єктні зв'язки. Але керівники методичних об'єднань працюють здебільшого на громадських засадах, а функції психологів, соціальних педагогів, організаторів виховної роботи є тільки частково управлінськими, учнівське самоврядування скероване трьома попередніми рівнями. Тому фактично управлінська функція виконується директором і його заступниками з делегуванням повноважень іншим членам колективу (Шевченко, В. 2012:48). Такий тип управління називається лінійним, а директор і його заступники лінійними керівниками.

Слід зазначити, що ще однією ланкою керуючої підсистеми школи є колегіальний орган – атестаційна комісія, яка має досить вузьку спеціалізацію, вирішує питання атестації педагогічних кадрів, регламентована відповідними документами і спрямована на саморозвиток та самовдосконалення педагогів. Залучення колегіальних органів до вирішення управлінських завдань – це крок до самоврядування та самоорганізації, що є характерним для системи. Однією з ланок управління є робота з кадрами. Ця робота є ключовою. Її головною складовою є розвиток людських ресурсів, підвищення ефективності роботи на основі комплексного, безперервного, різнобічного розвитку особистості. Останніми роками штатний розпис шкіл поповнюється психологами, соціальними педагогами, заступниками з науково-методичної роботи, що свідчить про перехід освітніх закладів на якісно новий рівень.

На даний час досить ефективною в Україні є модель особистісно орієнтованого управління, за якою спеціальний освітній заклад розглядається як системна цілісність. Системне управління навчальним закладом полягає у розумінні організації як єдиного цілого. Управляти потрібно одночасно всією структурою:

- делегування керівником своїх повноважень;

- участь підлеглих в ухваленні рішень, коли кожен відчуває, що має пряме відношення до управління навчальним закладом;

- інформованість підлеглих – є важливою складовою роботи системи.

Нині в умовах реформування освіти для керівника спеціальним навчальним закладом важливо зуміти спланувати, системно вибудувати управлінську діяльність. Для цього керівник спеціального навчального закладу повинен знати, чого хочуть учні, вчителі, батьки й, зрештою, суспільство (Ренька, Б. 2007:78).

Розробляючи систему управління важливо на перше місце поставити підвищення гнучкості управління, яка проявляється в обов'язковому узгодженні при прийнятті управлінських рішень. Будь-які рішення ми узгоджуємо, проявляємо солідарність з усіма членами колективу. Це є свідченням того, що управлінська діяльність адміністрації навчального закладу побудована на принципах демократизму. Другим важливим моментом є децентралізація, тобто посилення розподільної відповідальності та розмежування колегіального та адміністративного управління. Не можна сьогодні повністю відмовитись від адміністративного управління і замінити його колегіальним, бо ініціатива керівника спеціального навчального закладу є надто вагомою і дуже важливо, щоб вона задовольняла інтереси підлеглих. Яким би творчим не був колектив, він потребує адміністратора, керівника, творця, лідера. Наступним пріоритетом є переорієнтація діяльності спеціального навчального закладу на задоволення потреб батьків, учнів, педагогів. Вивчення цих потреб проводиться через анкетування, співбесіди, індивідуальну роботу. Ще одним етапом модернізації управління є спрямованість на результат; постійна обробка інформації; готовність спрогнозувати результат під час прийняття нетрадиційних рішень.

Обґрунтованим на сучасному етапі управління навчальним закладом є використання управлінських інноваційних технологій. І. Й. Коваленко до управлінських інноваційних технологій відносить сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник спеціального навчального закладу повинен бути творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, професійно обізнаним з основними навчально-виховними теоріями, зокрема, інноваційної педагогіки та освітнього менеджменту. Основне завдання керівника – сформувати готовність у педагогів до інноваційних пошуків, дати можливість самостійно визначити стратегічні напрямки у розвитку навчально-виховного процесу у школі. Це дасть можливість школі мати власний шлях розвитку, своє обличчя, модернізувати методи і технології навчання. Методи і технології навчання, які використовувалися раніше, вже не відповідають вимогам освіти.

Адміністрація спеціального навчального закладу намагається вносити потрібні суттєві зміни в організацію та управління навчальним процесом. Чіткий режим роботи адміністрації, проведення нарад, засідань, відвідування уроків дисциплінує не лише директора, а й увесь колектив. Де може допустити помилитися вчитель – цього не має права директор (Даниленко,Л. 2004:116).

Для реалізації системного підходу в управлінні спеціальним навчальним закладом потрібно визначити цілі та завдання управління, які реалізуються через управлінське рішення. Для прийняття правильного управлінського рішення потрібно реалізувати ряд управлінських функцій. Всі функції взаємопов'язані, кожна функція являє собою процес, що складається із серії взаємопов'язаних дій. Вони складають сутність процесу управління і утворюють управлінський цикл.

У системі функцій управління спеціальним навчальним закладом все починається з аналізу. Аналізом інформації називається функція управління, що спрямована на вивчення стану школи і зовнішнього середовища, що її оточує, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення на цій основі регулюючих механізмів подальшого функціонування або переведення системи в русло нового якісного стану. Аналізувати потрібно інформацію як зовнішню, так і внутрішню.

Наступним етапом управлінської діяльності є планування. Плануванням називається функція управління, що полягає у визначенні цілей навчального закладу та розробці програм їх досягнення. Планування може бути перспективним і поточним.

Третій етап – організація. Під організацією розуміють діяльність керівників шкіл, спрямовану на формування і регулювання структури взаємодій і відносин, яка необхідна для виконання прийнятих планів і управлінських рішень. Організаційні відносини – це взаємини між учасниками педагогічного процесу, які виникли у зв'язку з розподілом повноважень у спільній діяльності. Організаційні відносини існують об'єктивно і відображають процеси розподілу і кооперації праці. Поширеною організаційних відносин в управлінській діяльності є нарада при директорі.

Внутрішкільний контроль є завершальним етапом. Він є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи школи.

Для реалізації системи управління керівник спеціального навчального закладу має засвоїти теоретико-методологічні основи системного управління освітньою організацією, виконувати свої функції згідно управлінського циклу. На даний момент реформа освіти спрямована на створення освітніх округів. Але у керівників, які працюють спільно у освітньому окрузі на даний момент немає досвіду роботи у системі такої складності. Проте позитивним є те, що директори їх заступники мають можливість частіше зустрічатись, обмінюватись досвідом, напрацюваннями.

На нашу думку, у системі управління було б цікаво і ефективно запровадити ротацію керівних кадрів, а згодом, можливо, і педагогічних кадрів. Ротація допоможе молодим керівникам одержати безцінний досвід, а керівники з досвідом зможуть попрактикувати свої вміння у інших колективах (системах).

Усі зусилля, які прикладає керівник, спрямовані на створення, становлення, функціонування і розвиток системи управління. На нашу думку, управління у будь-якій сфері може бути ефективним, якщо воно характеризується такими властивостями, як цілеспрямованість, системність, прогностичність, циклічність тощо.

Отже, системний підхід слід сприймати, як зведення більшої частини складних завдань до одержання проектного результату, що сприяє швидкому і якісному їх вирішенню. Застосування нами зазначеного підходу до визначення суті управління навчальним закладом, доповнення його системно-структурним аналізом та внесення певних уточнень щодо структури управління, дало можливість розглянути управління навчальним закладом як процес, який має, зовнішню і внутрішню структуру.

Таким чином, можемо зробити висновок, що є загальні основи, які, з нашої точки зору, слід урахувати в управлінні спеціальним навчальним закладом. До них відносимо: аналіз, планування, організація; виділення пріоритетних інноваційних управлінських технологій – економічних, психологічних, діагностичних, інформаційних для побудови структури навчального закладу; урахування управлінського циклу як відображення системного підходу та основу для організаційної структури; розгляд структур навчального закладу як елементів управління.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Управління спеціальними навчальними закладами має базуватися на теоретико-методологічних засадах як системі положень, в основі яких лежить чітке розуміння принципів управління, на використанні різноманітних підходів як сукупності способів, прийомів, розгляду управлінських проблем, які забезпечують основу управління.

Аналіз наукової літератури щодо поняття «управління» та «управління якістю освіти» дає підстави стверджувати, що це складний багатофакторний процес, який є невід'ємною частиною педагогічної системи спеціального навчального закладу, її системоутворюючою засадою, має об'єктивну природу, але за механізмом реалізації є суб'єктивним процесом.



Виділяють різні підходи до управління якістю освіти. Серед яких ми виокремлюємо: процесуальний, логіко-інформаційний, рефлексивний, синергетичний, системний, інноваційний.

Управління спеціальним навчальним закладом є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і формується через функції – конкретні види управлінської діяльності, які забезпечують формування прийомів, способів управлінського впливу на освітню сферу. До них відносимо аналіз, планування, організацію, контроль.

### Література

1. Антонова О. (2004). Базові знання з педагогіки. Житомир, 2004. с.4-82
2. Бакуменко В. (2000). Формування державно-управлінських рішень: Проблеми теорії методології, практики. *Монографія*. Київ, 328 с.
3. Даниленко Л. (2004). Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. *Монографія*. Київ, 358 с.
4. Остапенко А. (2007). Профільне навчання як можливість одержання якісної освіти. *Директор школи*. Київ, □31-32. с. 14-18
5. Ренька Б. (2007). Стратегічне планування в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 2. Київ, с. 238-247.
6. Шевченко В. (2012). Особливості формування механізмів державного управління навчальними закладами в умовах євроінтеграції та інноваційного розвитку України. *Монографія*. Дніпро, 345с.

### References

1. Antonova O. (2004). Bazovi znannia z pedahohiky. Zhytomyr, 2004. s.4-82 [in Ukrainian].
2. Bakumenko V. (2000). Formuvannia derzhavno-upravlinskykh rishen: Problemy teorii, metodolohii, praktyky. *Monohrafiia*. Kyiv, 328 s. [in Ukrainian].
3. Danylenko L. (2004). Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. *Monohrafiia*. Kyiv, 358 s. [in Ukrainian].
4. Ostapenko A. (2007). Profilne navchannia yak mozhlyvist oderzhannia yakisnoi osvity. *Dyrekтор shkoly*. Kyiv, □31-32. s. 14-18 [in Ukrainian].
5. Renka B. (2007). Stratehichne planuvannia v upravlinni zahalnoosvitnim navchalnym zakladom. *Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka*. Vyp. 2. Kyiv, s. 238-247. [in Ukrainian].
6. Shevchenko V. (2012). Osoblyvosti formuvannia mekhanizmv derzhavnoho upravlinnia navchalnymy zakladamy v umovakh yevrointehratsii ta innovatsiinoho rozvytku Ukrainy. *Monohrafiia*. Dnipro, 345s. [in Ukrainian].

УДК: 37.018.1.042-053.2"465\*00/06"-056.262:37.064.1:004.738.5

Тетяна Костенко  
кандидат психологічних наук,  
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями зору  
tanya\_t.k@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-4976-1236  
Tatiana Kostenko  
PhD in Psychology,  
Head of the  
Department of Education of Children with visual impairments

Катерина Довгопола  
кандидат педагогічних наук  
старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями зору  
kdovgopola@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5306-4505  
Kateryna Dovhopola  
PhD in Pedagogy,  
Senior Research Fellow Department of Education of Children with visual impairment

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

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

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ  
РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH VISUAL  
DISORDERS OF EARLY AND PRESCHOOL AGE BY INFORMATION  
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**Анотація.** В статті представлені результати вивчення використання інформаційно-комунікативних технологій у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору. Автори аналізують актуальну ситуацію, яка склалась в родинях під час

жорсткого карантину у 2020 та 2021 роках та вивчають можливості використання інформаційних технологій у розвитку дітей з порушеннями зору в домашніх умовах. В дослідженні описано, яким чином здійснювалася або за яких обставин не здійснювалася робота фахівців з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору, з якими проблемами стикнулися батьки, професіонали та чи готові до їх вирішення.

Метою даної статті є висвітлення напрямків роботи та презентація теоретичної бази з проблеми використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах дистанційного психолого-педагогічного супроводу родин. Акцентовано увагу на різних рівнях і видах роботи фахівців з дітьми з порушеннями зору в умовах родинного виховання та підкреслено відсутність або недостатність дистанційної корекційної роботи з дітьми раннього віку та їх батьками.

За допомогою авторських опитувальників для фахівців і батьків виявлено актуальні проблеми, що потребують нагального вирішення. Відмічено необхідність подальшого вивчення ситуації для розробки відповідних форм, методів ІКТ у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору.

Доведено актуальність наукового дослідження питання використання ІКТ та дистанційного психолого-педагогічного супроводу, оскільки такий формат роботи буде затребуваним не тільки під час локдауну, а також в умовах сезонних спалахів хвороб, складних погодних умов, а також постійно для родин, які проживають у населених пунктах, віддалених від ІРЦ та інших освітніх закладів, родин, які через різноманітні життєві обставини не мають змоги відвідувати заклади, які надають освітні та психологічні послуги.

Зроблено висновок про гостру необхідність створення цілісної системи з використанням ІКТ для роботи з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору, яка буде сприяти вирішенню широкого кола завдань психолого-педагогічного, реабілітаційного супроводу.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікативні технології; діти з порушеннями зору; ранній вік; дошкільний вік; дистанційне навчання; опитування.

**Abstract.** The article presents the results of studying the use of information and communication technologies in working with families of young and preschool children with visual impairments. The authors analyze the current situation in families during the severe quarantine in 2020 and 2021 and study the possibilities of using information technology in the development of children with visual impairments at home. The study describes how or under what circumstances specialists worked with families of young and preschool children with visual impairments, what problems parents, professionals have faced and whether they are ready to solve them.

The purpose of this article is to highlight the areas of work and presentation of the theoretical basis for the use of information and communication technologies in terms of remote psychological and pedagogical support of families. Emphasis is placed on different levels and types of work of specialists with children with visual impairments in family upbringing and the absence or insufficiency of remote correctional work with young children and their parents is emphasized.

With the help of author's questionnaires for professionals and parents, current problems that need to be addressed are identified. The need for further study of the situation for the development of appropriate forms, methods of ICT in working with families of young and preschool children with visual impairments.

The urgency of scientific research on the use of ICT and remote psychological and pedagogical support is proved, as this format will be in demand not only during lockdown, but also in seasonal outbreaks, difficult weather conditions, and constantly for families living in settlements. remote from the IRC and other educational institutions, families who due to various life circumstances are not able to visit institutions that provide educational and psychological services.

It is concluded that there is an urgent need to create a holistic system using ICT to work with families of young and preschool children with visual impairments, which will help solve a wide range of tasks of psychological and pedagogical, rehabilitation support.

**Keywords:** information and communication technologies; children with visual impairments; early age; preschool age; distance learning; poll.

**Актуальність дослідження.** Сучасний період розвитку освіти характеризується посиленням ролі інформації та знання, які стають чинниками суспільного прогресу та добробуту. Розвиток інформаційного суспільства зумовлює зміни практично у всіх сферах життєдіяльності, де доступність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) кардинально змінює способи роботи з даними, спрощує процеси отримання знань, обміну досвідом та взаємодії між людьми.

Нині українське суспільство переживає серйозні випробування, пов'язані із періодичним введенням карантинного режиму в країні, спричиненого наслідками пандемії COVID-19. У таких кризових ситуаціях фахівці, що працюють з дітьми з порушеннями зору, засвідчують збільшення проблем різного характеру у зв'язку з низьким рівнем забезпечення інформаційно-комунікативними технологіями в період дистанційного надання

консультаційних, корекційно-розвиткових та діагностичних послуг. Психологічну підтримку родинам дітей з порушеннями зору, як правило, надають в умовах нестачі ІКТ забезпечення, низького рівня корекційно-діагностичних можливостей. Ці факти змушують нас говорити про те, що питання, пов'язані з наданням психологічної допомоги родинам дітей з порушеннями зору, які знаходяться в умовах ізоляції, не можуть надалі залишатися в межах надання поодинокі допомоги батькам чи дітям. В сучасній Україні гостро постає необхідність розроблення системи дистанційного психолого-педагогічного супроводу для родини, в яких зростають діти з особливими освітніми потребами, за умови попереднього детального вивчення питання.

Актуальність дослідження. Відсутність системного підходу до створення можливостей використання інформаційно-комунікативних технологій у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору стала серйозною перешкодою для ефективної допомоги цим родинам. В умовах самоізоляції через пандемію діти з порушеннями зору не отримують належного спеціального та психолого-педагогічного супроводу, що негативно впливає на їхній розвиток, гальмуючи успішність процесів абілітації, реабілітації та інклюзії.

Нині науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено моделі дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами в умовах карантину, які дають змогу працювати вдома з усім класом під керівництвом вчителя, який, в свою чергу, може стати спікером для батьків у допомозі оволодіння методами засвоєння навчальних знань. Здійснюється і чимало заходів щодо підготовки фахівців до надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами: проводяться спеціальні семінари і групи супервізійного супроводу для психологів, соціальних педагогів та представників інших суміжних професій; розробляються і розповсюджуються (переважно через соціальні мережі) методичні матеріали

інформативного і просвітницького характеру та ін. Проте у роботі з дітьми з порушеннями зору, важливою умовою є корекційно-розвиткова робота, яка має розпочинатися саме якомога раніше. Але на сьогодні не лише обмаль досліджень щодо навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку, але й зовсім відсутні роботи та напрацювання щодо використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах дистанційної підтримки як дітей цієї категорії, так і їх батьків.

Відтак, гостро постає питання розроблення та впровадження наукових досліджень, які дадуть змогу визначити організаційно-методичні умови використання ІКТ у роботі з родинами дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку.

Використання ІКТ у роботі з родинами дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку в процесі дистанційної форми психолого-педагогічного супроводу є інноваційною формою підтримки, що ґрунтується, як на кращих традиційних методах супроводу, так і на нових інформаційних та інтерактивних технологіях. Водночас, означена форма є доступною для ще не для всіх верств населення і залежить від багатьох факторів у тому числі і від матеріального забезпечення, місця проживання та стану здоров'я (Lobin Henning, 2003).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В низці вітчизняних і зарубіжних досліджень посилено увагу до вирішення питань впровадження ІКТ в освітній процес дітей з особливими потребами, із урахуванням їх освітніх потреб, зокрема в працях (В. Eckert, 2009), (О. Conlan, 2001), (Н. Lobin, 2003) (В. Биков, 2012), (В. Засенко, Б. Мороз, В. Овсяник, 2018), (Л. Прохоренко, 2020) та ін.

Над питаннями розробки і застосування ефективних форм і методів роботи з дітьми з порушеннями зору працювали дослідники: В. Бочелюк, О. Безпалько, І. Грига, Е. Данієлс, Н. Жигайло, І. Зверева, І. Іванова, А. Капська, А. Колупаєва, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, І. Мигович, Т. Семигіна,

П. Таланчук, С. Толстоухова, А. Турубарова, Л. Тюптя, М. Фірсів, О. Холостова, М. Чайковський, Є. Ярська-Смирнова та інші вчені.

Проблеми життєдіяльності дітей з порушеннями зору розглянуті у дослідженнях Г. Григор'євої, М. Земцова, Н. Кияниці, В. Мясичева, Є. Синьової, Л. Солнцевої, В. Феоктистової. Поряд із цими дослідженнями, у тифлологічній науці існує низка праць, присвячених наслідкам зорової депривації (Л. Вавіна, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, Т. Свиридюк, Є. Синьова, В. Феоктистова та ін.). Автори стверджують, що в умовах зорової депривації порушується опрацювання і сприйняття інформаційного змісту пізнавального матеріалу дітьми, тому організація навчального процесу вимагає спеціального додаткового обладнання та інформатизації.

Наразі, інформатизація системи освіти покладається і на комплекс теоретичних та методологічних положень в навчанні дітей з особливими потребами: використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання зустрічаємо у працях В. Засенко, Б. Мороз, В. Овсяник та ін.; дослідження можливостей підвищення ефективності навчання таких дітей з використанням електронних ігрових ресурсів у початковій школі – В. Биков, С. Литвинова, О. Мельник; вивчення особливостей класифікації об'єктів інформаційного поля дітьми з затримкою психічного розвитку – Л. Прохоренко, О. Романенко.

Втім, попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні в тому, що використання інформаційно-комунікативних технологій сприятиме набуттю вмінь застосовувати знання у різноманітних, часом неординарних, ситуаціях, збагаченню практичного досвіду дитини з особливими освітніми потребами.

Дитина з порушеннями зору має можливості для пізнання навколишнього світу лише з опорою на збережені аналізатори. Тому численні дослідники вважають, що психічний розвиток таких дітей, формування компенсаторних процесів, активної життєвої позиції, усвідомлення і оволодіння способами

самореалізації залежить від різних умов – біологічних, соціальних, психологічних, і в першу чергу від освітніх (К. Довгопола, 2016, Є. Клопота, 2016, В. Кобильченко, 2015, Т. Костенко, 2019, О. Легкий, 2019, Є. Синьова, 2012). Вчені стверджують, що засобами використання інформаційних технологій в освіті дітей з порушеннями зору створюються сприятливі умови для їх навчання в усіх освітніх закладах, незалежно від форм власності, доступу до освітніх послуг, активної участі у житті суспільства та ін.

Незважаючи на численні наукові розвідки, питання використання ІКТ у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору залишається відкритим та недостатньо розробленим. На думку вчених, успішність у навчанні дітей з порушеннями зору залежить від навчального середовища, у якому знаходиться дитина, від корекційно-розвивальної спрямованості змісту навчання, що має передбачати розвиток процесів компенсації, виправлення і відновлення порушених функцій, пошук потенційних можливостей у розвитку та здобутті знань дітей з порушеннями зору. У цьому контексті, саме використання ІКТ дає змогу дітям навчатися відповідно до їх індивідуальних особливостей та можливостей, навіть дистанційно.

**Мета статті.** Полягає у окресленні результатів вивчення використання ІКТ у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору в умовах дистанційного психолого-педагогічного супроводу.

**Процедура дослідження.** Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що питання використання ІКТ у роботі з родинами дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору постало гостро саме в період, коли освітні заклади були змушені перейти на дистанційне навчання. В цей період під загрозою опинилося не лише організація навчально-виховного процесу для дітей, а й продовження консультативної, корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями зору в домашніх умовах. Зважаючи на те, що для забезпечення доступності освіти дітей з порушеннями зору необхідне використання спеціальних приладів, які є



одним із шляхів компенсації зорової депривації, каналом зв'язку з навколишнім середовищем, провідником інформації, постає питання вивчення ІКТ у роботі з родинами дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку (Шуневич Б. І., 2011).

На нашу думку, розроблення і застосування гнучких стратегій і методик, із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які б враховували індивідуальні особливості родин з дітьми раннього та дошкільного віку з порушеннями зору, зможе вирішити вище озвучені питання щодо подальшого дистанційного психолого-педагогічного супроводу.

Слід зауважити, ІКТ виступають як потужні засоби, за допомогою яких дитина з порушеннями зору зможе завжди отримувати супровід фахівців у різних ситуаціях. Використання інформаційних технологій сприяє розвитку у дітей порушеннями зору мислення, пам'яті, здатності до самоорганізації та співтворчості, підвищує навчальну мотивацію, а отже, рівень їх соціалізації (В. Засенко, 2018), (Б. Шуневич, 2011).

Вчені приходять до загального висновку про те, що інформаційні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання насамперед тому, що змінюють схему передачі знань і методи навчання (Conlan Owen 2001), (В. Засенко, 2018). Водночас впровадження таких технологій у систему освіти дітей з порушеннями зору ґрунтується на застосуванні спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації, спеціальних прийомів навчання тощо. Наукових досліджень з використання ІКТ для дітей даної нозології раннього та дошкільного віку зовсім обмаль, що вимагає від науковців детального та активного втручання.

**Методи дослідження.** Експериментальна робота проводилася у три етапи. На першому етапі розроблявся опитувальники з відкритими та закритими запитаннями для фахівців, які працюють з дітьми з порушеннями зору та для батьків, бабусь і дідусів, опікунів або інших осіб, які безпосередньо займаються доглядом, розвитком та вихованням дітей з порушенням зору віком від народження до 7-8 років в домашніх умовах

Метою опитування було з'ясування актуальної ситуації, яка склалась в родинях та спільнотах фахівців під час жорсткого карантину у 2020 та 2021 роках, можливостей використання інформаційних технологій у розвитку дітей з порушеннями зору, виявлення актуальних проблем, що потребують нагального вирішення.

Другий етап передбачав розповсюдження опитувальників в соціальних мережах, збір даних. На третьому етапі всі отримані дані опрацьовувалися та оброблялися, в т.ч. було використано кутове перетворення Фішера.

**Результати дослідження.** На опитувальник для фахівців було отримано 157 відповідей, серед них 56,7% педагогів, 30,6% корекційних педагогів, 9,6% психологів, 3,2% спеціалістів зазначили, що поєднують кілька функцій, 3,2% – обрали відповідь «Ваш варіант». Зазначимо, що жоден із фахівців не обрав пункт «спеціаліст із раннього втручання», що, на нашу думку, є підтвердженням факту гострого дефіциту таких спеціалістів в Україні.

Серед опитуваних 17,2% працюють з дітьми раннього віку, а 82,8% з дітьми дошкільного віку. При цьому 11,5% серед усіх спеціалістів мають справу з дітьми і раннього, і дошкільного віку.

З усіх опитаних 84,1% під час локдауну у 2020 році працювали з дітьми з порушеннями зору в онлайн-форматі з використанням ІКТ, відповідно 15,9% не робили цього. Це свідчить про те, що переважна більшість фахівців змогли досить швидко (не можемо стверджувати, що комфортно та/або ефективно) перейти до нового формату роботи. На нашу думку, це пов'язано з тим, що освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні наразі перебуває у стадії розвитку та реформування. Більшість спеціалістів постійно шукають нових технологій та методів роботи, відвідують різноманітні навчальні заходи та відкриті до нового, тому потенційно готові до швидкої реакції на зміни.

Втім зазначимо, що тільки 51,6% опитуваних проводили онлайн-заняття (різного формату) з усіма своїми учнями (клієнтами), натомість у 48,4% фахівців були родини, з якими не було відповідних занять. Причини такої

відмінності можуть бути різними, наприклад, неготовність родин до роботи у новому для них форматі, відсутність технічних можливостей та інші.

На запитання «Який формат роботи ви використовували?» ми отримали наступні відповіді (зазначимо, що один анкетований міг обрати кілька пунктів відповідей, якщо використовував різні форми): 74,5% проводили онлайн-консультації для батьків (чи осіб, які опікуються доглядом, вихованням та розвитком дітей з порушеннями зору); 50,3% проводили онлайн-заняття безпосередньо з дітьми; тільки 10,8% розбирали домашнє відео та надавали відповідні консультації за його результатами; 73,2% надсилали завдання, які батьки самостійно виконували вдома разом з дітьми; 70,1% надавали консультації по телефону. Окремо вкажемо, що 4,5% опитуваних зовсім не використовували дистанційний формат та 12,1% обрали пункт «інше». Зазначимо, що останні два показники близькі до показника у 15,9% спеціалістів, які не працювали з дітьми з порушеннями зору в онлайн-форматі. При цьому під пунктом «Інше» можуть бути такі варіанти, як «зустрічалися на вулиці під час прогулянки», «надавали домашні візити», «приймали дитину вдома для приватного заняття» або інші.

Серед опитаних 89,8% надавали допомогу (різноманітного формату, не тільки з використанням ІКТ) родинам та дітям під час жорсткого карантину та локдауну у 2020 році. Тільки 10,2% зовсім не працювали з родинами у той період.

На питання, чи змінилось ситуація з використанням ІКТ під час локдауну на початку 2021 року, 56,7% відповіли ствердно, а 43,3% відповідно – заперечно.

На питання про те, що саме було найбільшою перешкодою та викликом під час організації роботи з використанням ІКТ, було отримано наступні відповіді (опитувані могли дати кілька відповідей): 61,1% зазначили про відсутність матеріально-технічної бази або ускладнений доступ до неї (в т.ч. поганий інтернет-зв'язок) у фахівців; 27,4% відсутність методичної допомоги з питань роботи з дітьми з порушеннями зору раннього та дошкільного віку у

онлайн-форматі; 76,4% відсутність безпосереднього контакту (в т.ч. і тактильного) дитини із спеціалістом; 17,8% психологічні бар'єри, які вони відчували через необхідність переходу на новий формат роботи; 68,2% відзначили неготовність родин до такої роботи; 3,8% обрали пункт «Інше». Отже, спеціалісти найбільшими перешкодами вважають відсутність безпосереднього контакту з дитиною та неготовність родин до переходу до роботи з ІКТ. Зазначимо, що подоланню цих проблем, а також психологічних бар'єрів самих фахівців могли би сприяти проведення тренінгів, семінарів та наявність відповідної навчально-методичної літератури. Щодо питання про відсутність достатньої матеріально-технічної бази, то вирішити його у межах психології чи педагогіки неможливо, даним питанням повинні опікуватися відповідні структури, в т.ч. і державні.

Цікаво порівняти вище описані відповіді з відповідями на питання про те, що було найбільшою перешкодою та викликом під час організації роботи з використанням новітніх технологій для родин дітей з порушеннями зору (на думку фахівців): 61,1% відзначили відсутність матеріально-технічної бази або ускладнений доступ до неї (в т.ч. поганий інтернет-зв'язок) у родин; 65,6% відсутність вільного часу у батьків (чи осіб, які їх замінюють); 43,9% психологічні бар'єри, які відчували батьки під час переходу на новий формат; 9,6% обрали пункт «Інше». Отже, бачимо, що родини теж мали низку бар'єрів для реалізації освітньо-виховного процесу за допомогою ІКТ, частину яких можливо подолати у межах психології і педагогіки, а частину – ні.

На думку опитаних фахівців, родини, в яких зростають з діти з порушеннями зору, найбільшої допомоги під час локдауну потребують у наступних напрямках (маються на увазі ті питання, де актуальною може бути підтримка педагога чи психолога): 78,2% допомоги в організації розвивальних, корекційних та навчальних занять; 40,4% консультацій щодо організації повсякденних побутових питань щодо догляду та виховання дітей; 30,8% допомоги у підтриманні позитивного мікроклімату в родині в цілому; 7,7% іншої допомоги.

На запитання чого найбільше не вистачає особисто опитуваному фахівцю для того, щоб розпочати проводити консультації та заняття з використанням ІКТ або підвищити їх ефективність, було отримано наступні відповіді: 68,8% потребують покращення матеріально-технічної бази (в т.ч. якісного інтернет-з'язку); 68,8% не вистачає бажання та готовності родин працювати в онлайн-форматі; 35% хотіли би отримати науково-методичну підтримку; 22,3% відчують потребу у психологічній підтримці від освітньої спільноти (супервізій, обміну досвідом з колегами тощо); 12,7% подолання власних психологічних бар'єрів та більше впевненості у собі; 6,4% обрали пункт «Інше».

На запитання щодо перспективності подальшого розвитку та використання ІКТ в організації консультацій та занять з родинами дітей з порушеннями зору 75,8% відповіді ствердно, 24,2% опитуваних не вважають цей формат перспективним. На нашу думку, даний аспект дослідження потребує більш детального вивчення для з'ясування тих причин, які спеціалісти вважають значною перешкодою для використання ІКТ у роботі з родинами та дітьми та можливості їх подолання.

Також потрібно зазначити, що у відповідях на відкрите запитання щодо того, що саме хвилює фахівців у контексті використання ІКТ у роботі з дітьми з порушеннями зору, багато з них зазначили, що гостро постає питання збереження зору дітей, а також відсутність конференцій (семінарів, лекцій) в т.ч. в онлайн форматі для батьків та спеціалістів, які змушені були швидко пристосовуватися до змін.

Паралельно з анкетною для спеціалістів була відкрита і анкета для батьків (або осіб, які їх замінюють). На цей опитувальник відповіло 182 особи. З них 97,3% виховують дитину з порушеннями зору, і тільки 2,7% незрячу дитину. За віком відповіді поділилися наступним чином: 0,5% батьків дитини від народження і до 1 року; 7,7% від року до трьох; 24,7% мають дитину четвертого року життя; 33,5% п'ятого року життя; 33,5% виховують 5-6 річну дитину, 33,5% 7-8 річну. Таким чином, можемо побачити, що активність

батьків та їх потреба у заняттях із спеціалістом зростає по мірі дорослішання дитини.

При цьому на питання щодо того, чи отримує дитина спеціалізовану психологічну чи/або педагогічну допомогу у ЗДО, ІРЦ або іншим чином, ствердно відповіли 51,6% респондентів, відповідно 48,4% не отримують такої допомоги. Отже, бачимо, що охоплення спеціалізованою допомогою дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями зору наразі не є достатнім. Близько половини дітей даної категорії та їх родини не отримують допомоги тифлопедагога чи корекційного педагога, спеціального психолога тощо.

Серед опитаних батьків 47,8% відчували підвищену тривожність, безпорадність, напруження під час локдауну. А 58,2% відзначили, що в родині виникли додаткові труднощі у вихованні та розвитку дитини. Серед складнощів було зазначено, як проблеми матеріального та технічного характеру, так і організаційного, психологічного. Багато батьків скаржились на брак вільного часу (про що згадували і спеціалісти), підвищену тривожність у дітей і батьків, підвищену істеричність малюків, погану якість дистанційних занять та ті труднощі, які відчували діти під час таких занять, нестачу живого спілкування тощо. Окремим пунктом варто згадати погіршення самопочуття дітей, пов'язане із навантаженням на зір, зокрема почервоніння та біль в очах. Усі ці моменти свідчать про те, що родини дітей з порушеннями зору гостро потребують інформаційної та психологічної підтримки у ряді питань, в т.ч. і організації занять і дозвілля з використанням ІКТ.

На запитання щодо того, чи під час жорсткого локдауну у 2020 році отримувала родина спеціалізовану психологічну чи/або педагогічну підтримку у дистанційному форматі, ствердно відповіли 52,7% опитаних. Відповідно 47,3% не отримували такої підтримки.

Серед тих родин, які отримували спеціалізовану психологічну чи/або педагогічну підтримку у дистанційному форматі, найчастіше зустрічались

(опитувані мали змогу обрати кілька пунктів): виконання вправ та завдань, які надсилав спеціаліст (45,1%); онлайн заняття з дітьми (34,1%); консультації по телефону (25,8%); онлайн консультації батьків (22%); розбір домашнього відео та подальша консультації за його результатами (9,3%); пункт «Інше» обрали 3,3%.

Серед тих родин, які працювали зі спеціалістами з допомогою ІКТ, 43,5% вважають такий формат ефективним для своєї дитини, 43,5% не змогли визначитися з цим питанням, і тільки 13% вважають, що він не був ефективний для їх дитини. Бачимо, що доволі значна частка батьків та дітей мають певні труднощі та перешкоди, які заважають повноцінній реалізації освітнього процесу засобами ІКТ. Питання їх подолання потребує подальшого вивчення.

Серед опитуваних 51,1% зазначили, що у 2021 році ситуація із отриманням спеціалізованої психологічної чи/або педагогічної підтримки у дистанційному форматі під час жорсткого локдауну змінилась на краще, відповідно 48,9% не помітило таких змін. Зазначимо, що ці цифри не суттєво відрізняються від відповідей фахівців на те саме запитання.

На запитання щодо того, чи хотіли би батьки отримувати спеціалізовану психологічну чи/або педагогічну допомогу у дистанційному та/або очному форматах з використанням ІКТ у майбутньому, 56,6% відповіли ствердно, 31,1% ще не визначились, 12,1% не хотіли би такого. Отже, більшість батьків бачать перспективність для своїх дітей застосування ІКТ у освітньому форматі, проте частка тих, хто має сумніви і побоювання також є досить великою.

На думку опитаних, найбільше родини, в яких зростають діти з порушеннями зору, потребують під час локдауну допомоги у наступних напрямках (маються на увазі ті питання, де актуальною може бути підтримка педагога чи психолога): 77,5% допомоги в організації розвивальних занять; 22,5% консультацій щодо організації повсякденних побутових питань, догляду та вихованню дітей; 18,1% допомоги у підтриманні позитивного мікроклімату в родині в цілому; 16,5% обрали пункт «інше». Бачимо, що переважна більшість

родин, в яких зростають діти з порушеннями зору, гостро потребують допомоги у цілому ряді питань, тож відповідно постає актуальність організації такої допомоги.

Порівняємо дані відповіді з відповідями спеціалістів. Співставляючи дані обох груп щодо потреби родин у допомозі в організації розвивальних занять (спеціалісти 78,2%, батьки 77,5%) бачимо, що немає достовірної різниці між обома групами у даному питанні ( $\varphi^* = 0.046$ ).

Натомість, щодо потреби родин у консультаціях в організації повсякденних побутових питань, догляду та вихованню дітей (спеціалісти 40,4%, батьки 22,5%) та потреби у допомозі підтримання позитивного мікроклімату в родині в цілому (спеціалісти 30,8%, батьки 18,1%), то думки спеціалістів і батьків на це питання відрізняються ( $\varphi^* = 3.516$  та  $\varphi^* = 2.69$  відповідно). Частка спеціалістів, які впевнені у тому, що родини потребують допомоги в обох питаннях більша, ніж частка батьків, які думають так само. Це може бути обумовлено кількома причинами, наприклад: фахівці не досить добре знають і розуміють повсякденне життя родин з дітьми з порушеннями зору; члени родини вважають свій повсякденний побут та родинний мікроклімат нормальним, прийнятним, а фахівець має іншу думку щодо цього, вважає, що щоденні ритуали та справи, сімейне спілкування потребують змін на краще тощо. Також можливо, що між родинами і спеціалістами відсутній достатньо тісний та відвертий контакт, немає чесних обговорень невдач та успіхів. Дане питання потребує окремого вивчення.

На думку опитаних батьків найбільшою перешкодою та викликом під час організації роботи з використанням ІКТ для родини були: 65,9% відзначили відсутність безпосереднього контакту (в т.ч. і тактильного) дитини із спеціалістом; 32,4% відсутність матеріально-технічної бази або ускладнений доступ до неї (в т.ч. поганий інтернет-зв'язок); 20,3% психологічні бар'єри, які вони відчували під час переходу на новий формат; 17% неготовність спеціалістів до роботи у дистанційному форматі; 13,7% обрали пункт «інше».



Порівнюючи відповіді обох груп щодо відсутності безпосереднього контакту (в т.ч. і тактильного) дитини із спеціалістом як найбільшої перешкоди (76,4% спеціалістів, 65,9% батьків) бачимо, що відчутність безпосереднього контакту спеціаліста і дитини стала більшою проблемою саме для спеціалістів ( $\varphi^* = 2.139$ ), хоча є значна частка батьків, які її зазначили. На нашу думку, значущість даної перешкоди для спеціалістів визначається особливостями роботи з дітьми з порушеннями зору і віковими особливостями раннього та дошкільного віку. Також на різницю між вплинути той факт, що саме фахівці не мали безпосереднього контакту з дитиною, в той час, як у батьків він був.

Складнощі, які виникали через відсутність матеріально-технічної бази або ускладнений доступ до неї (в т.ч. поганий інтернет-зв'язок) у родин, зазначили 61,1% спеціалістів та 32,4% батьків. Можемо помітити, що серед перших відчутно більша частка тих, хто вважає, що це стало для родин серйозною перешкодою для занять з використанням ІКТ ( $\varphi^* = 5.362$ ). Така різниця у частках може бути пояснена тим, що серед родини, які мають ускладнений доступ до інтернету, значна кількість не змогла взяти участь у цьому опитуванні.

Розбіжності є і у поглядах щодо психологічних бар'єрів, які відчували батьки під час переходу на новий формат (43,9% спеціалістів, 20,3% батьків). Фахівці значно частіше відмічали психологічні бар'єри у родин ( $\varphi^* = 4.71$ ). Така відмінність може пояснюватися кількома причинами: наприклад тим, що людина часто схильна оцінювати себе та інших по-різному, навіть з одного і того ж питання. Також, можливо, спеціалісти зосереджувались на роботі з дітьми і не змогли оцінити вірно стан та готовність родин до роботи з ІКТ. Також допустима відсутність повноцінного контакту та, відповідно, чесного та відвертого обговорення тих проблем, які виникли у обох груп опитаних під час дистанційних занять. Для з'ясування причин, це питання потребує подальшого вивчення.

Серед опитаних родин вважають найбільш ефективним для своєї дитини наступні формати дистанційної роботи: 54,1% відзначили онлайн-заняття з

використанням ІКТ; 34,3% зйомку відео з подальшим розбором та консультацією психолога (педагога); 22,1% консультації у телефонному режимі; 19,3% виконання завдань психолога (педагога) без використання зворотного зв'язку через ІКТ; 18,2% отримання завдань та написання звітів через електронну пошту; 13,3% обрали пункт «інше».

Серед відповідей на відкрите запитання щодо того, що найбільше хвилює батьків щодо зазначеної теми, очікувано було зазначено про: побоювання щодо зниження гостроти зору через користування гаджетами, неможливість отримання спеціалізованих лікувальних процедур, призначених офтальмологом; відсутність спеціальних навчальних занять для спеціалістів та батьків з організації онлайн-навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу останніх досліджень і публікацій можливо зробити висновок, що актуальність використання ІКТ для здійснення дистанційного психолого-педагогічного супроводу родин, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, зростає у зв'язку з глобальними змінами у світі та Україні. Водночас така категорія дітей, як діти з порушеннями зору раннього та дошкільного віку, їх родини та фахівці, які з ними працюють, недостатньо досліджена у даному контексті.

Можемо зробити також висновок, що діти з порушеннями зору дошкільного віку недостатньо повно охоплені спеціалізованою психолого-педагогічною допомогою. Особливо гостро помітна нестача такої допомоги для дітей раннього віку.

Під час локдаунів у 2020 та 2021 роках психологічно-педагогічну допомогу з використанням ІКТ отримували не всі родини, в яких виховуються діти з порушенням зору дошкільного віку. Також зазначимо, що у фахівців перехід на дистанційний формат роботи відбувся дещо легше, ніж у батьків. Проте обидві групи мали низку проблем та перешкод на цьому шляху. Ці проблеми носили, як матеріальний та технічний характер, так і організаційний та психологічний. Не всі виявлені проблеми можливо подолати у межах

психології та педагогіки. Частина з них для вирішення потребує прийняття рішень на державному рівні.

Більшість фахівців та батьків вважають, що використання ІКТ для здійснення дистанційного психолого-педагогічного супроводу родин, в яких виховуються діти з порушеннями зору, є перспективним. Зазначимо, що батьки мають більше сумнів щодо цього питання, ніж спеціалісти.

Гостро актуальною є створення системи допомоги і батькам, і фахівцям щодо питань організації дистанційного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору. Необхідно розробити, апробувати та впровадити загальні підходи та окремі методики освітнього та, зокрема, і корекційного процесу з використанням ІКТ. Особливу увагу варто приділити зменшенню складнощів, які виникають у даної категорії дітей та фахівців, які працюють з ними, що виникають через відсутність безпосереднього (в т.ч. тактильного) контакту.

Зазначимо, що дане дослідження показує, що подальшого вивчення потребує ціла низка питань, зокрема: питання налагодження взаємодії фахівців та батьків під час дистанційного формату роботи; виявлення та подолання психологічних бар'єрів під час використання ІКТ в обох групах; збереження зору у дітей та профілактика його порушень, а також профілактика загального психологічного виснаження у дітей, батьків та фахівців під час дистанційної роботи та ізоляції; дослідження підвищення ефективності використання ІКТ у роботі з родинami, які виховують дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Зазначимо, що наукове дослідження питання використання ІКТ та дистанційного психолого-педагогічного супроводу, на нашу думку, є актуальним і перспективним. Оскільки такий формат роботи буде затребуваним не тільки під час локдауну, а також в умовах сезонних спалахів хвороб, складних погодних умов, а також постійно для родин, які проживають у населених пунктах, віддалених від ірц та інших освітніх закладів, родин, які через різноманітні життєві обставини не мають змоги відвідувати заклади, які надають освітні та психологічні послуги.

## Література

1. Eckert B., Gröber S. (2009) Distance Education in Physics via Internet. American journal of Distance Education. – Vol. 23. No. 3. – P. 125-138.
2. Conlan Q., Hockemeyer C., Lefrere P., Wade V. und Dietrich A. (2001) Extending Educational Metadata Schemas to describe Adaptive Learning Resources. Proceedings of the twelfth ACM Conference on Hypertext and Hypermedia. -Association for Computing Machinery. – New York. – pp. 161-162.
3. Lobin H., Stührenberg M. and Georg Rehm. (2003) Earning und offene Standards. Einsatz XML-strukturierter Lernobjekte.
4. Биков В. Ю. (2012) Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. №29. – С. 32-40.
5. Бабяк О. О., Прохоренко Л. І., Баташева Н. І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. Вісник національної академії педагогічних наук України. Том. 2. № 1. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/55>.
6. Вавіна Л. С. (2010) Науково-методичні засади дошкільного навчання дітей з порушеннями зору. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки №3(11). С. 6-18.
7. Довгопола К.С. (2016) Рельєфне малювання як шлях до інтеграції у візуальну культуру для незрячих дітей. Особлива дитина: навчання і виховання. – № 4. – С. 52–58.
8. Засенко В.В., Колупаєва А.А., Мороз Б.С., Овсяник В.П. (2018). Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711574/>
9. Клопота Є. А. (2016) Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – № 1. – С. 92–98.
10. Кобильченко В. В. (2015) Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Монографія. Полтава: тов. «Фірма «техсервіс».
11. Костенко Т.М., Гошовський В.І. (2019) Тифлоприлади в освітньому процесі: роль, функції, забезпечення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 14. – С. 91-95.
12. Легкий О.М. (2019) Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору. Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови». – Вип. 15. – С. 188-200.
13. Синьова Є. П., Власенко С. Б. (2012) Дослідження особливостей формування образу фізичного я в умовах глибокої зорової деривації. [Електронний ресурс] Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекц. педагогіка та спец. психологія. – Вип. 21. – С. 428–436.
14. Шуневич Б. І. (2011) Порівняльний аналіз ранніх зарубіжних теорій дистанційного навчання. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і Психологія. № 2 (2). С. 105-108.

## References

1. Eckert B., Gröber S. (2009) Distance Education in Physics via Internet. American journal of Distance Education. – Vol. 23. No. 3. – P. 125-138 (in USA).
2. Conlan Q., Hockemeyer C., Lefrere P., Wade V. und Dietrich A. (2001) Extending Educational Metadata Schemas to describe Adaptive Learning Resources. Proceedings of the twelfth ACM

Conference on Hypertext and Hypermedia. -Association for Computing Machinery. – New York. – pp. 161-162 (in USA).

3. Lobin H., Stührenberg M. and Georg Rehm. (2003) Earning und offene Standards. Einsatz XML-strukturierter Lernobjekte (in Germany).
4. Bykov V. Yu. (2012) Innovatsiinyi rozvytok zasobiv i tekhnolohii system vidkrytoi osvity [Innovative development of means and technologies of open education systems]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems. №29. – P. 32-40 (in Ukrainian).
5. Babiak O. O., Prokhorenko L. I., Batasheva N. I. (2020). Psykholohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support of children with special educational needs: implementation strategy]. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. 2. № 1. [Electronic resource] Access mode: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/55>.
6. Vavina L. S. (2010) Naukovo-metodychni zasady doshkilnoho navchannia ditei z porushenniamy zoru [Scientific and methodological principles of preschool education of children with visual impairments]. Socio-psychological problems of typhlopädagogy №3 (11). P. 6-18 (in Ukrainian).
7. Dovhopola K.S. (2016) Reliefne maliuvannia yak shliakh do intehratsii u vizualnu kulturu dlia nezriachykh ditei [Relief drawing as a way to integrate into visual culture for blind children]. Special child: education and upbringing. – № 4. – P. 52–58 (in Ukrainian).
8. Zasenko V.V., Kolupaieva A.A., Moroz B.S., Ovsianyk V.P. (2018). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v umovakh spetsialnoho ta inkluzyvnoho navchannia ditei zi slukhomovlenniemy porushenniamy [Use of information technologies in the conditions of special and inclusive education of children with hearing and speech disorders]. Access mode: <https://lib.iitta.gov.ua/711574/>
9. Klopota Ye. A. (2016) Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu liudei z vadamy zoru v umovakh inkluzyvnoho prostoru [Features of psychological support of people with visual impairments in an inclusive space]. Current issues of pedagogy, psychology and vocational education. – № 1. – P. 92–98 (in Ukrainian).
10. Kobylchenko V. V. (2015) Psykholohichniy suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru [Psychological support of preschool children with visual impairments]. Monograph. Poltava: Techservice Company (in Ukrainian).
11. Kostenko T.M., Hoshovskiy V.I. (2019) Tyflopriklady v osvitynomu protsesi: rol, funksi, zabezpechennia. [Typhoons in the educational process: role, functions, support]. Education of people with special needs: ways of development. N. 14. – P. 91-95 (in Ukrainian).
12. Lehkyi O.M. (2019) Osoblyvosti formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv z porushenniam zoru. [Features of formation of information and communicative competence of students with visual impairment]. Collection of scientific works "Education of people with special needs: ways of development". – N. 15. – P. 188-200 (in Ukrainian).
13. Synova Ye. P., Vlasenko S. B. (2012) Doslidzhennia osoblyvosti formuvannia obrazu fizychnoho ya v umovakh hlybokoi zorovoï deryvatsii. [Research of features of formation of an image of physical self in the conditions of deep visual derivation]. Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. – N. 21. – P. 428–436 (in Ukrainian).
14. Shunevych B. I. (2011) Porivnialnyi analiz rannikh zarubizhnykh teoriï dystantsiinoho navchannia. [Comparative analysis of early foreign theories of distance learning]. Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and Psychology. № 2 (2). Pp. 105-108 (in Ukrainian).

УДК 159.922.76-056.313:37.013.42

Юлія Кравець,  
Аспірант Інститут спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
sweetgulia16@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-1497-6269

Yuliia Kravets,  
graduate student Mykola Yarmachenko Institute  
of Special Pedagogy and Psychology,  
sweetgulia16@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-1497-6269

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

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

**ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО  
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**TO THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE AND SPEECH  
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF  
INTELLECTUAL DEVELOPMENT**

**Анотація.** У статті підкреслено актуальність питання визначення особливостей комунікативно-мовленнєвого, інтелектуального, емоційного, соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено, що незважаючи на існуючий науковий матеріал з проблеми особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, необхідним залишається розробка нових корекційних технологій.

Метою даної статті є теоретичне вивчення проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У статті представлено аналіз наукової літератури з питань особливостей дітей з порушення інтелектуального розвитку. Зазначено, що у даній категорії дітей спостерігається різниця між величиною активного і пасивного словника у порівнянні з дітьми зі збереженим інтелектом та з дітьми з когнітивними порушеннями. Своєрідність лексики дітей з розумовою відсталістю полягає також у неточному, недиференційованому, часто неадекватному використанні слів.

Дітям з розумовою відсталістю в тій чи іншій мірі властиві всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюються як інтелектуальним недорозвитком, так і наявністю локальних мозкових пошкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, обумовлюючих мовленнєві дефекти.

Доведено, що при даній формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення в найбільшому ступені проявляється недостатність комунікативної функції.

У ході проведеного теоретичного дослідження значним є розгляд особливостей мовлення дітей з розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, що розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування.

Враховуючи, що саме механізми міжсуб'єктної взаємодії, що складаються на довербальному етапі онтогенетичного розвитку, визначають успішність переходу до лінгвістичної стадії комунікативно-мовленнєвого розвитку, зупинимось на їх описі у дітей з розумовою відсталістю.

Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробці системи логопедичної роботи з формування вербальних засобів спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Ключові слова:** *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціальна адаптація, комунікативно-мовленнєвий розвиток.*

**Abstract.** The article emphasizes the urgency of determining the features of communicative-speech, intellectual, emotional, social development of children with intellectual disabilities. It is noted that despite the existing scientific material on the peculiarities of the development of children with mental retardation, it is necessary to develop new correctional technologies.

The purpose of this article is a theoretical study of the problem of communicative and speech development of children with intellectual disabilities.

The article presents an analysis of the scientific literature on the characteristics of children with intellectual disabilities. It is noted that in this category of children there is a difference between

the size of the active and passive vocabulary in comparison with children with preserved intelligence and with children with cognitive impairments. The peculiarity of the vocabulary of children with mental retardation is also inaccurate, undifferentiated, often inadequate use of words.

Children with mental retardation to some extent have all known types of speech disorders, due to both intellectual retardation and the presence of local brain damage, pathological changes in the articulatory apparatus, causing speech defects.

It is proved that in this form of mental dysontogenesis against the background of systemic speech disorders to the greatest extent manifests a lack of communicative function.

In the course of the theoretical study it is important to consider the features of speech of children with mental retardation from the standpoint of communicative-pragmatic approach, which reveals the specifics of mastering the skills of communicative intentions and organizing dialogic interaction in communication.

Given that the mechanisms of intersubjective interaction, formed at the preverbal stage of ontogenetic development, determine the success of the transition to the linguistic stage of communicative-speech development, we will dwell on their description in children with mental retardation.

Prospects for further research are outlined, which is to develop a system of speech therapy work on the formation of verbal means of communication in children with intellectual disabilities.

**Keywords:** *children with intellectual disabilities, social adaptation, communicative and speech development.*

**Актуальність дослідження.** У наукових дослідженнях порушення інтелектуального розвитку розглядаються, як сукупність різних за етіологією спадкових, вроджених або рано набутих стійких синдромів загальної психічної недостатності, що проявляються в ускладненні соціальної адаптації внаслідок переважаючого інтелектуального дефекту (С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить про існування різноманітних підходів до систематизації форм порушень інтелекту: з урахуванням ступені важкості інтелектуального дефекту; на основі клініко-фізіологічних проявів, нейродинамічної картини порушення з урахуванням етіології.

Незважаючи на існуючий науковий матеріал з проблеми особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, значним є розгляд питань, що



стосуються особливостей комунікативно-мовленнєвого, інтелектуального, емоційного, соціального розвитку дітей зазначеної категорії.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Дані психолого-педагогічних, нейропсихологічних досліджень показали, що біологічну основу розумової відсталості складає морфо-функціональна неповноцінність центральної нервової системи, що проявляється з раннього віку у вигляді порушень інтегративної функції кори великих півкуль (Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко).

Клініко-психологічна структура дефекту, відповідна даному варіанту психічного дизонтогенезу, обумовлена незворотними явищами недорозвитку мозку в цілому з переважною незрілістю його кори, як найбільш пізно дозріваючого і складного утворення. Зазначено, що морфологічні зміни мозкових структур при розумовій відсталості носять дифузний характер, торкаючись підкіркових утворень, відрізняються значною глибиною уражень (М. Певзнер, О. Лурія).

В ряді клінічних досліджень феномена розумової відсталості містяться данні про патологію будови мозкової тканини у вигляді недостатнього розвитку звивин, зменшення кількості кіркових шарів, малої кількості нервових клітин, прояву осередків запустіння, гніздних і розлитих атрофічних відділів мозку та ін. Виникаючими на цій основі патологічними змінами вищої нервової діяльності (інертністю нервових процесів, широкою іррадіацією процесу збудження, слабкістю замикаючої функції кори і ін.) обумовлені труднощі у формуванні у дітей з розумовою відсталістю всіх видів навичок: рухових, сенсорних, інтелектуальних, комунікативно-мовленнєвих та ін.

Дані різностороннього вивчення специфічного викривлення пізнавального, емоційного розвитку, котре спостерігається в результаті раннього органічного ураження центральної нервової системи, свідчать, що у структурі інтелектуального дефекту у разі розумової відсталості «ядерними» симптомами є недостатність пізнавальної активності, як основи цілеспрямованої поведінки. Відмічено, що різке зниження психічного тону,

негативізм, уникнення зовнішніх подразників, неуважність визначають якість своєрідності формування процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-особистісного розвитку дітей даної категорії (Дмитрієва, 2012).

**Мета статті** полягає у теоретичному вивченні проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методи дослідження.** Нами використовувались теоретичні методи дослідження: вивчення, порівняльний аналіз, узагальнення й систематизація даних спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Результати дослідження.** Спектр питань про специфіку комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку переважно обмежений рамками структурованого підходу до аналізу наявних аномалій. Результати вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчать про значні відхилення у оволодінні фонетичними, лексичними, синтаксичними, морфологічними, семантичними компонентами мовної знатності у дітей з даною формою психічного дизонтогенезу (Соботович, 2003). Виявлено, що в основі структури мовленнєвого дефекту у випадку розумової відсталості лежить несформованість семантичного компоненту. Разом з тим картина мовленнєвого порушення часто характеризується неоднорідністю, варіативністю, комбінаторністю різних симптомів мовленнєвої патології.

Мовлення, слугує найважливішим інструментом соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, виступаючи у своєму функціональному призначенні як засіб пізнання і спілкування. Мова відіграє величезне значення для формування психічних процесів, становленні мислення та волі. Саме тому, розвиток комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки та психології.

У наслідок недосконалості мовлення, як засобу спілкування, виникають труднощі в організації активного спілкування, формування та розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, мислення та соціалізації дітей.

Про важливість мовленнєвого розвитку дитини, про мовлення як засіб спілкування, розвитку її комунікативної функції говориться в багатьох роботах Л. Виготського, О. Леонтєва, М. Лісіної та інших. У наукових дослідженнях відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дитини, що мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій.

У віці 4 – 6 років серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку біля половини становлять немовленнєві діти. Друга половина має мовлення незрозуміле, надзвичайно бідне, страждають всі сторони мовлення. Мовлення розвивається досить повільно. Без спеціального навчання, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виникає мовленнєва активність, не розвивається предметна діяльність. Як зазначають дослідники, біля 25% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залишаються не мовленнєвими (Боряк, 2018). Такі діти майже не розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо, якщо вона містить декілька завдань. Власну думку висловлюють примітивно або не можуть висловити зовсім. Додають, у більшість випадків, жести, підкріплюючи таким чином свої висловлювання. Словниковий запас дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складає приблизно 300-400 слів. Пасивний словник набагато перевищує активний, але рідко використовується. З віком спостерігається збагачення словникового запасу дітей, але розуміння значення слів, у більшості випадків пов'язане лише з особистим досвідом дитини.

Багато науковців та практиків зазначають, що в таких дітей спостерігаються такі порушення, як повільне формування мовлення, із запізненням на 3-5 років, розуміння та використання теж затримується. Тобто чим глибші у дитини порушення розвитку, тим складніше порушення

мовлення. Експресивне мовлення обмежене окремими словами або короткими реченнями.

Порушення мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями розповсюджується на всі функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Такі діти не спроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції відповідно до сформульованих задумів, у процесі діяльності майже не використовують мовлення. Пізнавальна функція мовлення теж є не достатньо. Досвід дій не фіксується у слові, тому не узагальнюється та такі дії до кінця не усвідомлюються.

До початку шкільного віку діти з порушеннями інтелектуального розвитку ще не готові до засвоєння письмового мовлення. Не сформована предметна діяльність, як передумова мовленнєвого розвитку. Не має інтересу навколишнього світу, відсутня потреба в спілкуванні з дорослими. Не сформоване фонематичне сприймання та недостатньо розвинутий артикуляційний апарат. Мовленнєвий недорозвиток у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досить неоднорідний. У шкільному віці для більшості таких дітей розвиток мовлення лише починається.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають досить вузьку і обмежену зону найближчого розвитку. Потрібна спеціальна система моторного, сенсорного, кінестетичного та інших видів виховання, яка б спиралась на збережені, менш уражені сторони їхньої особистості. Оскільки діти з порушеннями інтелектуального розвитку неоднорідні за своїм складом, то у кожному окремому випадку ми можемо говорити про «індивідуальність» такої дитини. Але дітей об'єднує значна недостатність пізнавальних можливостей, недорозвиток всіх сторін мовлення, складні відхилення емоційно-вольової сфери. Тому при організації корекційно-навчальної роботи педагогу потрібно враховувати всі ці особливості.

У даній категорії дітей спостерігається різниця між величиною активного і пасивного словника у порівнянні з дітьми зі збереженим інтелектом та з дітьми з когнітивними порушеннями. Своєрідність лексики дітей з розумовою

відсталістю полягає також у неточному, недиференційованому, часто неадекватному використанні слів, розширені, зміщенні чи звуженні родових понять, порушенні сенсових зв'язків слів і організації семантичний полів. Діти даної групи відчувають значні складнощі у процесі засвоєння синтаксичних моделей висловлювання, граматичних засобів висловлення зв'язки окремих компонентів у структурі висловлювання (Боряк, 2018).

Словниковий запас дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зростає повільно. Переважно складається зі слів, із конкретним значенням, що найчастіше вживаються у побуті. Тому значення багатьох слів (особливо тих, що не називають конкретні предмети), у свідомості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є розмитими та нечітким. Саме тому діти під час мовлення часто замість одного слова вживають інше, схоже за звучанням. Є слова, які дитина з порушеннями інтелектуального розвитку промовляє якщо бачить на малюноку, але не розуміє, коли їх вживає хтось інший, тобто це свідчить, що дитина довгий час зберігається ситуативне значення слова.

Дитина сприймаючи висловлювання, не помічає у ньому незнайомих слів, тому словник дитини з порушеннями інтелектуального розвитку збагачується повільно. Діти з нормотиповим розвитком можуть зрозуміти зміст нового слова із контексту або спитати його значення у дорослих, а діти з порушеннями інтелектуального розвитку не зрозуміють всього контексту.

Щоб засвоїти нове слово, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку повинна не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. Для цього потрібно узагальнити слово, назву, а це дуже складно для дитини з порушенням інтелекту.

Мовлення літей шаблонне, нечітке, одноманітне, дитина відчуває труднощі в спілкуванні. Характеризується мовлення не лише бідністю словника, воно спотворено, розмите і неповне. Спостерігається перенос назви одного об'єкта на інший, дуже часто дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, не знає, як саме він виглядає. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне

значення слова, їм важко усвідомити багатозначність слів, коли слово використовують в іншому його значенні.

У словнику дитини переважають іменники, що позначають назви конкретних предметів.

Дієслова, відрізняються однотипністю та бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, діти часто використовують лише одне дієслово — «робити». Не використовують префіксів.

У словниковому запасі таких дітей дуже мало прикметників. Описуючи предмет, діти можуть назвати колір та величину, але не називають інші властивості. Діти неправильно утворюють прикметники. Дуже повільно відбувається розширення словника прикметниками. Найчастіше діти з інтелектуальними вадами розвитку використовують іменники замість прикметників.

Слід зазначити, що однією з істотних відмінностей мовлення дітей з порушеннями інтелекту є відносна бідність вживання прийменників.

Завдяки спеціальному навчанню, лексика дітей з інтелектуальними порушеннями збагачується різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже вивчених термінів, здійснюється активізація пасивного вербального словника. У мовленні дітей з'являються слова, що мають узагальнююче значення.

Дітям з розумовою відсталістю в тій чи іншій мірі властиві всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюється як інтелектуальним недорозвитком, так і наявністю локальних мозкових пошкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, обумовлюючих мовленнєві дефекти.

Є очевидним, що за оволодінням всіма рівнями системи мови стоять предметно-практичні, ігрові дії, реалізовані в процесі спілкування. Невміння користуватися пошуковими способами орієнтування, відсутність прагнення діяти з предметом у відповідності з його призначенням, застрягання на початковому способі дії, схильність до стереотипів і персеверацій, в сукупності характеризуючі предметну діяльність дітей з розумовою відсталістю,

обумовлюють недолік чуттєвого досвіду, відсутність мотивів і потреб пізнання і, як наслідок, порушення формування механізму відображення і узагальнення в слові явищ і зв'язків оточуючої реальності (Боряк, 2018).

Доведено, що при даній формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення в найбільшому ступені проявляється недостатність комунікативної функції (Соботович, 2003).

У ході проведеного нами теоретичного дослідження значним є розгляд особливостей мовлення дітей з розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, що розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування.

Враховуючи, що саме механізми міжсуб'єктної взаємодії, що складаються на довербальному етапі онтогенетичного розвитку, визначають успішність переходу до лінгвістичної стадії комунікативно-мовленнєвого розвитку, зупинимось на їх описі у дітей з розумовою відсталістю.

Узагальнені результати ряду досліджень свідчать про специфічні спотворення процесу формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку навичок емоційної і голосової взаємодії з дорослим, спільної предметно-практичної діяльності, які складають передумови розвитку вербально-комунікативних функцій. Вивчення процесу емоційно-особистісної взаємодії в діадах, що включають дітей раннього віку з розумовою відсталістю, виявило недостатність прояву ними соціальних сигналів (посмішки, візуального контакту, вокалізації та ін.), опосередкованих виникнення емоційної реакції зі сторони комунікативного партнера; відсутність, нестійкість реакцій на емоційне звернення дорослого; труднощі у взаємній адаптації комунікантів і регуляції вокальної поведінки. Відмічається, що у дітей з розумовою відсталістю несвоєчасно (з запізненням) формується необхідність в емоційному контакті з близьким дорослим.

Важливо, що природа і кількість кооперативних відносин в ранньому дитинстві залежать як від інтелектуальних і соціальних здібностей дітей, так і

від індивідуальних особливостей дорослих. В дослідженнях вказується, що матері дітей з психічним недорозвитком частіше демонструють домінуючий стиль спілкування, який характеризується наявністю дефіциту підтримки ініційованою дитиною гри і прагнення до жорсткої координації його поведінки; використовують в мовленні вирази і повороти, недоступні розумінню адресату-дитині (Хохліна, 2011). Такого роду порушення ранньої взаємодії автори зв'язують з проявами неспроможності дорослого партнера інтерпретувати сигнали дитини через їх виражену слабкість і низьку частоту і забезпечити оптимальну стимуляцію адекватної співпраці на фоні предметно-практичної, ігрової діяльності.

Змістовним в плані вивчення проблеми вербального розвитку дітей з розумовою відсталістю в цікавому для нас аспекті є дослідження, які надали дані про порушення міжособистісних і групових взаємовідносин в колективах дітей даної категорії, відхиленнях комунікативно-особистісного розвитку, перешкоджаючих формуванню і актуалізації засобів мовленнєвої взаємодії (Хохліна, 2011). Авторами відмічається обмеженість кола спілкування дітей з розумовою відсталістю; нестійкість, нетривалість парних об'єднань однолітків; вибірковість контактів, опосередкованість їх характеру і частоти фізичним станам індивіда; неадекватність тактики встановлення комунікативних взаємовідносин у вигляді проявів нав'язливості, надмірної образливості, немотивованої агресії.

Затверджується, що зниження емоційної чуйності (емпатії), неспроможність до емоційного «зараження», «байдужість», слабкість цілеспрямованого наслідування дуже обмежують кооперативні вміння дитини з розумовою відсталістю, знижують можливості оволодіння засобами комунікативної діяльності і встановлення контактів на вербальній і невербальній основі (Супрун, 2005). Підкреслюється, що внаслідок недостатньої сформованості системи соціальних потреб діти з розумовою відсталістю майже не оволодівають засобами мовленнєвого спілкування навіть в тих випадках, коли в них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння мовлення (Боряк, 2018).



В дослідженнях вказується, що в процесі спонтанного розвитку дитина з розумовою відсталістю тривалий час затримується на етапі ситуативного мовлення, відчуває себе єдиним суб'єктом комунікації, не враховує її цілі і задачі, не відчуває потреби в передачі і отриманні інформації (Дмитрієва, 2012). Встановлено, що самостійне висловлювання дітей з даною формою психічного дизонтогенезу рідко характеризуються спрямованістю на задоволення пізнавальних потреб і інтересів; контакти обмежені, головним чином, сферою ситуативно-ділового спілкування (Миронова, 2015). Передбачається, що найбільш доступним для дітей з розумовою відсталістю є вираження самих простих потреб і відчуттів короткими словами і фразами. Разом з тим дані ряду авторів дозволяють говорити про неоднакові можливості дітей цієї категорії в плані мовленнєвого спілкування – від повної відсутності активного мовлення до вживання розгорнутих висловлювань з елементами фонетичного, лексико-граматичного недорозвитку (Соботович, 2003).

В цілому дослідниками відмічається невідповідність форм спілкування дітей з розумовою відсталістю, які проявляються в взаємодії з дорослими, періоду їх вікового розвитку; незначна розповсюдженість контактів на вербальній основі в діадах «дорослий – дитина» до початку шкільного навчання (Миронова, 2015).

Зміщення фокусу досліджень в області спеціальної педагогіки і психології до проблеми вивчення можливостей вживання мовлення в комунікативних цілях дітьми з розумовою відсталістю дозволило вченим виявити і описати комплекс факторів, які порушують і спотворюють становлення цього процесу при даній формі психічного дизонтогенезу.

Науково доведено, що у розумово відсталих дітей, поряд з дефектністю власне мовної бази, слабко розвинені механізми забезпечення зворотного зв'язку, «автоматизація» і «передбачення», регулюючі ефективність реплікування в процесі діалогічної взаємодії.

Недостатність названих механізмів полягає в невмінні співвідносити формально-змістовну і інтенціональну (комунікативну) сторони

продукованого висловлювання і здійснювати адекватне коригування відповідно до задач спілкування, змістом реплік партнера; сприймати та утримувати в короткочасній пам'яті повідомлення партнера; враховувати екстралінгвістичні, контекстуальні показники комунікативно-мовленнєвої ситуації при формулюванні власних висловлювань та розумінні сенсу сприйманих.

Значні труднощі, пов'язані зі здійсненням дітьми з розумовою відсталістю реплікування, виявляються у не сформованості найважливішої ланки вербальної комунікації – діалогічної єдності (Дмитрієва, 2012).

Недостатній розвиток мотиваційно-потребового компоненту мовленнєвої діяльності у вигляді інертності, слабкості спонукань до встановлення контакту, не сформованість функції предикації знижують можливості вираження дітьми з розумовою відсталістю вербальної ініціативи та адекватної у семантичному та комунікативному відношенні реакції (Хохліна, 2011). Авторами відзначені видимі труднощі, які відчувають розумово відсталі діти при постановці запитальних реплік; стереотипність, ехололічність висловлювань-реакцій, що продукуються дітьми з цією формою психічного дизонтогенезу. Вказується, що розгортання стратегії діалогічної взаємодії перешкоджає також недостатність вміння змінювати характер участі в комунікації (переходити з позиції того, хто говорить на позицію слухача), враховувати ступінь проінформованості партнера про предмет мовлення, властиві розумово відсталім .

Загалом дослідженнями виявлено неправомірно широке використання засобів емоційної та жестової комунікації дітьми, які мають навички мовної передачі певного змісту. Своєрідна «мовленнєва замкнутість» дітей даної категорії є наслідком бідності «внутрішніх ресурсів мовлення»: розумово відстала дитина «часто не говорить не тому, що вона взагалі не вміє говорити, а тому, що їй нічого говорити». У той же час вказується, що мовна продукція частини дітей з розумовою відсталістю, що характеризуються специфічною активністю (Боряк, 2018), найчастіше не пов'язана із ситуацією взаємодії та мовленнєвим контекстом, відрізняється відсутністю спрямованості на задоволення пресупозиції адресата.

Для розробки питань корекційно-освітньої роботи з дітьми, які страждають на розумову відсталість, значущим орієнтиром є концепція А. Запорожця про ампліфікацію дитячого розвитку. Загальноприйнятим є положення про те, що розвиток дитини відбувається за діалектичними законами, і кожен віковий період значущий для формування її особи. Необхідність створення певних умов для збагачення всіх видів діяльності дитини, характерних для кожного вікового періоду, стала визначальною для нашого дослідження, спрямованого на розвиток вербальних засобів спілкування, навичок їхнього усвідомленого вживання в різних ситуаціях взаємодії дітьми з розумовою відсталістю.

Підкреслюється, що корекційна робота має здійснюватися з метою тренування окремих психічних функцій, на передбачати формування цих функцій в осмисленій, соціально значимій діяльності.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено такі напрями у корекційно-освітній роботі з розумово відсталими дітьми, які видаються нам значущими для формування вербальних засобів спілкування:

- формування механізмів предметної та ігрової діяльності; розвиток продуктивних видів діяльності (малювання, аплікації, конструювання);
- ознайомлення з оточуючим;
- формування невербальних засобів спілкування, закріплення правил комунікативної поведінки у невербальному діалозі.

Доведено, що корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають розумову відсталість, має бути спрямована на забезпечення процесу соціалізації зазначеного контингенту дітей. У цьому контексті значущим розробки змісту, методів і форм корекційно-навчального впливу є уявлення у тому, що, поруч із ступенем інтелектуального дефекту, суттєвими у плані прогнозу ефективності процесу соціалізації є показники індивідуально-особистісного розвитку (цілеспрямованої активності, емоційності, характеру інтересів, спонукань до діяльності та ін.).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З урахуванням уявлення про нерозривну єдність всіх сторін психічного вигляду в реальному

житті особистості, про роль психічних і мовленнєвих процесів як свідомо регульованих особистістю операцій, пов'язаних з вирішенням життєвих завдань, ефективним для подолання характерних для розумово відсталих порушень комунікативної діяльності може стати розширення сфери спілкування, якісна зміна його змісту та спрямованості шляхом спеціальної організації ігрових, трудових заходів, розвивального дозвілля та навчально-виховної роботи (Супрун, 2005). У той самий час у процесі аналізу психолого-педагогічної літератури ми не виявили експериментальних досліджень, які б синтезували дані напрями та дозволили будувати роботу з формування вербальних засобів спілкування на цілісній і комплексній основі. Саме тому для нас є важливим розробити систему логопедичної роботи з формування вербальних засобів спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

### Література

1. Боряк, О.В. (2018). *Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
2. Дмитрієва, І.В. (2012). Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 65–69.
3. Миронова, С.П. (2015). Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5.
4. Соботович, Е.Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. М.: Классика Стиль.
5. Супрун, М.О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.)*. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В.
6. Хохліна, О.П. (2011). Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному навчальному закладі: теоретичний аспект проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 23(234). С.211-220.

### References

1. Boriak, O. V. (2018). *Diahnostyka, formuvannia u korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkilnoho viku teoria i praktyka* [Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual disabilities

of primary school age theory and practice]: [monograph]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka. 458 p. [in Ukrainian].

2. Dmytriieva, I. V. (2012). Teoretychnyi aspekt problemy vyvchennia uchniamy spetsialnoi shkoly lnhvistychnykh katehorii [Theoretical aspect of the problem of studying special categories by students of a special school]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. 2012. № 22. P. 65–69. [in Ukrainian].
3. Myronova, S. P. (2015). Vykorystannia u korektsiinii roboti z rozumovo vidstalymy ditmy netradytsiinykh metodiv likuvalnoi pedahohiky i psykhoterapevtychnykh tekhnolohii. [Use of non-traditional methods of medical pedagogy and psychotherapeutic technologies in correctional work with mentally retarded children]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. 2015. № 5. [in Ukrainian].
4. Sobotovych, E. F. (2003). Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korekcii (Deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliej) [Speech underdevelopment in children and ways of its correction (Children with intellectual disabilities and motor alalia): textbook. allowance for students]. M.: Klassike Stil, 160 p. [in Russian].
5. Suprun, M. O. (2005). Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (kinets KhKh – persha polovyna KhKh st.) [Correctional education of students of auxiliary educational institutions: origins, formation and development (end of the XIX – first half of the XX century): monograph]. K.: Vyd. PALYVODA A. V., 2005. 328 p. [in Ukrainian].
6. Khokhlina, O. P. (2011). Psykhologo-pedahohichne zabezpechennia sotsializatsii dytyny z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku u spetsialnomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt problemy [Psychological and pedagogical support of socialization of a child with disorders of psychophysical development in a special educational institution: the theoretical aspect of the problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2011. № 23(234). P.211-220. [in Ukrainian].

**УДК 376-056.264-053.2**

Анна Лук'яненко  
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
annalukianenko5091990@gmail.com  
ORCID ID – 0000-0003-3618-9119

Anna Lukianenko  
graduate student of the Institute of Special Pedagogy and Psychology  
named after Mykola Yarmachenko  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
annalukianenko5091990@gmail.com  
ORCID ID – 0000-0003-3618-9119

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

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

## **НЕЙРОПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ОРГАНІЧНОГО ГЕНЕЗУ У ДІТЕЙ**

### **NEUROPSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF CHILDRENS' SPEECH DISORDERS DEVELOPMENT OF ORGANIC GENESIS**

**Анотація.** У статті розглянуто нейропсихолінгвістичні механізми сприйняття і продукування мовлення. Визначена провідна роль нейропсихолінгвістики як науки, що відіграє велике значення у діагностиці появи порушень мовлення органічного генезу у дітей. Окреслено міждисциплінарні зв'язки нейропсихолінгвістики з іншими науками. Визначено основне завдання нейропсихолінгвістики, що полягає у дослідженні різних форм мовленнєвих розладів, що виникають внаслідок пошкодження тієї чи іншої ділянки кори головного мозку. Описаний вітчизняний та зарубіжний досвід становлення нейропсихолінгвістики як науки.

Автором зазначені окремі аспекти щодо дослідження мозкової організації мовленнєвої діяльності. Описані особливості мовленнєвих центрів кори головного мозку: центри П. Брока і

К. Верніке. Зазначено, що основною проблемою сучасної спеціальної педагогіки є психолінгвістичний аналіз відхилень від нормального мовленнєвого розвитку. Визначено основні форми мовленнєвих розладів з точки зору психолінгвістики. Охарактеризовано значення міжпівкульної асиметрії при процесах формування мовлення. Окреслено характерні особливості правої та лівої півкулі головного мозку. Зазначено, що при локальних ураженнях кори лівої півкулі мозку та деяких психічних хворобах може виникати таке порушення мовлення, як афазія. Описано основні форми афазії, виходячи з того, яка саме ділянка кори головного мозку уражена. Охарактеризовано особливості мовлення дітей з тією чи іншою формою афазії. Окреслено особливості експресивного та імпресивного мовлення з точки зору нейропсихолінгвістики. Визначено основні форми експресивного та імпресивного мовлення. Чітко визначено особливості порушень мовленнєвого розвитку при ураженнях різних відділів кори головного мозку. Описано окремі ділянки мозку, порушення функціонування яких може призвести до значних розладів сприйняття і відтворення мовлення. Зазначено, що форми порушень мовлення напряму залежать від локалізації патологічного процесу, що спостерігається в різних ділянках кори головного мозку, а також від ступеню ураження. Зроблено висновки про те, що певні ділянки мозку відповідають за сприйняття і відтворення мовлення, а їх порушення, у свою чергу, відображаються на мовленнєвих можливостях дитини.

***Ключові слова:** освіта, спеціальна педагогіка, порушення мовлення органічного генезу, афазія, нейропсихолінгвістика, кора півкуль, головний мозок.*

**Abstract.** The article considers neuropsycholinguistic mechanisms of speech perception and production. The leading role of neuropsycholinguistics as a science that plays an important role in the diagnosis of speech disorders of organic origin childrens' has been identified. The interdisciplinary connections of neuropsycholinguistics with other sciences are outlined. The main task of neuropsycholinguistics, which is to study various forms of speech disorders that occur due to damage to a particular area of the cerebral cortex. Domestic and foreign experience of formation of neuropsycholinguistics as a science is described.

The author mentions some aspects of the study of the brain organization of speech activity. The peculiarities of the speech centers of the cerebral cortex are described: the centers of P. Brock and K. Wernicke. It is noted that the main problem of modern special pedagogy is the psycholinguistic analysis of deviations from normal speech development. The main forms of speech disorders from the point of view of psycholinguistics are determined. The value of interhemispheric asymmetry in speech formation processes is characterized. The characteristic features of the right and left hemispheres of the brain are outlined. It is noted that with local lesions of the left cerebral cortex and some mental illnesses, speech disorders such as aphasia may occur. The main forms of

aphasia are described, based on which part of the cerebral cortex is affected. Features of speech of children with this or that form of aphasia are characterized. Features of expressive and impressive speech from the point of view of neuropsycholinguistics are outlined. The main forms of expressive and impressive speech are determined. The peculiarities of speech development disorders in lesions of different parts of the cerebral cortex are clearly defined. Certain areas of the brain are described, the dysfunction of which can lead to significant disorders of perception and reproduction of speech. It is noted that the forms of speech disorders directly depend on the localization of the pathological process observed in different parts of the cerebral cortex, as well as the degree of damage. It is concluded that certain parts of the brain are responsible for the perception and reproduction of speech, and their violations, in turn, are reflected in the speech abilities of the child.

***Key words:** education, special pedagogy, speech disorders of organic genesis, aphasia, neuropsychological, cerebral cortex, brain.*

**Актуальність дослідження.** Порушення мовлення органічного генезу становлять велику частку від усіх мовленнєвих розладів, що проявляються у дітей різного віку. Вивчення нейропсихологічних механізмів розвитку таких порушень дає змогу встановити основні причини їх появи, правильно провести диференційну діагностику виявлених мовленнєвих розладів та розробити найбільш ефективну для кожного конкретного випадку тактику індивідуальної корекційної роботи з дітьми. Велике значення у діагностиці порушень мовлення органічного генезу відіграє нейропсихолінгвістика.

Нейропсихолінгвістика, як наука, дозволяє зрозуміти, яким саме чином мозок людини може керувати механізмами мовлення і мислення. Міждисциплінарність науки синтезує в собі нейролінгвістичні, нейропсихологічні та психолінгвістичні знання, сприяючи розробці нових підходів до вирішення завдань діагностики та подолання наявних у дітей порушень як психічної, так і мовленнєвої діяльності. Одним з основних завдань нейропсихології є дослідження різних форм мовленнєвих розладів, які можуть виникати внаслідок локальних уражень головного мозку. Тому вивчення нейропсихологічних механізмів розвитку порушень мовлення органічного генезу є найпершим і дуже важливим етапом майбутньої корекційної роботи.



**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Проблема появи мовленнєвих порушень 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, розглядати окремо ці чинники неможливо, оскільки завжди існує взаємозв'язок між внутрішніми і зовнішніми факторами виникнення будь-якого порушення.

Перспективність міждисциплінарного підходу та інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань зумовлює відокремлення нейропсихолінгвістики як окремої наукової галузі. Вона не тільки синтезує у собі медико-психологічні і педагогічні знання, але й розглядає нейрофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, актуальні проблеми формування та відновлення мовлення, взаємозв'язок роботи мозку й мовлення та необхідність врахування цих знань у навчально-виховному та корекційному процесі при різних порушеннях психофізичного розвитку (Пахомова, 2013).

У фізіології та неврології системний підхід до аналізу взаємодії нейрофізіологічних процесів і психічних функцій беруть початок в працях Н. Введенського, І. Павлова, І. Сеченова, А. Ухтомського, яких вважають засновниками системної фізіології. Основні принципи підходу – органічна єдність психічного і фізіологічного, первинність фізіологічного, але відношення до психічного (В. Афанасьєв, 1986). Ці ідеї продовжили розвиток у роботах О. Адріанова, П. Анохіна, М. Бернштейна, Н. Бехтєревої, О. Лурія та ін.

Дослідження у галузі нейропсихолінгвістики, перш за все, спрямовані на вивчення нейропсихологічних механізмів породження і розпізнавання мовлення, нейрофізіологічної природи мовної здатності дитини, а також мовленнєвої поведінки різних ділянок лівої і правої півкуль головного мозку. Проблему мовних контактів та теорію інтерферентних явищ було висвітлено у працях таких вчених: А. Білецького, Ю. Жлуктенка, Л. Масенко, Л. Прокопової,

С. Семчинського, О. Ткаченка, О. Чередниченка, Н. Шумарової та ін. Вони вивчали питання двомовності і багатомовності, досліджували білінгвізм та його основні аспекти, створювали моделі взаємного пристосування контактних мов у процесі мовленнєвої комунікації, що ускладнюються інтерференцією. Проблеми білінгвізму досліджували також і зарубіжні вчені: Р. Белл, У. Вайнрайх, У. Маккі, А. Мартіне та ін.

**Мета статті.** На основі аналізу наявних літературних і наукових досліджень визначити та описати основні нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення органічного генезу у дітей.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети були використані метод аналізу наукових доробок вітчизняних та зарубіжних авторів, метод порівняння, систематизації та узагальнення теоретичних даних тощо.

**Результати дослідження.** На сьогоднішній день проблема розвитку мовленнєвих порушень постає достатньо гостро. Однак причини їх появи вивчалися давно. Перші спроби пов'язати мовлення з ділянками головного мозку були відзначені ще у XIX століття, а вже у другій половині XX століття О. Лурія виклав теорію системної динамічної локалізації вищих психічних функцій. Він вперше показав зв'язок між локалізацією мозкового ураження і порушенням певних психічних функцій, зокрема мовних (афазія).

Систематичні дослідження мозкової організації мовленнєвої діяльності людини розпочали П. Брока і К. Верніке. Вони описували саме структурну диференційованість мовленнєвих розладів, а не тільки зниження мовленнєвих можливостей внаслідок локальних порушень мозкових структур. Керування мовленнєвими функціями здійснюється вищими відділами головного мозку – корою великих півкуль, сенсорні і моторні ділянки якої спеціалізуються на сприйманні, інтерпретації, запам'ятовуванні і відтворенні мовлення. У мовленнєвих функціях беруть участь підкіркові утворення мозку, пов'язані з емоціями і пам'яттю.

Основна проблема сучасної спеціальної педагогіки – психолінгвістичний аналіз відхилень від нормального мовленнєвого розвитку. При цьому

мовленнєві розлади визначаються як порушення самої мовленнєвої діяльності, що обумовлено несформованістю або розладами психофізіологічних механізмів, які забезпечують засвоєння, виробництво, сприйняття і відтворювання мовних знаків членом мовного колективу, тобто як порушення мовної здібності. З точки зору психолінгвістики виділяють декілька форм мовленнєвих розладів:

- власне патопсихолінгвістичні мовленнєві порушення, пов'язані з розладами свідомості та вищих психічних функцій;

- мовленнєві порушення, що виникли внаслідок локальних уражень мозку (афазії);

- мовленнєві розлади при вроджених чи набутих порушеннях сенсорних систем;

- мовленнєві порушення, що виникли через розумову відсталість або тимчасову затримку психічного розвитку;

- мовленнєві порушення, що пов'язують з дефектами моторного програмування мовлення або реалізацією моторної програми (заїкання) (Пахомова, Лук'яненко, 2021).

На сьогоднішній день психолінгвістичний підхід у спеціальній педагогіці реалізується з різним ступенем успішності. Активно використовується в логопедії багатьма вченими: Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Халілова, М. Шеремет та ін.

Мовлення, як і сама функція мозку, асиметричне. Лінгвістичні здібності визначаються переважно лівою півкулею. Взаємопов'язані мовленнєві зони, розташовані в задній скроневій ділянці (зона Верніке), нижній лобній звивині (зона Брока), премоторній ділянці лівої півкулі та в додатковій моторній корі разом із руховою корою обох півкуль, яка керує координованою активністю артикуляційного апарата, діють як єдиний мовленнєвий механізм.

Без участі мовлення неможливе формування чи реалізація жодної з форм психічної діяльності. Найважливіший структурний елемент мови – слово, що виступає певним носієм значення і змісту. Лише у випадках наявності деяких

мовленнєвих розладів, а також розладів системи слуху, слово може втрачати свою значущість.

Мовлення характеризується ще й виконавчою або ж операційною стороною. Детальний аналіз її ланок має велике значення, як і аналіз структури мовленнєвої діяльності в цілому. Першу ланку виконавчої організації мовлення пов'язують із забезпеченням його звукової сторони. Звуковий аналіз мовлення перетворює безперервний потік звуків у фонему на основі виділення їх вирішальних ознак. Наступна ланка виконавчої сторони мовленнєвого процесу – лексико-семантична організація мовного акту, яка забезпечує перетворення образів та понять у їх словесні позначення. Наступною після словесної організації ланкою мовленнєвого процесу є висловлювання, що передбачає кодування вихідного задуму в розгорнуту систему речень на основі об'єктивних синтаксичних кодів мови. Цей процес відбувається за допомогою внутрішнього мовлення (Пахомова, 2013).

Знання про загальну характеристику мовленнєвої діяльності та організацію її основних ланок необхідні для проведення діагностичних досліджень, оскільки при різних за локалізацією ураженнях мозку складна структура мовленнєвої діяльності може ламатися в різних її ланках, що, у свою чергу, призводить до появи різних мовленнєвих розладів. Ретельне зіставлення різних форм порушень мовлення з обов'язковим встановленням локалізації патологічного процесу дає поштовх до вирішення питання щодо мозкової організації мовленнєвої діяльності.

Говорячи про нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення, не слід забувати і про функціональну асиметрію мозку, що представляє собою властивість мозку до розходження в розподілі нервово-психічних функцій між правою та лівою півкулями.

Виходячи з результатів досліджень П. Брока, можна зробити висновок, що у правшій центри мовлення знаходяться у лівій півкулі, а у лівшій – у правій. Було доведено, що у праворуких людей усі мовленнєві функції – усне мовлення, читання, письмо – напряму пов'язані з лівою півкулею. Міжпівкульна

асиметрія має глобальний характер: права і ліва півкулі приймають різні за характером і нерівні за значимістю функції при здійсненні психічної діяльності, вони ж мають і анатомічні відмінності (Пахомова, 2009).

Максимальна відмінність між півкулями пов'язана з ускладненням організації інтегративних процесів у мозку. Ліва півкуля вважається домінантною. Вона спеціалізована для оперування вербальним матеріалом, символами і знаками, які пов'язані з вербальною комунікацією. Під час її ураження страждають мовні функції, тобто абстрактні пізнання. Права (субдомінантна) півкуля бере участь в організації мозкової діяльності, здійснює синтез, забезпечує інтеграцію з емоційними функціями, формує логічні схеми чуттєвого пізнання.

Здатність до мовлення забезпечується лівою півкулею мозку. Вона працює послідовно, вибудовуючи алгоритми, оперуючи деталями, символами, знаками, відповідає за абстрактно-логічний компонент мислення. Права ж півкуля здатна сприймати інформацію загалом, а за умови її нестачі – відновлювати ціле по частинам.

Тимчасове вимикання правої півкулі перетворює людину на лівопівкульну, що дозволяє оцінити внесок виключеної правої півкулі в мовленнєву функцію. Результати сучасних досліджень показують, що у даному випадку лівопівкульна людина стає дуже балакучою, мовлення її складне за рахунок вживання літературних зворотів, що не властиві людині у природній ситуації. Проте, лівопівкульну людину відрізняє невиразне мовлення, без інтонацій, що збагачують його. При вимиканні правої півкулі відмічається утруднення розрізнення чоловічих і жіночих голосів та звуків, порушується сприйняття музики.

Кожна півкуля має свої принципи організації мовлення: права півкуля формує цілісність змісту, забезпечує емпіричне та образне мислення, створює асоціації з урахуванням наглядно-чуттєвих поглядів на предмети; ліва півкуля забезпечує теоретичне мислення, граматичне оформлення висловлювання і характеристику властивостей предметів (Пахомова, 2013).

Отже, за результатами спостережень за право- та лівопівкульними людьми можна зробити висновок про те, що мовленнєва функція забезпечується роботою обох півкуль, кожна з яких приймає участь у реалізації функції мовлення. Ліва півкуля відповідає за вербальний бік мовлення, тобто за вимову, сприйняття та відтворення слів, а права півкуля збагачує мовлення інтонаціями, надаючи їй індивідуального характеру. Обидві півкулі у даному випадку працюють як єдине ціле, що забезпечується морфологічними зв'язками між ними.

Найчастіше мовленнєві розлади виникають в результаті органічних уражень кори великих півкуль. При локальних ураженнях кори лівої півкулі мозку та деяких психічних хворобах може виникати таке порушення мовлення, як афазія. На відміну від інших мовленнєвих розладів, афазія представляє собою розлад управління самим процесом мовлення. Це системне порушення, що характеризується розладами вже сформованого мовлення. Виділяють 6 форм афазії: еферентна моторна, аферентна моторна, динамічна, сенсорна, акустико-гностична, семантична (Пахомова, 2009).

Еферентна афазія (*efferentis* – виносячий; еференти – кінцева частина рефлекторної дуги) – розлад граматики висловлювання та труднощі переключення з одного слова на інше внаслідок інертності мовленнєвих стереотипів.

Аферентна моторна афазія (*afferentis* – вимовляючий; аференти – нервові закінчення) – порушення ланцюга вибору звука. У важких випадках спонтанне мовлення зовсім відсутнє, діалогічне – грубо порушене, характеризується ехолалією – повторенням слів іншої людини. Цей тип афазії найчастіше виникає при ураженнях центру Брока (Шеремет, 2009).

Динамічна афазія характеризується труднощами у побудові зв'язного висловлювання при відносній збереженості моторних та сенсорних компонентів мовлення. У мові переважають іменники та мало дієслів. Людина може повторювати слова, розуміти мовлення, але порушена здібність зв'язно говорити фразами і планувати власне мовлення.

В основі сенсорної афазії (афазія Верніке) лежить порушення фонетичного слуху, неможливість розрізнення звукового складу слів. Виникає при ураженні задньої третини скроневої звивини лівої півкулі. При цьому власне мовлення практично збережене, але ускладнене сприйняття чужого мовлення.

Акустико-гностична афазія – втрата здібності до розуміння звукової сторони мовлення. У даному випадку порушується слухо-мовленнєва пам'ять, зв'язок між звуковим складом та значенням слова. Акустико-мнестична афазія – порушення об'єму утримання мовленнєвої інформації, її гальмування. Це призводить до труднощів розуміння довгих і складних висловлювань, що містять більше 5-7 слів.

Семантична афазія характеризується певним симптомокомплексом, що визначається порушенням розуміння смислу граматично складних фраз, відносин між словами, які виражаються за допомогою флексій, атрибутивних конструкцій, прийменників, порівнянь. Виникають труднощі при розумінні складних синтаксичних конструкцій, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення, дієприкметникові та дієприслівникові звороти (Шеремет, 2009).

Мовлення у дітей з афазією характеризується бідністю лексики, неможливістю частого використання прикметників, прислівників, описових зворотів.

Таким чином, можна виділити такі нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення органічного генезу:

- локальні ураження кори лівої півкулі мозку зазвичай призводять до виникнення афазії;

- при ураженнях центру Брока (нижня лобна звивина) розвивається аферентна моторна і динамічна афазії;

- при ураженнях центру Верніке (задня скронева ділянка) найчастіше можна спостерігати прояви сенсорної афазії.

Основними факторами, що визначають тяжкість і характер мовленнєвих розладів, а також подальший прогноз відновлення мовлення, є розмір і

локалізація вогнища ураження. Грубі мовленнєві порушення (сенсомоторна афазія) з відносно поганим відновленням зазвичай спостерігаються при великому ураженні, яке поширюється на кірково-підкіркові утворення 2-3 частки домінантної півкулі, як правило, з залученням обох мовних зон (Брока і Верніке). При невеликих чи поверхневих ураженнях, що розташовані в одній із мовленнєвих зон, спостерігається помірне або значне відновлення мовленнєвої функції.

Порушення мовлення – відхилення від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку та соціокультурної адаптації. Виходячи з результатів клінічних спостережень О. Лурія, можна прослідкувати, що порушення передніх відділів мовних зон призводять до розпаду механізмів породження мовлення. При цьому здатність вимовляти слова зберігається, але сформулювати їх у висловлювання неможливо. Мовленнєві розлади, що виникають внаслідок ураження премоторної зони лобових відділів мозку, призводять до порушень граматичної структури мовлення. Артикуляція та повторення окремих слів залишається збереженим, виникають труднощі у побудові речення. Порушення лобних або передніх відділів мовленнєвих зон проявляється у процесі кодування інформації. У даному випадку можуть спостерігатися еферентна моторна, аферентна та динамічна форми афазії.

При ураженні задніх відділів кори лівої півкулі, включаючи скроневі і тім'яно-потиличні відділи мозку, виникають мовленнєві порушення зовсім іншого характеру. До цього класу можна віднести такі розлади мовлення, при яких перехід від думки через внутрішнє мовлення до схеми розгорнутого висловлювання залишається відносно збереженим і коли немає первинних дефектів побудови мовленнєвого висловлювання (Пахомова, 2013).

Відтак, при пошкодженнях у ділянці задніх гностичних відділів мозку відбувається розпад процесів декодування мовлення, що відображається у порушеннях парадигматичних механізмів мови, тобто у розпаді фонематичної



структури породження і сприйняття, в порушеннях лексико-граматичної структури висловлювання. До розладів такого типу можна віднести сенсорну, амнестичну та семантичну афазію.

З точки зору нейропсихології мова розглядається як засіб спілкування, тобто як складна специфічно організована форма свідомої діяльності, в якій виділяється суб'єкт, що формує мовленнєве висловлювання, та суб'єкт, що його сприймає. Відтак, можна говорити про експресивне та імпресивне мовлення, як головні складові мовленнєвої діяльності (Шеремет, Боряк, 2016).

Експресивне мовлення – процес висловлювання за допомогою мови – починається із задуму, проходить стадію внутрішнього мовлення згорнутого характеру, а потім переходить у стадію розгорнутого зовнішнього мовленнєвого висловлювання. Імпресивне мовлення – процес розуміння мовленнєвого висловлювання починається з сприйняття мовного повідомлення, проходить стадію декодування повідомлення і завершується формуванням у внутрішньому мовленні загальної смислової схеми повідомлення, її співвіднесенням зі смисловими семантичними структурами і включенням у визначений смисловий контекст.

Виділяють чотири форми мовленнєвої діяльності: усна і письмова мова (експресивна діяльність), розуміння усної мови, а також розуміння писемного мовлення, тобто слухання і читання (імпресивна діяльність) (Шеремет, 2010).

Перша умова декодування сприйманого мовлення – чітке виділення з мовленнєвого потоку фонем. У цьому процесі вирішальну роль відіграють вторинні відділи скроневої (слухової) кори лівої півкулі. Задньо-верхні відділи лівої скроневої області пов'язані з нижніми відділами премоторної кори і здійснюють високоспеціалізований слуховий аналіз. Ураження цих зон робить недоступним виділення фонем. При цьому порушується мовленнєвий слух, що призводить до виникнення скроневої або акустико-гностичної афазії (Пахомова, Пахомова, 2019).

Порушення фонематичного слуху в результаті ураження верхньоскроневих відділів лівої півкулі (зона Верніке) визначається як типовий випадок усунення

одного з оперативних компонентів імпресивного мовлення. При цьому намір дитини розібратися в сенсі слів зберігається, тобто слова сприймаються належним чином. Зберігається також спроба декодувати почуте мовлення, проте вона стає безуспішною внаслідок порушення основної умови виконання поставленого завдання. Отже, інтелектуальна діяльність дитини зберігається, проте ті форми мислення, що вимагають мовленнєвого формулювання і збереження проміжних мовленнєвих операцій, стають неможливими. Розуміння загального сенсу зверненого до людини мовлення з опорою на здогади за контекстом, інтонацією почутого мовлення залишається відносно збереженим, тоді як розуміння конкретного значення слів виявляється практично недоступним. До такого результату призводять ураження середніх відділів лівої скроневої ділянки або глибокі ураження лівої скроневої частки, що спричиняють появу дисфункції скроневої кори та викликають явища акустико-мнестичної афазії.

Важливою умовою розуміння розгорнутого мовлення є симультанний аналіз її елементів, тобто здатність не тільки утримати в пам'яті елементи розгорнутої мовленнєвої структури, але й укласти її в одночасно сприйману смислову схему (Конопляста, 2010). У процесах декодування мовної інформації такого типу беруть участь тім'яно-потиличні та скронево-тім'яно-потиличні відділи лівої півкулі. Їх ураження призводить до розпаду симультанних просторових схем, а на мовленнєвому рівні викликає розлади розуміння логіко-граматичних відносин (семантичну афазію).

Найбільш елементарним видом експресивного мовлення вважається найпростіше повторне мовлення, за яке відповідають елементи системи скроневої, тобто слухової, кори. Ураження вторинних відділів слухової кори лівої півкулі призводять до розпаду фонематичного слуху, супроводжуються заміною близьких фонем чи їх неправильним відтворенням. Чіткість артикуляції забезпечується нижніми відділами постцентральної (кінестетичної) кори лівої півкулі. При ураженні цих відділів мозку спостерігається розпад артикулем чи їх заміна. У разі ураження нижніх відділів постцентральної

ділянки лівої півкулі розвивається розгорнута аферентна моторна афазія. Розрізнення цієї форми від еферентної афазії Брока вважається важливим фактором сучасного етапу вивчення причин появи мовленнєвих розладів органічного генезу (Калмикова, Калмиков, Лапшина, Харченко, 2008).

Відтак, можна зробити висновок, що імпресивне та експресивне мовлення представляють собою різні, але однаково важливі для становлення мовленнєвої системи, елементи. При цьому форми порушень мовлення напряму залежать від локалізації патологічного процесу, що спостерігається в різних ділянках кори головного мозку, а також від ступеню ураження. Найбільш часто спостерігаються такі мовленнєві розлади, як афазії. Їх форма може бути визначена як за наявними ознаками порушень, так і при проведенні додаткових методів обстеження, таких як МРТ чи ЕЕГ головного мозку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Враховуючи результати наявних досліджень головного мозку, можна чітко говорити про основні нейропсихолінгвістичні механізми, що приводять до появи тих чи інших мовленнєвих розладів. Важливо пам'ятати, що певні ділянки мозку відповідають за сприйняття і відтворення мовлення, а їх порушення, у свою чергу, відображаються на мовленнєвих можливостях дитини. Усі відомі форми мовлення представлені єдиною складною функціональною системою. Враховуючи перелічені особливості впливу мозкових структур на мовленнєву діяльність, можна зробити висновок про те, що складність цієї системи пов'язана з тим, що кожна з чотирьох підсистем має автономність і різні терміни формування. Основні закономірності розуміння мовлення та усного висловлювання формуються на ранніх етапах онтогенезу, а навички читання і письма – значно пізніше. Такі відмінності в генезі та психологічній структурі різних форм мовленнєвої діяльності відображені і в їх мозковій організації. Однак є і спільні ознаки, що об'єднують всі форми мовленнєвої діяльності в єдину систему. Узагальнені дані неврології і психолінгвістики, а також клінічні спостереження показують, що при локальних ураженнях мозку порушення поширюються на всі форми мовленнєвої діяльності. Таким чином, мова йде про

системний дефект з переважанням порушення того чи іншого нейропсихологічного чинника, на якому заснована мовна система.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаються у більш детальному вивченні різних ділянок кори головного мозку. Вивчаючи дані МРТ-знімків та співставляючи їх з наявними порушеннями мовлення, можна визначити основну причину появи цих порушень, а також скласти детальний план проведення диференційної діагностики та подальшої корекційної роботи у кожному конкретному випадку.

### Література

1. Пахомова, Н.Г. (2013). *Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. "Корекційна освіта"*. Полтава, «АСМІ». 266.
2. Пахомова, Н.Г., Лук'яненко, А.В. (2021). *Інтегративна медико-психолого-педагогічна допомога особам із порушеннями зубощелепної системи: історичні передумови та сучасний стан*. Одеса, Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. №3 (136). 135-139.
3. Пахомова, Н.Г. (2009). *Основи психолінгвістики*. Полтава, ТОВ «АСМІ». 170.
4. Шеремет, М. К. (2009). *Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навч. посіб. [за ред. М. К. Шеремет, О. В. Ревуцька]*. Київ, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. 160.
5. Шеремет, М.К., Борjak, О.В. (2016). *Неврологічні основи логопедії: навч. посіб.* Суми, ФОП Цьома С.П.. 252.
6. Шеремет, М.К. (2010). *Логопедія. Підручник [за ред. М.К. Шеремет]*. Київ, Видавничий Дім «Слово». 672.
7. Пахомова, Н.Г., Пахомова, В.А. (2019). *Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного генезу. Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія [заг. ред. Борjak О.В., Дегтяренко Т.М.]*. Суми, Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. 184-199.
8. Конопляста, С. Ю. (2010). *Логопсихологія: навч. посіб. [за ред. М.К. Шеремет]*. Київ, «Знання». 293.
9. Калмикова, Л.О., Калмиков, Г.В., Лапшина, І.М., Харченко, Н.В. (2008). *Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів*. Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, «Фенікс». 245.

### References

1. Pakhomova, N.G. (2013). *Neuropsycholinguistics : navch. posib. dlya stud. spets. "Korektsiyna osvita" [Neuropsycholinguistics. Textbook way for students special "Correctional education"]*. Poltava, ASMI. 266. [in Ukrainian].
2. Pakhomova, N.G., Lukianenko, A.V. (2021). *Integratyvna medyko-psykholoho-pedahohichna dopomoha osobam iz porushennyamy zuboshchelepnoyi systemy: istorychni peredumovy ta*

- suchasnyy stan [Integrative medical-psychological-pedagogical assistance to persons with disorders of the dental system: historical background and current state]*. Odesa, Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky №3 (136). 135-139. [in Ukrainian].
3. Pakhomova, N.G. (2009). *Osnovy psykholinhvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Poltava, ASMI. 170. [in Ukrainian].
  4. Sheremet, M.K. (2009). *Lohopediya. Navchal'nyy posibnyk. [Speech therapy. Tutorial]*. Kyiv, National Pedagogical University named after MP Dragomanov. 160. [in Ukrainian].
  5. Sheremet, M.K., Boryak, O.V. (2016). *Nevrolohichni osnovy lohopediyi: navchal'nyy posibnyk [Neurological foundations of speech therapy. Textbook]*. Sumy, FOP Tsyoma SP. 252. [in Ukrainian].
  6. Sheremet, M.K. (2010). *Lohopediya. Pidruchnyk [Speech therapy. Textbook]*. Kyiv, Slovo Publishing House. 672. [in Ukrainian].
  7. Pakhomova, N.G., Pakhomova, V.A. (2019). *Neyropsykholinhvistychni aspekty reabilitatsiyi osib iz porushennyamy movlennya orhanichnoho genuzu. Korektsiyno-reabilitatsiyina diyal'nist' v suchasnomu osviti'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. 184-199. [in Ukrainian].
  8. Konoplyasta, S. YU. (2010). *Lohopsykholohiya: navchal'nyy posibnyk [Speech psychology: Textbook]*. Kyiv, Knowledge. 293. [in Ukrainian].
  9. Kalmikova, L.O., Kalmikov, G.V., Lapshina, I.M., Kharchenko, N.V. (2008). *Psykholohiya movlennya i psykholinhvistyka: navch. posib. dlya stud. vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Psychology of speech and psycholinguistics: textbook way for students higher education institutions]*. Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical Institute, Phoenix. 245. [in Ukrainian].

**УДК: 376.013-056.2/3**

Олена Матвєєва

аспірант,

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України м. Київ, Україна

elenamatveeva422@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3935-897X

Researcher ID ABD-8034-2021

Olena Matvieieva

postgraduate student, of Mykola Yarmachenko Institute

of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

elenamatveeva422@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3935-897X

Researcher ID ABD-8034-2021

Комунальний заклад «Дніпрорудненська загальноосвітня

школа I-II ступенів» Дніпрорудненської міської ради

Василівського району Запорізької області,

м. Дніпрорудне, вул. Шкільна, 2б, 71630

Public institution «Dniprorudne general education i

nstitution of I-II degrees» of Dniprorudne City

Council of Vasylivskiy District of Zaporizhzhia Region, Dniprorudne,

Shkilna St. 2b, 71630

**ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-  
ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ**

**PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF LANGUAGE AND LITERATURE  
SUBJECTS TEACHING IN THE GENERAL EDUCATION INSTITUTION  
WITH INCLUSIVE INCLUSION**

**Анотація.** У статті визначено та обґрунтовано педагогічні основи викладання предметів мовно-літературної галузі у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. На основі проведеного дослідження з'ясовано, що необхідним є підвищення кваліфікації вчителів-предметників, які працюють в інклюзивному класі шляхом проходження відповідних курсів.

Зазначені педагогічні основи визначаються метою та завданнями змісту освіти дітей із ООП, що трансформуються водночас і через призму особливостей їх психічного розвитку, і

через пріоритети сучасної освіти, реалізуючись у визначеній корекційній спрямованості. Тому мова іде про навчально-корекційний процес, що проводиться заради включення здобувачів освіти із ООП в активну соціо-комунікативну життєдіяльність.

Згідно визначених педагогічних основ інформація, одержувана здобувачем освіти з теми, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій йому для навчання освітній програмі, а розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складено з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

Автор зазначає, що, готуючись до уроків, учитель повинен диференціювати завдання на III рівні. На уроці доцільно спочатку пояснювати навчальний матеріал для всього класу.

На практиці в системі активного навчання для дитини з ООП слід використовувати різні моделі пізнавальних (дидактичних) ігор: імітаційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання, лінгвістичні. Звертаємо увагу на диференційований підхід до підбору навчальних методів, форм навчання, тому що, на нашу думку, зміна однієї діяльності іншим видом підвищує ефективність навчання, сприяє закріпленню гарного настрою в здобувача освіти.

Вважаємо, що учитель повинен бути готовим не тільки до професійно-педагогічної діяльності з нормотиповими здобувачами освіти, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності, повинен також здійснювати уміле управління розвитком, навчанням і вихованням здобувача освіти, своєчасно і результативно проводити корекцію педагогічного впливу на особистість дитини, її поведінку і ставлення до навчального середовища.

**Ключові слова:** педагогічні основи, заклад загальної середньої освіти, інклюзивна форма навчання, діти з особливими освітніми потребами, освітній процес, дидактичні ігри.

**Abstract.** The article deals with the pedagogical foundations of language and literature subjects teaching in the general education institution with inclusive inclusion. On the basis of the research, it is found that it is necessary to improve the qualification of teachers who work in the inclusive class by passing the corresponding courses.

The above-mentioned pedagogical foundations are determined by the purpose and tasks of the content of education of children with the SEN, which are being transformed at the same time and because of the peculiarities of their mental development, and because of the priorities of modern education, being realized in the determined correction direction. That is why it is about the education and correction process which is to be carried out for the sake of inclusion of the students with SEN in active social and communicative life activity.

According to the defined pedagogical foundations the information received by the education applicant with the subject being studied must correspond to the education program recommended for him/her, and the schedule of lessons for children with SEN is made with account of individual peculiarities of their education and cognitive activity, dynamics of mental working conditions during the day and week and with observance of sanitary-hygienic requirements.

The author notes that while preparing for the lessons the teacher should differentiate the tasks at the III level. At the lesson it is advisable to first explain the educational material for the whole class.

In practice in the system of active education for a child with the SEN should use different models of cognitive (didactic) games: imitation, role, storyline, games-competitions, linguistics. We pay attention to the differentiated approach to selection of education methods, education forms, because we believe that change of one activity by another type increases the effectiveness of education, promotes consolidation of student's good mood.

We believe that the teacher should be ready not only for professional and pedagogical activity with standard-level students, but also for correction and pedagogical work with children with the SEN. As a subject of pedagogical activity the teacher should also carry out an effective management of development, training and education of the student, promptly and effectively carry out correction of pedagogical influence on the personality of the child, its behavior and attitude to the educational environment.

**Key words:** *pedagogical foundations, general education institution, inclusive form of study, children with special education needs, education process, didactic games.*

**Актуальність дослідження.** Професійна діяльність вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) спрямована на розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної і трудової адаптації здобувача освіти з особливими освітніми потребами, виховання в нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції. Реалізація цієї мети відбувається через виконання основних професійних завдань залежно від посадових обов'язків педагога. Особистість правильно формує не процес навчання як такий, а лише комплексний і систематичний вплив багатьох чинників. Насамперед це стосується корекційно-розвивального впливу на дитину відповідно підготовлених педагогічних працівників.

Для забезпечення права на якісну освіту цих дітей міжнародна практика пропонує дітям з ООП широкий вибір доступних форм здобуття освіти. Але



пріоритетним, з точки зору державної політики, є реформування системи освіти з метою залучення усіх дітей у навчально-виховний процес ЗЗСО на основі законодавчо визначених принципів інклюзивної освіти. Згідно яких навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами має носити комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку.

Основними умовами і факторами, які сприяють просуванню психофізичного розвитку таких дітей, є їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими. Навчання має носити практичну спрямованість, оскільки з даного боку доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, за допомогою якого цей світ пізнається та перетворюється, з іншого – різні види діяльності забезпечують можливість використання та закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремої дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватися до соціального середовища. При цьому види допомоги, які мають надаватися кожній дитині, носять індивідуальний характер, мають різну спрямованість і термін застосування, інколи протягом усього її життя.

У відповідності до закону України «Про освіту» сьогодні кожна дитина з ООП має право на одержання адекватної її психофізичному розвитку освіти. Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології підтвердили той факт, що правильно організована система навчання та виховання вказаної групи дітей дає свій позитивний ефект і призводить до їхнього значного просування в напрямку адаптації до життя у суспільному середовищі.

Як зазначають фахівці, без позитивного ставлення самого вчителя до дитини та її потенціалу досягти успіху у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі не можливо. Педагог перш за все повинен підходити до здобувача освіти не з позиції, чого він не може через свої особливості, а з позиції, що він може зробити та досягти, незважаючи на них. Це дуже важливо, адже і сама дитина повинна навчитися сприймати свої відмінності як одну із

своїх якостей, що виокремлює її з-посеред інших, і не більше того. Для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вчитель у класі з інклюзивним навчанням та асистент вчителя мають знати причини їхнього відставання, усвідомлювати необхідність у процесі формування знань і вмінь, опиратися на менш ушкоджені або збережені ланки їхньої особистості, вміти одночасно і допомагати, і вимагати, бути лагідним і рішучим, фіксувати увагу не на промахах і помилках, а на досягненнях, проявляти оптимізм і підтримувати віру у можливості дитини.

Останнім часом все більше науковців звертаються до вивчення проблеми розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти спеціальної школи. Адже формування комунікативно компетентної особистості дитини з ООП, здатної вільно висловлювати власні думки – головне завдання навчання і виховання у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Освіта дітей з ООП є однією із найважливіших завдань для країни. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти, націленої на залучення дітей з ООП в освітній процес, соціалізацію дітей з ООП у сучасному суспільстві, створення активної поведінкової установки у дітей з ООП на впевнене позиціонування себе в сучасному суспільстві, вміння перетворювати свої недоліки на переваги, зміну ставлення сучасного суспільства до людей з ООП через вищевказане залучення дітей з ООП в наше суспільство. Зокрема Колупаєвою А. зроблено історико-педагогічне узагальнення науково-теоретичних підходів до процесу залучення осіб з ООП у загальноосвітній простір (Колупаєва, 2014); визначено понятійно-термінологічне поле інклюзивної освіти розкрито особливості впровадження інклюзивного навчання в системі національної освіти. Ночовка І. у своїх працях аналізує напрями та методи організації інклюзивного навчання в ЗЗСО. Таранченко О. досліджує низку питань розвитку дітей з ООП, підготовки їх до шкільного навчання і застосування альтернативних методів комунікації у спілкуванні з ними (Таранченко, Найда, 2012).

Особливої уваги вивченню проблеми інклюзивного навчання в Україні приділяли такі вчені як Ю. Бистрова, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Коваленко, С. Литовченко, Г. Мерсіянова, Ю. Рібцун, Т. Скрипник, І. Сухіна, О. Таранченко, О. Чеботарьова та інші. І. Кузава, В. Липа, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, М. Шеремет – у своїх працях досліджують сутність й специфіку інклюзивного навчання та методологічні основи його впровадження у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти.

Отже можливість навчання усіх дітей в умовах закладу загальної середньої освіти досить давно стала об'єктом дослідження науковців. Її по-різному називали, по-різному трактували, проте «навчання для усіх» вивчається не перший рік. Останнє десятиліття такі вітчизняні науковці як В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко присвячують свої праці дослідженню проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Вагомий внесок у розвиток спеціальних навчальних закладів, розбудову їх структури, створення методик діагностування психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка, які обґрунтували принципові положення особливостей розвитку психічних процесів у дітей різних вікових категорій, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування педагогічних основ викладання предметів загального циклу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

**Методи дослідження.** Теоретичною основою роботи є монографічна спеціальна література, статті, матеріали наукових конференцій; періодичні видання, документація закладу загальної середньої освіти; особистий досвід автора.

Дослідження здійснювалося за допомогою використання комплексу теоретичних методів: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою теоретичного осмислення проблеми дослідження; метод конкретизації та систематизації теоретичних знань спостереження.

**Результати дослідження.** Педагог, який працює з дітьми з ООП, повинен володіти не лише методиками викладання предметів, а й мати ґрунтовні знання з невропатології, психіатрії, спеціальної психології та психопатології, спеціальної педагогіки тощо, щоб розуміти причини та наслідки порушення психофізичного розвитку дитини і позитивно впливати на його перебіг. У педагогів виникає складність одночасно взаємодіяти з різними дітьми, і таким чином здійснювати індивідуальний підхід, а також виникає утруднення у розробці індивідуальних програм (Гета, 2017). Вони недостатньо обізнані з психологічними особливостями дітей, які мають ООП та специфікою їх навчання.

Тому вкрай необхідним є підвищення кваліфікації вчителів-предметників, які працюють в інклюзивному класі шляхом проходження відповідних курсів.

Основна діяльність учителя інклюзивного класу відбувається не на уроці, а у процесі підготовки до нього, у підборі матеріалу та проектуванні ситуації успішного навчання. Спільно з фахівцями супроводу (вчителем-логопедом, практичним психологом) вчитель підбирає оптимальні, найбільш ефективні методи і прийоми, напрямки та підходи роботи з дітьми, моделюючи тактику реалізації уроку. Виробляються не тільки стратегії навчання і виховання (розвиток особистісних ресурсів кожної дитини), але і модель поведінки вчителя на уроці: чітко і точно формулювати завдання; передбачати можливість імпровізації і варіювання практичного матеріалу включає (Данілавічюте, Литовченко, 2012).

У процесі підготовки до уроку в класі з інклюзивним навчанням учитель складає план-конспект уроку, в якому інтегрує навчальний матеріал

загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм так, щоб під час уроку здобувачі освіти з різним станом психофізичного та інтелектуального розвитку вивчали близьку за змістом тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного з них. Інформація, одержувана здобувачем освіти з теми, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій йому для навчання освітній програмі. Закріплення і відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок ведеться на різному дидактичному матеріалі, підбраному для кожного з них індивідуально. Така побудова навчальних занять створює умови, за яких усі здобувачі освіти залучаються до загальної класної роботи.

Важливим є забезпечення закладів освіти сучасною навчально-методичною літературою є основою для створення освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в контексті сучасних педагогічних інновацій, розвитку творчої особистості як учителя, так і здобувача освіти, створення умов для повноцінного інтелектуального, духовного, фізичного розвитку всіх учасників освітнього процесу шляхом подолання усталених стереотипів та застарілих підходів (Заїка, 2017).

Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складено з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог. Відповідно до висновку інклюзивно-ресурсних центрів та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами створюється індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка переглядається кожного навчального семестра з метою її коригування за потребою (Колупасва, 2014). Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу забезпечують асистенти вчителя, які беруть участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптують навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Реалізація головних завдань з опанування навчальних предметів у ЗЗСО з інклюзивним навчанням тісно переплітається із проведенням корекційно-

розвивальної роботи, спрямованість якої виражена у наступних корекційно-розвивальних завданнях:

- формувати в здобувачів освіти із ООП позитивну мотивацію до читання і сприймання творів світової літератури, осмислення їх художньої цінності та значення у контексті літературних історичних смислів суспільної доби;

- покращувати монологічне і діалогічне мовлення, здатність зв'язно висловлювати свої думки, розширювати словниковий запас;

- розвивати здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати аналіз, порівняння художніх образів, характеристик персонажів і їх вчинків, подій, явищ у художніх текстах;

- розвивати здатність до довільної організації власної поведінки, емоційно-вольової саморегуляції та самоконтролю;

- цілеспрямовано формувати вміння планувати свою діяльність в часі та за змістом, здійснювати контроль процесу та результатів, робити самостійні узагальнення у вигляді зв'язних логічних висловлювань, вміти давати пояснення;

- сформувати вміння ідентифікувати та називати емоційні стани, риси характеру;

- розвивати сприймання пам'яті, різних властивостей уваги, уяви та прогностичної функції мислення.

Читання текстів сприяє оволодінню культурою мовлення, розширенню словникового запасу, покращенню навичок ведення діалогу, розвитку зв'язного мовлення, здатності активно використовувати засвоєні, нові й уточнені лексичні поняття при складанні описових розповідей та розповідей із власного досвіду, проведенні оцінки та аналізу прочитаного сюжету, здатності висловити власну думку з приводу головної ідеї твору (Гета, 2017).

Важливим є завдання розвивати здатність адекватно використовувати у мовленні словесні форми етикету, розширювати соціально-моральну та емоційно-ціннісну форми активності здобувачів освіти із ООП.

Домінуючими завданнями у процесі навчання все ж таки залишається психокорекційний розвиток особистості та емоційно-вольової сфери здобувачів освіти із ООП, що включає (Данілавічюте, Литовченко, 2012):

- формування адекватної самооцінки та позитивного уявлення про себе (особливо у зв'язку із ідентифікацією себе як здобувача освіти), здатності осмислення себе і своєї поведінки, своїх можливостей, переваг, слабких і сильних сторін, перспектив;

- підкріплення мотиваційної сфери;

- оволодіння морально-етичними нормами поведінки;

- розширення соціального досвіду, здатності діяти з опорою на нього, використовувати набуті знання у реальному житті;

- підкріплення і розвиток позитивних особистісних якостей здобувачів освіти із ООП: доброта, чесність, щедрість, справедливість тощо, здатність здійснювати оцінку власних вчинків, виявляти паралелі між характером та вчинками персонажів літературного твору і реальним життям.

Зазначені корекційно-розвивальні завдання ґрунтуються на характерних для категорії дітей із ООП проявах. Вони відображаються у труднощах навчальної діяльності, що є провідною для здобувачів освіти. Вони зумовлені не лише недостатньою продуктивністю розумових дій (абстрагуванням, аналізу, узагальненням) та зниженням здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, але і низькою соціально-комунікативною та мотиваційно-особистісною зрілістю.

Окрім того, що здобувачам освіти із ООП притаманна унікальна ригідність, інертність мислення, домінування практичного мислення над понятійним, недостатність самоконтролю у процесі виконання навчальних завдань, на передній план у них виступає зниження стійкості навчального інтересу та недостатня сформованість мотивації до навчальної діяльності. Вони демонструють труднощі планування й організації складних видів діяльності; уникання завдань, що вимагають тривалих розумових зусиль, забудькуватість, швидку втомлюваність і зниження працездатності в цілому.

Їхні розлади поведінкової та емоційно-вольової саморегуляції проявляються в імпульсивності, уповільненості або ж, навпаки, передчасності адаптивного поведінкового відгуку-реакції у навчальних ситуаціях. Відмічається слабка психоемоційна стійкість при неуспішному виконанні завдання; низька самооцінка, невпевненість у собі; труднощі побудови та регуляції ефективної соціально-комунікативної взаємодії у колективі ровесників.

Страждає довільність психічних процесів, зумовлена порушенням стійкості уваги, труднощами утримання слухової уваги на матеріалі, що не підкріплений візуальними подразниками, зниженням якості вибіркової уваги.

Таким чином, мета та завдання змісту освіти дітей із ООП трансформуються водночас і через призму особливостей їх психічного розвитку, і через пріоритети сучасної освіти, реалізуючись у визначеній корекційній спрямованості (Носенко, 2016). Тому мова іде про навчально-корекційний процес, що проводиться заради включення здобувачів освіти із ООП в активну соціо-комунікативну життєдіяльність. Вчитель враховує особистісно-психологічні особливості здобувачів освіти із ООП задля ефективного опрацювання тем навчального предмету. У процесі навчання він постійно заохочує звернення до власного «Я», власних переживань, до використання життєвого досвіду в контексті осмислення літературного тексту на рівні, що доступний здобувачеві освіти, враховуючи його індивідуально-типологічні особливості та на основі набутого ним досвіду, вмінь, знань.

При підготовці до уроку в інклюзивному класі, обов'язково варто враховувати такі етапи як:

- психологічну підготовку;
- фізкультхвилинку (для всього класу);
- валеохвилинку для здобувача освіти з ООП.

Урок у такому класі – це своєрідний марафон. Адже класний колектив складається в середньому із 25-30 школярів. Серед них від одного до трьох здобувачів освіти з ООП, третина дітей мають достатній і високий рівень навчальних досягнень.



Готуючись до уроків, учитель повинен диференціювати завдання на III рівні. На уроці доцільно спочатку пояснювати навчальний матеріал для всього класу.

На практиці в системі активного навчання для дитини з ООП слід використовувати різні моделі пізнавальних (дидактичних) ігор: імітаційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання, лінгвістичні (Кирильчук, 2017). Традиційно вправи із для дитини з ООП проводяться у формі ігор. Система використання таких ігор підвищує ефективність навчання, і, в той же час, дитина менше втомлюється.

На уроках часто використовуються інтерактивні технології, наприклад, «Коло ідей»; «Асоціативний кущ»; «Групування» та інші. Адже інтерактивні вправи допомагають здобувачеві освіти з ООП навчатися бути демократичним, критично мислити, співпрацювати, приймати рішення, спілкуватися з іншими (Матюх, 2016).

Традиційні вправи для дитини з ООП варто проводити у формі ігор: кросворд, вікторина, конкурс, загадка, «Сходи», «Перехрестя», «Коректор», «Зайвина», «Спіймай помилку», «Вірю – не вірю», «Визбирувач», «Сортування», «Мовленнєва дуель», «Останнє слово – за тобою», «Хто швидше», «Магніт» тощо.

Методи, які варто використовувати на уроках: робота за наслідкуванням, спільна діяльність здобувача освіти з учителем, робота за зразком, робота за словесною інструкцією, рухливі ігри.

Цікаве трансформування традиційних видів роботи у палітру уроків у формі гри – це безмежний простір для застосування інноваційних технологій. А саме, використання в практичній роботі різних моделей пізнавальних (дидактичних) ігор: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання, лінгвістичні.

В імітаційних іграх під час уроку учню з ООП можна запропонувати імітувати діяльність конкретної роботи, людей, умов, у яких відбувається подія. На практиці наприклад, застосування такого типу уроку, як: урок-мандрівка.

Велике значення у цьому процесі відіграє здатність вчителя до імпровізації та мікшування. Адже нові форми і методи роботи, на відміну, від викликів навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів не виникають щодня. Отже, як свідчить практика роботи, систематичне використання таких ігор підвищує ефективність навчання.

Учителям необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації, тому ми рекомендуємо використовувати таку послідовність базових кроків:

- 1) запитання вчителя для стимулювання мислення;
- 2) докладне пояснення завдання та їх відпрацювання на практиці.

Застосування на уроках таких методів:

- робота за наслідуванням ;
- спільна діяльність дитини з учителем;
- робота за зразком,
- робота за словесною інструкцією;
- дидактичні ігри;
- рухливі ігри.

Одночасно з цими методами використовуємо:

- показ-демонстрація дій з поясненням;
- бесіда з опорою на наочність;
- спостереження;
- практичні роботи (обведення, штрихування, розфарбовування, підкреслення та інші).

Важливим є те, що, застосовуючи елементи інтерактивного навчання на уроках мовно-літературної галузі, здобувач освіти з ООП вчиться бути демократичним, критично мислити, співпрацювати, приймати рішення, спілкуватися з іншими. Водночас, робота з картками, які особисто виготовляються вчителем, дає змогу виявити якість запам'ятовування поданого матеріалу і рівень сформованості вміння самостійного виконання завдань

здобувачем освіти, а застосування таких способів презентації теми, які б були захоплюючими та не обтяжуючими чи виснажливими для дитини з ООП дозволяють легко залучати їх до діяльності.

Звертаємо увагу на диференційований підхід до підбору навчальних методів, форм навчання, тому що, на нашу думку, зміна однієї діяльності іншим видом підвищує ефективність навчання, сприяє закріпленню гарного настрою в здобувача освіти (Таранченко, Найда, 2012).

На нашу думку, особливу роль у навчальному процесі відіграє оцінювання дитини. На цьому етапі слід її похвалити, аби ще більше заохотити здобувача освіти до роботи. Під час написання контрольних переказів, диктантів, творів, для дитини ООП обсяг необхідно скорочувати. У цьому розумінні найголовніша перевага портфоліо, порівняно з традиційними технологіями оцінювання полягає в тому, що воно характеризує якість навчання різнобічно і багатомірно, з різних позицій.

Важливим та результативним є залучення здобувачів освіти з ООП до всіх видів позаурочної, позакласної роботи. Технологія проектної діяльності надає особливої значущості цим видам роботи. Саме проектна діяльність вчить учня долати труднощі, працювати над собою, застосовувати знання для розв'язання проблем на практиці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Корекційна спрямованість уроку передбачає уповільненість процесу навчання; простіший, ніж у масовій школі, виклад навчального матеріалу; надання допомоги в диференціюванні зовнішньо схожих та відмінних об'єктів, явищ, понять; наочний характер навчання; предметно-практичний характер навчання; залучення більш розвинутих здібностей дитини і подолання загальної недосконалості сенсорної та/або інтелектуальної сфери.

Учитель повинен бути готовим не тільки до професійно-педагогічної діяльності з нормотиповими здобувачами освіти, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності, повинен також уміти управляти розвитком, навчанням і

вихованням здобувача освіти, своєчасно і результативно проводити корекцію педагогічного впливу на особистість дитини, її поведінку і відношення до навчального середовища.

У напрямі розвитку духовних цінностей дітей з ООП доречно використовувати самостійну роботу, бесіду, запитання і відповідь, виконання цікавих вправ, творчу діяльність, постановку пошукових завдань, проведення нестандартних уроків. Таким чином, слід відзначити, що сучасний розвиток спеціальної методики викладання предметів мовно-літературної галузі, опираючись на концептуальні засади, містить різноаспектні методичні напрями, види і форми роботи, спрямовані на єдиний результат – мовленнєвий розвиток дитини з ООП.

Чим більш гуманним є ставлення до здобувача освіти з ООП та зосереджено уваги на його успіхах, тим більше досягнень та результатів, проявів позитивних якостей особистості, взаєморозуміння і співпраці між педагогом та учнем.

## Література

1. Гета, А. В. (2017). Інноваційні напрями здоров'язбережувальних технологій. Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Т. 1. Полтава: ПЕП, 502–505.
2. Данілавічюте, Е. А., Литовченко, С. В. (2012). Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 360.
3. Заїка, В. М. (2017). Соціально-психологічні аспекти захисту прав людей з особливими освітніми потребами в умовах інтеграції до європейського освітнього простору. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький: ХІСТ, 13, 21–23.
4. Кирильчук, С. М. (2017). Smart-технології в навчанні дітей з особливими потребами. Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : зб. матеріалів наук. конф. Київ: ІТЗН НАПН України, 42–46.
5. Колупаєва, А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Особлива дитина: навчання і виховання, 2, 7–18.
6. Матюх, Ж. В. (2016). До питання впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту. Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього простору навчальних закладів : зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта», 33–35.

7. Носенко, Ю. Г. (2016). Електронна інклюзія як ефективна стратегія забезпечення доступності і відкритості освіти. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр., 2 (17), 116–123.
8. Таранченко, О. М., Найда, Ю. М. (2012). Диференційоване викладання в інклюзивному класі. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 120.

## References

1. Geta, A. (2017). Innovatsiini napriamy zdoroviazberezhvalnykh tekhnolohii. [Innovative directions of health-saving technologies]. Innovatsiinyi potentsial ta pravove zabezpechennia sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy: vyklyk hlobalnoho svitu: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. T. 1. Poltava: PIEP, pp.502-505. [in Ukrainian].
2. Danilavichitiie, E., Lytovchenko, C. (2012). Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi. [Strategies of teaching in an exclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.», 360 p. [in Ukrainian].
3. Zayika, V. (2017). Sotsialno-psykholohichni aspekty zakhystu prav liudei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru. [Social and psychological aspects of protection of human rights with special educational needs in conditions of integration into the European educational space]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». Khmelnytsky: HIST, 13, pp. 21-23. [in Ukrainian].
4. Kyrylchuk, C. (2017). Smart-tekhnolohii v navchanni ditei z osoblyvymy potrebamy [Smart-technologies in studying children with special needs]. Zvitna naukova konferentsiia Instytutu informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy : zb. materialiv nauk. konf. Kyiv, IITZN NAPN of Ukraine, pp. 42-46.
5. Kolupaieva, A. (2014). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu. [Inclusive education as a model of social system]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 2, pp. 7-18. [in Ukrainian].
6. Matiukh, Zh. (2016). Do pytannia vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inkliuzyvnou doshkilnu osvitu [To the issue of introduction of multimedia technologies in exclusive preschool education]. Modernizatsiia informatsiino-resursnoho zabezpechennia osvithnoho prostoru navchalnykh zakladiv : zb. tez dopovidei Mizhnar. nauk.- prakt. konf. Kyiv: Naukovometodychnyi tsentr informatsiino-analitychnoho zabezpechennia diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv «Ahroosvita», pp. 33-35. [in Ukrainian].
7. Nosenko, Yu. (2016). Elektronna inkliuziia yak efektyvna stratehiia zabezpechennia dostupnosti i vidkrytosti osvity [Electronic inclusion as an effective strategy for ensuring access and openness of education]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy : zb. nauk. pr, 2, 17, pp. 116-123. [in Ukrainian].
8. Taranchenko, O., Nayda, Yu. (2012). Dyferentsiiovane vykladannia v inkliuzyvnomu klasi [Differential teaching in an exclusive class]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «АТОPOL», 120 p. [in Ukrainian].

УДК 376.018.3-056.26-053.5

Олена Савчук  
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
[olenkasavchuk1974@gmail.com](mailto:olenkasavchuk1974@gmail.com)  
ORCID ID: 0000-0002-5294-3751  
Вул.Берлінського 9, м.Київ  
04060, Україна

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

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

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

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

## **THE PROBLEM OF ORGANIZING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі створення освітнього середовища в умовах освітніх закладів нового типу, зокрема, навчально-реабілітаційних центрів, розробці та апробації основних компонентів освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

У роботі розкрито сутність поняття «освітнє середовище» як сукупності об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, систему впливів і умов формування особистості, а також

можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Охарактеризовано соціально-педагогічні та спеціальні (корекційні) підходи щодо визначення освітнього середовища, які базуються на комплексному підході до організації реабілітаційного процесу та поєднують як традиційні так і інноваційні, вітчизняні й світові здобутки психології, педагогіки та спеціальної освіти.

У статті зроблено акцент на створенні середовища, у якому будуть формуватися усі компетентності (мовна, математична, фізична, міжособистісна, внутрішньо особистісна, природнича тощо) та відчуття дитини з особливими потребами.

Визначено основні компоненти освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, в основі яких закладено принцип організаційно-психологічного поєднання програм психологічної та соціально-педагогічної реабілітації, що окреслюють основні напрямки діяльності закладів.

Автором обґрунтовано, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові, від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

***Ключові слова:** освіта, спеціальна педагогіка, Нова українська школа, інклюзивне навчання, супровід, особливі освітні потреби.*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of creating a comprehensive model of the educational environment in a new type of educational institutions, in particular, training and rehabilitation centers, development and testing of the main components of the educational environment for children with special educational needs.

The essence of the concept of «educational environment» as a set of objective external conditions, factors, social objects necessary for the successful functioning of education, the system of influences and conditions of personality formation, as well as opportunities for its development, which are contained in social and spatial -subject environment. Socio-pedagogical and special (correctional) approaches to determining the educational environment are characterized, which are based on a comprehensive approach to the organization of the rehabilitation process and combine both traditional and innovative, domestic and world achievements of psychology, pedagogy and special education.

Emphasis is placed on creating an environment in which all competencies (linguistic, mathematical, physical, interpersonal, intrapersonal, natural, etc.) and feelings of a child with special needs will be formed.

The main components of the educational environment for children with special educational needs are identified, which are based on the principle of organizational and psychological combination of programs of psychological and socio-pedagogical rehabilitation, outlining the main activities of institutions.

It is substantiated that the leading role in creating an educational environment belongs to the teacher, the effectiveness of the educational environment as a factor in the development of the child's personality directly depends on his readiness for such activities. It is established that the educational environment together with the change of the social environment is also dynamically transformed, so teachers are able to change it adequately to the new requirements only if their own professional growth.

***Keywords:** education, special pedagogy, New Ukrainian school, inclusive education, support, special educational needs.*

**Актуальність проблеми дослідження.** Зміна ставлення суспільства до осіб з інвалідністю впливає на політику кожної окремої держави, на її нормативно-правову базу. За роки незалежності в Україні розроблено нормативне забезпечення надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Законодавчі акти як на рівні державних, так і місцевих органів влади передбачають різні форми організації допомоги такій категорії дітей.

Реформування системи освіти в Україні спрямоване на вдосконалення освітнього процесу, одним із основних завдань якого є створення належних умов для всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, її соціалізації та включення у загальноосвітній простір.

На реалізацію цих положень спрямована Конституція України, Закон України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), наказ Міністерства освіти України «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (2013), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI ст.)» (1993), Національної програми «Діти України» (1996),



ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Конвенція ООН «Про права дитини» (1991), «Стандартні правила забезпечення однакових можливостей для інвалідів» (1993), Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр, затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 року № 221 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1132), нормативно-правове забезпечення Нової української школи, інші нормативні акти, що регулюють забезпечення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах навчально-реабілітаційного центру.

На сьогодні мережа закладів загальної середньої освіти сприяє наданню належного рівня освітньо-реабілітаційних послуг у спеціальних школах-інтернатах (пансіонах), навчально-реабілітаційних центрах, класах з інклюзивним навчанням, спеціальних класах у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), що вимагає добору відповідних форм, методів і засобів організації освітнього процесу, створення сприятливих умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти основна увага вчених зосереджується на важливості максимально раннього виявлення порушень та надання своєчасних послуг (рання діагностика; комплексний підхід до організації допомоги дітям та їх родинам; варіативність форм надання освіти та методичних підходів до навчання; гнучкість змісту та індивідуалізація процесу навчання і виховання).

Основні засади навчання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами, методи та підходи до навчання таких дітей, становлення системи спеціальної освіти, висвітлено у працях багатьох вчених, зокрема В. Жук, В. Засенка, Н. Засенко, Л. Борщевської, В. Литвинової, К. Луцько, Е. Пуцина, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченка, М. Шеремет та ін.

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження є праці науковців, які розкривають сутність організації освітньо-реабілітаційного процесу для дітей з особливими освітніми потребами (Є. Данілавічюте, В. Жук, В. Засенко,

А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, В. Литвинова, Л. Прохоренко, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко).

Реалізація права на освіту та успішна інтеграція в суспільство дітей з особливими освітніми потребами можлива в навчально-реабілітаційних центрах (НРЦ), кількість яких в Україні постійно зростає. У закладах такого типу освітній процес поєднує психолого-педагогічні, реабілітаційні та корекційно-розвиткові технології. Водночас зміни в сучасній освіті вимагають оновлення та модифікації усіх процесів, які відбуваються у системі навчання дітей з ООП. Відповідно до Концепції Нової української школи, вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, зокрема, першочерговим напрямом є створення належного освітнього середовища з метою оптимального розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами та корекції порушень розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.

У реаліях Нової української школи створення освітнього середовища здатне забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Такий підхід дає підстави розглядати поняття освітнього середовища як відображення єдності соціокультурного і духовного життя суспільства та безперервної системи освіти (Концепція НУШ, 2016).

Істотними характеристиками цього середовища є гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі, які забезпечують дитині розуміння саме себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню його соціальної ролі. Головною цінністю освіти стає розвиток в людині потреби і можливості вийти за межі того, що вивчається, здібності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Таке уявлення діаметрально змінює підхід до освіти, особливо в його прогностичній інтерпретації: головне не система жорстко детермінованих освітніх установ по суті, що обмежує свободу вибору, а дитина, для якої свідомо обирається індивідуальна освітня траєкторія відповідно до її інтересів і здібностей, що визначається її особливими освітніми потребами.

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні організаційних умов та створенні освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

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

Створення оптимального освітнього середовища в навчально-реабілітаційному центрі потребує розробки відповідних освітніх моделей, які б забезпечували потреби усіх категорій дітей з особливими потребами впродовж усього періоду перебування в закладі, починаючи з раннього віку до здобуття загальної середньої освіти.

Важливо відзначити, що навчально-реабілітаційний центр є закладом загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами, зокрема зумовленими складними порушеннями розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень (Положення про навчально-реабілітаційний центр, 2019). Діяльність закладу такого типу сприяє також включенню до загальноосвітнього простору дітей з ООП, їх підготовку та супровід в умовах інклюзивного навчання.

Комплексна система допомоги дітям із ООП визначає систему роботи з ними на рівні навчально-реабілітаційного центру: створення такої освітньо-реабілітаційної моделі, яка забезпечувала б умови для своєчасної індивідуальної соціальної та психолого-педагогічної допомоги кожній дитині. До основних функцій цієї системи належать наступні: поглиблена діагностика, яка доповнює і конкретизує результати загальної; формування психологічних і психофізіологічних передумов навчальної діяльності тощо; реалізація загальноосвітніх завдань у педагогічному процесі; соціальна реабілітація; проведення корекційної роботи; збереження і зміцнення соматичного й нервово-психічного здоров'я дітей (Литовченко, 2017).

Основним завданням навчально-реабілітаційного центру є формування соціалізованої життєво компетентної особистості дитини з особливими потребами, орієнтованої на збереження здоров'я, розвиток творчих здібностей, здатної до реалізації внутрішнього потенціалу, професійної діяльності на основі сімейно-культурних цінностей, педагогіки взаємодії та партнерства.

Цінності, які реалізуються у закладі:

- Дитиноцентризм
- Модернізація та інновація
- Професіоналізм
- Орієнтація на можливості та здібності дитини
- Повага та довіра
- Соціальна самореалізація
- Особистісна та професійна самореалізація
- Партнерська взаємодія
- Комфортне та толерантне середовище

Метою діяльності центру є забезпечення реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими особливостями їхнього психофізичного розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних, абілітаційних заходів та допрофесійної підготовки, спрямованих на соціалізацію, реалізацію внутрішнього потенціалу, корекцію порушень.

Завдання, які виконує заклад у системі освіти:

- здобуття дітьми з особливими потребами дошкільної, початкової та загальної середньої освіти з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та відповідно до освітньої програми закладу;
- формування безпечного психологічно комфортного, розвиваючого, творчого освітнього простору для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- застосування новітніх освітніх та реабілітаційних технологій;
- інтенсифікація навчально-виховної, корекційної та соціальної роботи;

- удосконалення системи матеріально-технічного та дидактичного забезпечення освітньо-реабілітаційного процесу;
- здійснення роботи щодо диференціації освіти, створення умов для формування індивідуальних освітніх маршрутів дітей з особливими освітніми потребами;
- удосконалення системи активного включення сім'ї у процес самовизначення та самореалізації учнів;
- здійснення навчання та виховання учасників освітнього процесу, зорієнтованого на систему національних та загальнолюдських цінностей;
- спрямування орієнтації учнів на професійний розвиток;
- підвищення фахового розвитку педагогічних кадрів, мотивація до творчої педагогічної діяльності.

Прикладом функціонування спеціального закладу нового типу є комунальний загальноосвітній навчальний заклад «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1» (ЧОНРЦ № 1), який був створений у 2011 році на базі спеціальної школи для глухих дітей. Заклад є постійним партнером відділу освіти осіб із порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Особливості структури центру полягають у тому, що у межах середньої загальноосвітньої школи-інтернату передбачено три варіанти здобуття освіти, а саме: загальноосвітня підготовка та корекційно-розвивальне навчання, компенсаторно-адаптаційне навчання, реабілітаційне та абілітаційне навчання (індивідуально сплановане навчання для дітей зі складними комплексними порушеннями); функціонують відділення медичної реабілітації, корекційно-виховної роботи та розвитку дитини, професійно-технічної освіти, соціально-психологічна служба. Послуги центру: супровід дітей з ООП, які навчаються за інклюзивною та індивідуальною формами навчання; інформаційно-методичні послуги для громади та фахівців; комплексна діагностика дітей з особливими потребами; комплексна реабілітація; програма консультування батьків. Налагоджено роботу зі змінним контингентом вихованців, у дошкільному

відділенні та початковій школі функціонують групи та класи для дітей з кохлеарними імплантатами (КІ), одним із завдань яких є підготовка та супровід дітей в інклюзивному просторі.

Прикладом супроводу інклюзивного навчання може слугувати той факт, що із 2013 року на базі дошкільного відділення ЧОНРЦ №1 вперше в Чернівецькій області було створено групу для дітей з кохлеарними імплантами. На даний час у центрі функціонують дві дошкільні групи та перший клас для дітей з КІ. Послуги, які надаються таким дітям у центрі:

- первинна психолого-педагогічна діагностика;
- супровід сім'ї дитини з КІ;
- здійснення ранньої корекційної роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови;
- розвиток пізнавальної діяльності та психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення);
- створення умов для подальшої соціалізації дитини;
- супровід дітей з КІ, які навчаються за інклюзивною формою.

Впродовж цього часу надано реабілітаційні послуги дітям з кохлеарними імплантатами, які продовжують навчання у початкових та середніх класах НРЦ. Здобувачі освіти з КІ, які навчаються в ЗЗСО та закладах дошкільної освіти за інклюзивною формою, також отримують послуги з комплексної психолого-педагогічної реабілітації на базі центру. Між центром та ЗЗСО укладені угоди про надання корекційних послуг спеціалістами центру. Співпраця розпочинається з консультування педагогів та асистентів вчителів. Надаються практичні рекомендації адміністрації закладів, педагогам, психологам, соціальним педагогам та батькам. У першу чергу виникає питання, за якими програмами та методиками потрібно працювати з дітьми з порушеннями слуху з КІ, але не менш важливим є питання створення відповідного освітнього середовища для даної категорії дітей, що є обов'язковою умовою успішного розвитку та соціалізації дитини з ООП.

Одним із основних напрямів роботи сучасних НРЦ є створення освітнього середовища, що потребує додаткового обґрунтування та дослідження.

Багатьма науковцями освітнє середовище визначається як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Це середовище складає поле впливів на дитину: педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних (Гонтаровська, 2012).

Вітчизняні та зарубіжні науковці й практики трактують освітнє середовище як частину життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості. Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва та інші) дослідники.

Ученими доведено, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові, від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

Для того, щоб освітнє середовище навчально-реабілітаційного центру сприяло самореалізації кожного учня з особливими потребами, діяльність закладу повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;

- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
- навчити радіти навчанню й поважати освіту;
- розвинути свій емоційний інтелект;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців;
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.

Робота з учнями з особливими потребами будуватиметься на використанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування ключових компетентностей та технологій розумової праці. Співпраця педагога та дитини, партнерство, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – це основні умови для успішної самореалізації дитини з ООП в освітньому середовищі. Необхідно, щоб дитина чи підліток не лише володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміння брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертаємо на виховання готовності кожного учня до вирішення власних завдань, визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів та інтересів відповідно до можливостей.

Дослідження засвідчили, що існує декілька типів освітніх середовищ, які необхідно розглядати як цілісне явище, оскільки вони одночасно взаємно проникають і взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного, а саме: середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язберігаюче, культуротворче, естетично розвиваюче, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості та ін (Габа, 2011).



Створити найефективнішу модель реабілітаційно-освітнього простору – це, насамперед, знайти найкращі ідеї, що були втілені в життя, а далі застосувати ті, що найбільше відповідають потребам. Проте психолого-педагогічні засади формування освітнього середовища, які б базувалися на комплексному підході до організації реабілітаційного процесу в умовах навчально-реабілітаційного центру, повинні поєднувати як традиційні так і інноваційні, вітчизняні й світові здобутки психології та педагогіки.

Сутність даної системи полягає у створенні середовища, у якому будуть формуватися усі компетентності (мовна, математична, фізична, міжособистісна, внутрішньо особистісна, природнича тощо) та відчуття дитини з особливими потребами.

Пріоритетним принципом створення освітнього середовища постає організаційно-психологічне поєднання програм психологічної та соціально-педагогічної реабілітації, що окреслює основні напрямки діяльності закладу.

#### **Основними компонентами освітнього середовища є:**

1. Забезпечення нешкідливих умов для здійснення освітнього процесу у відповідності до санітарних вимог та інших нормативних актів, що стосуються облаштування та утримання території, будівель та приміщень закладу.

2. Використання спеціального навчального обладнання у навчальних та спеціалізованих приміщеннях.

3. Матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення закладу відповідно до потреб дітей з особливими потребами.

4. Формування в учасників освітнього процесу медіаграмотності, вміння розпізнавати можливі ризики в інформаційному просторі.

5. Адаптація учнів та розробка власних підходів та методик для комфортної інтеграції учнів до освітнього процесу.

6. Адаптація педагогічних працівників до професійної діяльності у закладі для дітей з особливими потребами.

7. Створення психологічно-комфортного середовища для учнів, їхніх батьків та педагогічних працівників та організація освітнього процесу на принципах партнерства, взаємодії та недискримінації.

8. Забезпечення максимальної придатності освітнього процесу та середовища для усіх дітей (принцип універсального дизайну) та здійснення у кожному конкретному випадку, залежно від індивідуальних потреб учнів, необхідні модифікації дизайну середовища, програм, навчальних матеріалів тощо (принцип розумного пристосування).

9. Застосування педагогічними працівниками новітніх освітніх методик та технологій роботи з дітьми із порушеннями слуху, реалізація корекційної спрямованості навчання (через корекційно-розвиткові заняття та навчальний процес).

10. Налагодження координації та командного підходу до розроблення індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими потребами.

11. Співпраця з родинами учнів з особливими освітніми потребами, залучення їх до команди фахівців та надання необхідного супроводу під час навчання.

12. Мотивація учнів через освітнє середовище до оволодіння ключовими компетентностями, у тому числі, здорового та екологічного способу життя та фізичного розвитку.

13. Роль бібліотеки (медіатеки) як важливої складової освітнього середовища, яка може використовуватися як інформаційний центр із створенням осередків для індивідуальної, групової роботи, читання.

У практиці організації освітнього середовища доводиться зустрічатися з об'єктивними труднощами фінансового порядку, відсутністю нормативно-методичного забезпечення, недостатнім рівнем підготовки фахівців. Актуальними залишаються питання підготовки кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами, пропаганди знань про дітей з особливими потребами серед педагогів загальноосвітніх закладів, батьків і населення. На сьогодні актуальною, але недостатньо розробленою, є проблема об'єднання всіх напрямків роботи щодо

компенсації, корекції та реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру в єдину систему. Ідея комплексного підходу в наданні послуг дітям з порушеннями розвитку полягає в налагодженні взаємозв'язку в роботі між різними структурами, що займаються цими питаннями та, насамперед, між соціально-психологічною та освітньою сферами (Литовченко, 2017).

З урахуванням цього підходу актуальною є комплексна модель освітнього середовища для дітей з ООП. Основна сутність цієї моделі – фокусування уваги міжгалузевих структур і фахівців різних профілів (психологів, педагогів, соціальних працівників та інших) на проблемах дитини та її родини, інноваційному змісті та технологіях корекційно-реабілітаційної роботи, які б забезпечували ефективність і результативність корекції мовлення, розвитку пізнавальної діяльності та успішної підготовки дітей до самостійного життя (Таранченко, 2015).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, успішна організація освітнього середовища у навчально-реабілітаційному центрі значною мірою залежить від певних факторів – внутрішніх і зовнішніх, які зумовлюють напрямки його діяльності. Саме системний підхід може забезпечити ефективність досягнення основних цілей закладу. До факторів, які мають прямий вплив на діяльність закладу, належать: дитячий контингент, кадри, технології, завдання, а також такі фактори, які не мають прямого впливу, хоча від них значною мірою залежить досягнення кінцевого результату: стан і рівень економічного розвитку суспільства (фінансування), соціокультурні (зміст освіти) та політичні (законодавчі акти) зміни, досягнення психолого-педагогічної науки, передовий досвід (технології навчання та виховання) організації корекційно-реабілітаційної допомоги.

У реаліях сучасної освіти створення освітнього середовища здатне забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Такий підхід дає підстави розглядати поняття освітнього середовища як відображення єдності соціокультурного і духовного життя суспільства та безперервної системи освіти.

## Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» від 06.03.2019 № 221 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1132).
2. Гонтаровська Н.В. (2012). Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. Київ. 4000 с.
3. Габа І.М. (2011). Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ. XIII. 6. 74-82.
4. Литовченко С.В. (2017). Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 1. 78-85.
5. Таранченко О.М., Федоренко О.Ф. (2015). Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 1. 27-33.
6. Концепція нової української школи. (2016).
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. (2017). Голос України. (№ 178-179). 60–61.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. (2005). Київ-Ірпінь. 1728 с.
9. Данілавичюте Е.А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. (87). 7-18.
10. Драгнев Ю.В. (2011). Інформаційно-навчальне середовище як чинник професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1. 94-99.
11. Засенко В., Прохоренко Л. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 3–4. 48–52.
12. Засенко В.В., Колупаєва А.А., Таранченко О.М. (2016). Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ. 68-77.
13. Литовченко С.В. (2020). Перспективи розвитку спеціального закладу освіти (за матеріалами обговорення із педагогами). Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 4. 136-143.
14. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). Національна академія педагогічних наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ. 2016. 448 с. (До 25-річчя незалежності України).
15. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. С.В. Кульбіда, С.В. Литовченко та ін. (2019). Харків. 216.
16. Моїсєнко Р.О., Педан В.Б., Бережний В.В. (2005). Організаційно-методичні основи медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Випуск III. Збірник наукових праць. Київ. 24-29.

17. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. Верховна рада України.) Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (дата звернення: 20.10.2020).
18. Таранченко О.М., Литовченко С.В. Федоренко, Жук В.В., Литвинова В.В., Шевченко В.М. (2018). Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. Навчально-методичний посібник. Харків. 7-12.
19. Федоренко О.Ф. (2015). Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, дис. канд. наук., Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ. 22 с.
20. Шеремет М.К. (2007). Актуальні проблеми спеціальної освіти. Науковий часопис. 36. наукових праць. Київ. 7. 79-81.

## References

1. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia polozhennia pro spetsialnu shkolu ta Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiyni tseentr» vid 06.03.2019 № 221 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the provision on the special school and the provision on the training and rehabilitation center] (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystopada 2021 r. № 1132). (in Ukrainian)
2. Hontarovska N.V. (2012). Teoretychni ta metodychni zasady stvorennia osvitnoho seredovysshcha yak faktoru rozvytku osobystosti shkoliara. [Theoretical and methodological foundations of creating an educational environment as a factor in the development of personality of a schoolchild]. Kyiv. 4000 s. (in Ukrainian)
3. Haba I.M. (2011). Vplyv osvitnoho seredovysshcha VNZ na profesiyni rozvytok osobystosti. [The impact of the educational environment of the university on the professional development of the individual] Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv. XIII. 6. 74-82. (in Ukrainian)
4. Lytovchenko S.V. (2017). Navchalno-reabilitatsiyni tseentr yak suchasna forma orhanizatsii osvity ditei z porushenniamy slukhu. [Educational rehabilitation center as a modern form of education for children with hearing impairments] *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 1. 78-85. (in Ukrainian)
5. Taranchenko O.M., Fedorenko O.F. (2015). Kontseptsiiia rozvytku systemy osvity ditei iz porushenniamy slukhu v Ukraini. [The concept of development of the education system for children with hearing impairments] *Osoblyva dytna: navchanni i vykhovannia*. 1. 27-33. (in Ukrainian)
6. Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly. [The concept of the new Ukrainian school] (2016). (in Ukrainian)
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. (2017). [On Education: The Law of Ukraine of 05.09.2017] *Golos Ukrainy*. (№ 178-179). 60–61. ( in Ukrainian )
8. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.). [The Big Dictionary of the Modern Ukrainian Language (with addit. and clarific.)] Uklad. i holov. red. V. T. Busel. (2005). Kyiv-Irpin. 1728 s. (in Ukrainian)
9. Danilavichitue E.A. (2018). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovysshchi. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. [Children with special educational needs in an inclusive environment] (87). 7-18. (in Ukrainian)

10. Drahnev Yu.V. (2011). Informatsiino-navchalne seredovysheche yak chynnyk profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury v umovakh informatsiino-osvitnoho prostoru. [Information and learning environment as a condition for professional development of future physical education teacher in the information and educational space] *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 1. 94-99. (in Ukrainian)
11. Zasenko V., Prokhorenko L. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku.[ Education for "special" children: a strategy for development] *Ridna shkola*. 3–4. 48–52. (in Ukrainian)
12. Zasenko V.V., Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. (2016). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii. [Educating children with special needs: from institutionalization to inclusion] *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*. Kyiv. 68-77. (in Ukrainian)
13. Lytovchenko S.V. (2020). Perspektyvy rozvytku spetsialnogo zakladu osvity (za materialamy obhovorennia iz pedahohamy). [Prospects for the development of a special education institution (based on discussions with teachers)] *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu*. 4. 136-143. (in Ukrainian)
14. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. [National report on the state and prospects of education in Ukraine] (2016). *Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy*; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)]; za zah. red. V. H. Kremeniia. Kyiv. 2016. 448 s. (Do 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy). (in Ukrainian)
15. Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Teaching children with hearing impairments: training manual] S.V. Kulbida, S.V. Lytovchenko ta in. (2019). Kharkiv. 216. (in Ukrainian)
16. Moiseienko R.O., Pedan V.B., Berezhnyi V.V. (2005). Orhanizatsiino-metodychni osnovy medyko-sotsialnoi reabilitatsii ditei z obmezhenyimi mozhlyvostyami zdorovia. [Organizational and methodological bases for medical and social rehabilitation of children with disabilities] *Vypusk III. Zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv. 24-29. (in Ukrainian)
17. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoï osvity. [On approval of the state standard for elementary education] (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 roku № 87. Verkhovna rada Ukrainy.) *Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>* (data zvernennia: 20.10.2020). (in Ukrainian)
18. Taranchenko O.M., Lytovchenko S.V. Fedorenko, Zhuk V.V., Lytvynova V.V., Shevchenko V.M. (2018). Osvita ditei z porushenniamy slukhu: suchasni tendentsii ta tekhnolohii. [Education for children with hearing loss: current trends and technologies] *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv. 7-12. (in Ukrainian)
19. Fedorenko O.F. (2015). Pedahohichnyi suprovit molodshykh shkoliariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkluzyvnogo navchanni. [Pedagogical support for young students with hearing impairments in the context of inclusive education] *dys. kand. nauk., Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy*. Kyiv. 22 s. (in Ukrainian)
20. Sheremet M. K. (2007). Aktualni problemy spetsialnoi osvity. [Current problems of special education] *Naukovyi chasopys*. 36. *naukovykh prats*. Kyiv. 7. 79-81. (in Ukrainian)

УДК: 159.922.79-056.37-053.4:167.998

Юлія Шевченко  
магістр спеціальної психології,  
науковий співробітник  
відділу психолого – педагогічного  
супроводу дітей з особливими потребами  
julia\_shevchenko81@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-1861-3433

Julia Shevchenko  
Master of Special Psychology,  
Researcher department of psychological and pedagogical  
accompaniment of children with special needs  
julia\_shevchenko81@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-1861-3433

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

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

## **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЗМІСТ І ПРАКТИКИ**

### **SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS: CONTENTS AND PRACTICES**

**Анотація.** Автор розкриває значення практичного аспекту шкільної освіти, зокрема, розвитку соціальної компетентності учнів, виявляє протиріччя і труднощі в реалізації цієї мети. У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає формування ключових компетентностей підростаючого покоління. Розвиток соціальної компетентності дітей є важливою соціальною і психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої належить до нагальних питань суспільства та освіти в цілому. У статті зазначено що в умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлено завдання не просто дати вихованцям певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві

проблеми. Автором зазначено що, численні світові дослідження присвячені вивченню різних аспектів соціальної компетентності та зв'язку її з життєвими цінностями, з поведінкою в ситуації стресу. Особлива увага приділяється старшому дошкільному та молодшому шкільному віку як ключовому етапу формування соціальних компетентностей. Однак, у загальній, а особливо спеціальній психології, досліджень, спрямованих на вивчення питань соціальної компетентності, вкрай недостатньо.

Автор робить акцент на тому, що в психолого-педагогічній теорії і практиці існують різні підходи до розуміння термінів «компетенція» і «компетентність». Компетентність людини включає чітку структуру, яка має елементи, пов'язані зі здатністю особистості вирішувати певні проблеми в різних сферах, але частіше у професійній діяльності. Також, компетентність є результатом навчання, що виражається в знанні особистості про певний набір методів роботи стосовно певної теми впливу.

Як висновки визначено, що соціальна компетентність дитини – це база, на якій буде вибудовуватись соціальна компетентність дорослої людини за умови формування ключових компетенцій. Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дозволяє їй, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатною до самопізнання і самооцінки, а з іншого – виявляти себе частиною колективу, суспільства, вміти вибудовувати відносини і враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти на основі загальнолюдських і національних цінностей.

***Ключові слова:** соціальна компетентність, шкільна освіта, учасники освітнього процесу, освітній стандарт, проблемне навчання.*

**Abstract.** The author reveals the importance of the practical aspect of school education, in particular, the development of social competence of students, reveals contradictions and difficulties in achieving this goal. In the latest paradigm of education, the formation of key competencies of the younger generation occupies an important place. The development of children's social competence is an important social and psychological-pedagogical problem, the solution of which belongs to the urgent issues of society and education in general. The article notes that in the context of socio-economic changes, education is tasked not only to give students a certain level of knowledge, skills and abilities in the main areas of development, but also to ensure the ability and willingness to live in modern society, achieve socially significant goals, interact effectively and solve life's problems. The author notes that numerous world studies are devoted to the study of various aspects of social competence and its connection with life values, with behavior in stressful situations. Particular attention is paid to senior preschool and primary school age as a key stage in the formation of social competencies. However, in general, and especially special psychology, research aimed at studying issues of social competence is extremely insufficient.



The author emphasizes that in psychological and pedagogical theory and practice there are different approaches to understanding the terms "competence" and "competence". Human competence includes a clear structure that has elements related to the individual's ability to solve certain problems in various areas, but more often in professional activities. Also, competence is the result of learning, which is expressed in the knowledge of the individual about a certain set of methods of work on a particular topic of influence.

As conclusions, it is determined that the social competence of a child is the basis on which the social competence of an adult will be built, provided the formation of key competencies. Social competence is an integral quality of a child's personality that allows him, on the one hand, to realize their uniqueness and be able to self-knowledge and self-change, and on the other – to be part of the team, society, build relationships and take into account other people's interests. responsibility and act on the basis of universal and national values.

**Key words:** *social competence, school education, participants of educational process, educational standard, problem-based learning.*

**Актуальність дослідження** Соціальна компетентність в сучасному суспільстві означає здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в навколишньому світі з його мінливою соціальною реальністю. Вона передбачає в рівній мірі і засвоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей, і розуміння суті того, що відбувається, передбачення наслідків власних дій. Особливо важливий «ментальний» аспект – осмислення соціального середовища, усвідомлене побудови відносин з оточуючими людьми (Гончарова-Горяньська, М.В. 2004:71).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Соціальна компетентність, як предмет міждисциплінарного вивчення, розглядалася в філософії Л.Н. Шабатурою, Н.М. Боритко, в психології – Т.В. Антоною, Н.В. Калініною, М.І. Лук'яною, Г.І. Марасановим, Дж. Равеном, Т.І. Самсоною, в педагогіці Ю.К. Бабанським, І.А. Липським, в соціальній педагогіці В.А. Болотовим, І.А. Зимовою, А.В. Мудриком, О.Е. Лебедєвим.

Розкриттю сутності компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження Л.В. Свірскої, Л.В. Трубайчук, Г.А. Федотової, А.В. Хутірського та ін.

Особливу увагу категоріям «компетенція» і «компетентність» приділяється в роботах І.Г. Агапова, В.В. Гузєєва, А.Н. Дахін, Е.Ф. Зеєра, В.Н. Зіміна, Дж. Равена,

Г.К. Селевко, А.В. Хутірського, С.Є. Шишова, Т.І. Шульги та ін. (Косянчук, С.В. 2018:138).

Взаємозв'язок понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» розглядалися в психолого-педагогічних дослідженнях В.А. Болотова, М.В. Крулехт, Г.А. Федотової, І.Д. Фруміна, А.В. Хуторського, Б.Д. Ельконіна та ін.

**Метою дослідження** є здійснити теоретичний і методологічний аналіз сучасного стану психологічного аспекту проблеми соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

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

**Результати дослідження.** Суспільство, що розвивається, потребує сучасних освічених, етичних, людей, здатних приймати відповідальні рішення, здатних до співпраці, що відрізняються мобільністю, динамічністю, конструктивністю та почуттям відповідальності за долю країни. Вимоги до сучасної дитини в першу чергу пов'язані з необхідністю формування в неї навичок та вмінь пізнавальної, комунікативно-інформаційної та рефлексивної діяльності. Вони дозволяють дитині бути здатною не лише до знань, мати знання та вміння з різних навчальних дисциплін, але й застосовувати ці ефективні знання у повсякденному житті, щоб вона була здатною до соціальної взаємодії. В навчальному середовищі сучасна дитина повинна бути готова стати соціально активним членом суспільства, здатним до різних сфер життя, набути ефективного досвіду спілкування та вміти будувати гнучкі стосунки із соціальними партнерами. Для того, щоб мати можливість адекватно реагувати на зміни в життєвому стані, бути емоційно сприйнятливою і чуйною (Лепіхова, Л.А. 2004:12).

Суспільство завжди задає модель особистості, процес розвитку якої спрямований на управління соціальним світом, його об'єктами та відносинами, історично підібраними формами та методами поведінки з природою та

правилами людських відносин. Тому розвиток дитини загалом функціонує як форма соціального розвитку дитини, формування її як соціальної істоти.

Такий підхід до вивчення розвитку крізь призму соціального руху (соціалізації) забезпечує пошук нових резервів формування особистості дитини та можливостей для оптимізації освітніх впливів з урахуванням періодів особливого сензитивного віку особистості, що розвивається, до соціальних впливів (Овчарук, О.В. 2003:13).

Взаємодія дитини і суспільства характеризується поняттям «соціалізація». Вперше ця ідея була описана в кінці 1940-х – на початку 1950-х років у працях американських психологів та соціологів (Д. Доллард, Дж. Колмон та інші).

Соціалізація розкривається через поняття «адаптація» (Т. Парсонс, Р. Мертон). За допомогою концепції «адаптації» соціалізація розглядається як процес входження особистості в соціальне середовище та її адаптації до культурних, психологічних та соціологічних факторів, як процес подолання негативних наслідків середовища, що заважає самому – розвиток та самопідтвердження (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс).

Соціалізація – це постійний процес, який триває все життя. Він розділений на етапи, кожен з яких спеціалізується на вирішенні певних проблем, без обробки яких наступний етап не може розпочатись, може бути деформований або призупинений (Овчарук, О.В. 2003:41).

Для нашого дослідження принципово важливим є розмежування понять «компетенція» і «компетентність»: точки зору представлені в дослідженнях І.Г. Агапова, В.А. Болотова, Е.Ф. Зеєра, І.А. Зимової, Д.А. Махотіна, В.В. Серікова, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татура, А.В. Хутірського, С.Ш. Чернової, В.Д. Шадрикова, С.Є. Шишова, В.А. Кална та ін.

Феномен соціальної компетентності дітей шкільного віку в різних аспектах досліджувався Т.В. Антоною, Н.В. Калініною, В.В. Новіковим, Т.І. Самсоною, В.В. Квітковим.

Проблеми формування соціальної компетентності молодших школярів зачіпаються в сучасних дисертаційних дослідженнях Т.В. Антоною,

О.Ф. Борисової, Л.Н. Гиенко, І.Є. Заріпова, Т.В. Ісакової, Н.В. Калініної, О.А. Крузе-Брукс, В.В. Новикова, Т.І. Самсонової та ін.

При цьому ми наголошуємо на важливості проблеми, яка не отримала належного аналізу в наукових дослідженнях. Недостатня розробленість проблеми формування соціальної компетентності молодшого школяра засобами навчальних предметів тягне за собою відсутність науково-методичних та навчально-методичних матеріалів, що в ще більшій мірі підкреслює актуальність і своєчасність авторського дослідження (Тараненко, І.Г. 2000:37).

Психолого – педагогічна наука і практика дотепер не дає аргументованих відповідей на багато питань, які стосуються сутнісних і критеріальних характеристик соціальної компетентності молодших школярів, педагогічних умов її формування засобами навчальних предметів, що дозволяє нам виділити ряд протиріч між:

- необхідністю формування соціальної компетентності молодших школярів в процесі навчання і недостатнім використанням в їх освіті соціально значимого потенціалу навчальних предметів;

- можливостями навчальних предметів у формуванні соціальної компетентності молодших школярів і відсутністю наукового обґрунтування організаційно-педагогічних умов їх реалізації.

Цим і визначається істотна роль шкільної освіти у формуванні соціальної компетентності. Безсумнівно, саме життя вчить дитину формальним і неформальним правилам взаємодії, створює проблемні ситуації, які вона сама так чи інакше дозволяє. Але коли такий спонтанний розвиток соціальної компетентності супроводжується її навчанням, наприклад, на уроках суспільствознавства, дитина набуває воістину безцінний ресурс життєвої орієнтації. Здатність дитини до осмислення, розуміння соціальної реальності може стати результатом вивчення комплексу соціально-гуманітарних дисциплін, але тільки при наявності відповідних цілей, поставлених перед шкільною освітою (Тараненко, І.Г. 2000:40).

Слід мати на увазі: процес дорослішання для школярів означає насамперед особистісний розвиток, роботу над собою, а не освоєння готових зразків поведінки, пропонованих дорослими. Багато що повинно бути ними переосмислено, перевірено на досвіді як власному, так і інших людей. Тим часом, в шкільному навчанні існує стійка традиція розглядати його результати через ланцюжок «знання-уміння-навички». Цей ланцюжок зручний з інструментальної точки зору, з точки зору аналізу педагогом окремих аспектів своєї діяльності, але не може бути орієнтиром у розвитку сучасної освіти (Прибульська, В.І. 2014:4).

Здатність учня об'єднувати найрізноманітніші знання, вміння і навички для отримання результату в навчанні не є сумою, простим додаванням складових. Ключовим словом в даному випадку є саме здатність (або ще краще – досвід) отримання результату в навчальній діяльності. А знання, вміння і навички – це засоби, які при цьому використовує учень. Таке трактування результату освіти найближче до поняття «компетентність», але, на жаль, воно поки ще не є домінуючим.

Поняття «компетентність» як основу подальшого розвитку шкільної освіти, фактично має дві основних мети – освітня і соціальна, які перетинаються між собою. При вивченні природознавства, праці та мови, учні неминуче виходять на проблеми науки і світу. Тож, коли вони вивчають соціально-гуманітарні дисципліни, то не можуть обійтися без аналізу суспільних відносин, причому існуючих «тут і зараз» в житті учнів. Такий підхід до шкільної освіти неможливий без активної взаємодії учасників освітнього процесу – вчителів, учнів та їх батьків. Допомога батьків у ситуації, коли аналіз суспільних відносин починається для учнів з розгляду особливостей їх власного життя, вкрай необхідний. Суттєвим моментом для розвитку соціальної компетентності є потреба в посиленні практичного аспекту освіти, заявленої в концепції шкільного стандарту (Прибульська, В.І. 2014:9).

Її можна розглядати як соціальне замовлення. Інакше кажучи, не тільки розробники концепції стандарту, але і безпосередні учасники освітнього процесу – учні, їх батьки, вчителі повинні бути зацікавлені в посиленні практичного аспекту освіти.

Розуміння соціальної компетентності вчителями представлено наступними варіантами відповідей. Розвиток здатності учня орієнтуватися в навколишній дійсності: «розуміння того соціального середовища, в якому дитина розвивається»; «Вміння розібратися в життєвій ситуації, знайти способи вирішення будь-якої життєвої проблеми» (Андрєєва, О. 2014:14).

Накопичення власного досвіду, здатність сприйняття нового: сприйняття чогось нового і збагачення власного досвіду з метою розвитку особистості; щоб дитина сформувалась як особистість і щоб вона нікого не боялась. Самостійне мислення – найперша необхідна умова для успішного формування дитини як особистості в соціумі.

Формування здатності обирати, сьогодні потрібно навчити обирати, так як виборів стає сила-силенна: в товарах, послугах, професіях, але як зробити їх усвідомлено? Завдання педагогів школи, щоб дитина, спілкуючись в соціумі, серед несприятливих умов зокрема, змогла зробити вибір в кращу сторону, щоб ця особистість не загубилася в суспільстві, щоб вона могла самореалізуватися.

Соціальна компетентність молодшого школяра – це інтеграційна характеристика особистості дитини, яка відображає систему знань, умінь і навичок, набутих ним в процесі засвоєння навчальних предметів і необхідних їй для моделювання своєї поведінки, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин і спілкування з оточуючими людьми з урахуванням соціальної ситуації. Соціальна компетентність дитини – це база, на якій буде вибудовуватись соціальна компетентність дорослої людини за умови формування ключових компетенцій (Андрєєва, О. 2014:16).

Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дозволяє їй, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатною до самопізнання і самозміни, а з іншого – виявляти себе частиною колективу, суспільства, вміти вибудовувати відносини і враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти на основі загальнолюдських і національних цінностей.

Структура соціальної компетентності молодшого школяра є утворення, що включає три компоненти (когнітивний, мотиваційний, поведінковий), що характеризується критеріями сформованості (поінформованість про об'єкти соціальної дійсності; наявність інтересу до соціально значущої діяльності; готовність до соціально значущої діяльності), рівнями прояву (високий, середній, низький) та відповідними показниками. Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дав можливість зробити узагальнення щодо структури соціальної компетентності молодших школярів та ознак її прояву. Погоджуємося з думкою дослідників, що її доцільно репрезентувати у вигляді мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. На основі наукових та методичних розробок Н. Басюк, Т. Гужанової, О. Кононко, І. Ніколаеску узагальнено ознаки їх сформованості в сучасних молодших школярів (Ніколаеску. І.О. 2014:76).

Мотиваційний компонент – дитина: має позитивне ставлення до оточуючих людей, осіб із особливими потребами, представників інших народів; має сформоване бажання, інтерес і позитивні установки до взаємодії та дружби з однолітками; має сформовані мотиви освітньої діяльності та спілкування; позитивно ставиться до залучення його до колективних формах діяльності (ігрової, освітньої, трудової, спортивної тощо); усвідомлює важливість формування таких рис характеру, як активність, дружелюбність, відкритість, співчутливість, толерантність, самостійність та ін.

Когнітивний компонент – дитина володіє знаннями: про загальні норми моралі та правила поведінки в родині, колективі, суспільстві та способи їх дотримання; про свої права й обов'язки, сутність соціальних ролей; про способи взаємодії (вербальні і невербальні; безпосередні, дистанційні, віртуальні) та їх ефективність; про управління своїми емоціями та діями; про способи уникнення конфліктних ситуацій (Пошетун, О.І. 2004:16).

Діяльнісний компонент – у дитини сформовані вміння та навички, що забезпечують її здатність: приймати загальні норми моралі і правила поведінки в родині, колективі, суспільстві, дотримуватися їх; установлювати й підтримувати відносини з різними соціальними групами і окремими людьми, особливо

однолітками; бути активним у дружбі, спілкуванні та навчанні, співчутливим, толерантним у взаємодії з оточуючими людьми, особами з особливими потребами, представниками інших народів; проявляти зворотній зв'язок у спілкуванні засобами мовленнєвої та невербальної взаємодії; рахуватися з бажаннями та інтересами інших людей, установлювати власну позицію; самостійно приймати деякі рішення, брати на себе відповідальність за їх прийняття; уникати конфліктних ситуацій та за потреби їх розв'язувати; гідно вигравати і програвати; адекватно проявляти розчарування, управляти проявами гніву; брати участь у колективних формах діяльності (ігровій, освітній, трудовій, спортивній тощо).

Рефлексивний компонент (емоційно – ціннісний) – дитина здатна: усвідомлювати важливість взаємодії з оточуючими людьми, дружніх стосунків із однолітками; аналізувати свої дії (вчинки) й інших людей та прогнозувати їх результати відповідно до цілей і соціальних норм; аналізувати свій емоційний стан та інших людей, контролювати емоції відповідно до здійсненого аналізу; коригувати свої дії відповідно до поставленої мети й інтересів учасників взаємодії; збагачувати інтеріоризований соціальний досвід на основі самовдосконалення (Пометун, О.І. 2004:25).

Представлена комбінація цінностей, знань, умінь та здатностей, що забезпечують активність дитини в суб'єкт-суб'єктному процесі взаємодії з соціокультурною дійсністю, є змінною та залежить від вікових, індивідуальних особливостей учнів і середовища соціалізації, тому може доповнюватись або видозмінюватись.

Якість сформованості даних ознак компонентів, на нашу думку, може свідчити про певний рівень соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку. У науковій літературі представлено визначення та характеристики сформованості соціальної компетентності молодших школярів відповідно до визначених автором показників і критеріїв. Модель, розроблена вченими Р. Бромом, Р. Херрштейном та ін., які, спираючись на компенсаторний підхід, обґрунтували притаманну кожній особистості схильність до компетентності. За результатами проведених досліджень вони роблять



висновок про те, що створення сприятливих умов життя, навчання, діяльності та спілкування сприятимуть зростанню соціальної компетентності, спокійного ставлення до невдач в отриманні соціального досвіду і власній життєздатності.

Аналіз поняття та структури соціальної компетентності і вікових особливостей молодшого шкільного віку дозволяє виділити новоутворення, які сприятимуть розвитку соціальної компетентності (Сапожников, С.В. 2018:12).

А саме:

- розвивається мотивація соціально значимої діяльності, яку потрібно орієнтувати на мотивації успіху;
- в процесі інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальної сфери дитина опановує довільній регуляцією своєї поведінки (керівництво в поведінці свідомими, соціально-нормативними цілями і правилами, здатність до саморегуляції);
- у дитини розвивається здатність до адекватної самооцінки, що є важливою складовою соціальної компетентності;
- протягом молодшого шкільного віку складається новий тип відносин з оточуючими людьми, діти засвоюють соціальні норми, зближуються з групою однолітків і розвивають навички конструктивної взаємодії з оточуючими.

Формування соціальної компетентності передбачає становлення таких її функцій:

**1) гностична**, що виражається в активізації пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєнні накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистісної обізнаності, націлених на перспективний розвиток;

**2) емоційно-вольова**, що виражається в здатності до вольового напруження, мобілізації своїх зусиль, особливо в ситуаціях конфліктного типу, в подоланні труднощів, наполегливості, витримки, витривалості;

**3) контрольно-оцінна (рефлексивна)** – усвідомлення своїх знань, поведінки, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самого себе.

Ця сукупність функцій проявляється в умінні вирішувати проблемні завдання, проектувати власну діяльність з урахуванням накопичених знань, що відрізняється високою якістю і результативністю (Курінна С.М. 2004:13).

Соціально-педагогічний потенціал навчальних предметів у формуванні соціальної компетентності молодших школярів – це внутрішній резерв, можливості навчальних предметів, що вивчаються дітьми, які співвідносяться з когнітивним (поінформованість про об'єкти соціальної дійсності.), мотиваційним (наявність інтересу до соціально значущої діяльності) і поведінковим (готовність до соціально значущої діяльності).

Зміст навчальних предметів, закладений в підручниках, дозволяє, використовуючи змістовні зв'язки (внутрішньо-предметні, міжпредметні і транс-предметні), широко і ефективно застосовувати інноваційні форми роботи, спрямовані на формування соціальної компетентності молодших школярів (Курінна С.М. 2004:15).

Організаційно-педагогічними умовами, що сприяють ефективному формуванню соціальної компетентності молодших школярів засобами навчальних предметів, є:

- створення доцільного виховного простору, спрямованого на формування соціальної компетенції молодших школярів (Курінна С.М. 2004:16);

- здійснення інтеграції змісту навчальних предметів (внутрішньо-предметні, міжпредметні і транс-предметні зв'язку);

- розробка і реалізація технології формування соціальної компетентності молодших школярів, що включає в якості компонентів етапи (понятійно-діалогічний, репродуктивно-компетентнісний, творчо-проективний), види змістовних зв'язків (внутрішньо-предметні, міжпредметні, транс-предметні),

- використання інноваційних форм роботи з дітьми в умовах поліпредметного навчання в масовій загальноосвітній школі (сократичні діалоги і полілоги, інтегровані курси соціальної спрямованості, навчальна кооперація, соціальні проекти, соціально орієнтовані надпредметні програми).

Механізм формування соціальних компетенцій учнів представлений як послідовна реалізація сукупності особистісно орієнтованих ситуацій (ситуації усвідомлення значущості особистих ресурсів як поля успішної життєдіяльності; ситуації включення в процес освоєння соціального досвіду, зіткнення з подіями, де з'являється бажання проявити себе; ситуації аналізу власної життєвої позиції), що ставлять учнів перед необхідністю прояву особистісних ресурсів. Таким чином, адаптивність учня буде мати прояв не тільки в зміні способів дій в певних ситуаціях, але і в зміні самого об'єктивного ставлення до ситуації (Бабич, С. 2014:17).

Ця зміна відбувається за наступним алгоритмом:

- 1) репрезентація ситуації як значущої події;
- 2) критичне осмислення життєвої події, коли учень потрапляє в новий клас ситуацій, для яких не вистачає знань або готової програми поведінки;
- 3) тимчасова інструментальна недостатність, низький рівень соціальних компетенцій, невідповідність соціальним вимогам призводить до особистісної рефлексії;
- 4) переосмислення дійсності;
- 5) зміна ставлення до неї;
- 6) зміна мотивів діяльності;
- 7) освоєння нових способів діяльності.

Робота з учнями включає не тільки забезпечення засвоєння ними знань, умінь для можливості ефективного виконання соціальної діяльності, розвиток навичок соціальної взаємодії, але і розвитку особистісних ресурсів, які є необхідними компонентами успішної соціалізації особистості. Комплексний супровід розвитку соціальної компетентності дітей – це професійні контакти педагогічних працівників та інших фахівців, спрямовані на особистісну сферу учнів з педагогічним перетворенням ситуації розвитку, що забезпечує підвищення особистісних ресурсів, необхідних для соціальної діяльності; формування відносин, які проявляються в особистісних якостях, ціннісно-світоглядних установках, спрямованості особистості; надання можливості отримання досвіду соціальної

взаємодії, що дозволяє людині бути суб'єктом соціальних дій, адекватно виконуючи норми і правила життєдіяльності в суспільстві (Бабич, С. 2014:19).

Комплексний супровід побудовано на створенні особистісно орієнтованих ситуаціях, пов'язаних з проектуванням такого способу життєдіяльності дітей, який адекватний природі особистісного розвитку індивіда і ґрунтується на технологіях активного соціального навчання (дискусії, тренінги, круглі столи, годинник питань і відповідей, акції); соціального проектування з метою формування зростаючої людини як суб'єкта соціальної дії (Бабич, С. 2014:22).

Інтерактивна взаємодія забезпечує формування нового досвіду і його теоретичного осмислення через практичне застосування. Дозволяє здійснити перенесення способів організації діяльності, отримати новий досвід соціальної взаємодії. Цінністю сучасної особистісно орієнтованої освіти є соціально компетентна особистість, різнобічно розвинена і успішно соціалізована в світі, що змінюється. Низький рівень розвитку соціальних компетентностей учнів в ситуації взаємодії може підвищити ризик виникнення девіантної поведінки в подальшому (Косянчук, С.В. 2018:140).

Особистісно орієнтовані педагогічні ситуації забезпечують включення учня в рішення різних проблем соціальних відносин у реальних і імітованих ситуаціях, варіативного проектування своєї поведінки в стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях. В якості концептуальної основи комплексного супроводу виступають принципи безперервності, інтегративності, діалогічного взаємодії, системності (Косянчук, С.В. 2018:141).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, ми розглянули сутність основних концепцій дослідження, якими є «соціалізація», «соціальний розвиток», «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність», «розвиваюче середовище», які взаємопов'язані між собою та становлять логічний причинно-наслідковий ряд. Аналіз наукових джерел дозволив розкрити поняття соціальна компетентність особистості. Це інтегроване особистісне утворення, що являє собою цілісний розвиток психічних процесів особистості, за рахунок яких відбувається засвоєння системи знань про

суспільство, систему відносин, які виявляються через особистісні якості людини її мотивацію ціннісні орієнтації, це і здібності, соціальні знання, вміння, цінності, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство.

Молодший шкільний вік є важливим періодом у процесі формування соціальної компетентності. За цей час дитина починає активно поглинати всі етичні настанови і правила суспільства, набувати нових знань, необхідних у повсякденному житті, набуває нових навичок і здібностей, формує власне бачення навколишнього світу. Вона починає розуміти важливість своїх знань і намагається придбати нові. Основною характеристикою соціально компетентної дитини молодшого шкільного віку є здатність застосовувати свої навички, знання та навички у повсякденному житті. Дитина молодшого шкільного віку має розуміти сімейні відносини, ставлення членів сім'ї один до одного. Знати свою родину, знати, що ставлення членів родини один від одного. Вона має розділяти участь в шанування пам'яті предків, стосунки з родиною, близьких.

Виявляти інтерес до сімейних реліквій, брати участь у збереженні сімейних традицій, має сформовані уявлення про добро, гуманність, щирість, як важливі якості людських відносин, справедливість, здатність точно оцінювати поведінку людини, про чесність як вимогу відповідати власною поведінкою тим критеріям, які використовуються для оцінки дій інших; самооцінка, заснована на почутті індивідуальності людини, право на самовираження, емоції та самостійну поведінку, що не створює проблем для інших людей. Має розуміти стан і почуття іншої людини за рахунок аналізу її зовнішнього вигляду, інтонації, дії, виявляти повагу до своїх почуттів, усвідомлювати своє право бути такою, якою вона є, чемно ставиться до інших людей незалежно від віку та їх статі.

### Література

1. Андреева, О. (2014). Адаптація учнів першого класу: психологічний супровід. *Психолог*. Київ, 18, с. 14-16.
2. Бабич, С. (2014). Адаптація першокласників: психокорекційний комплекс. *Психолог*. Київ, 18, с. 17-22.
3. Гончарова-Горяньська, М.В. (2004). Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Київ, 7-8, с. 71-74.
4. Курінна, С.М. (2004). Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності. *Вихователь-методист*. Київ, 4, с. 13-16

5. Лепіхова, Л.А. (2004). Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. Київ, 3, с. 12.
6. Косянчук, С.В. (2018). Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. Київ, с. 138–141.
7. Ніколаєску, І.О. (2014). Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. *наук.-метод. посіб.* Черкаси, с. 76.
8. Овчарук, О.В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ, с. 13–41.
9. Прибульська, В.І. (2014). Формування передумов успішної адаптації дітей дошкільного віку до навчання у школі. *Дитячий садок. Шкільний світ*. Київ, 9, с. 4–9.
10. Пометун, О.І. (2004). Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ, с. 16–25.
11. Сапожников, С.В. (2018). Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Київ, 2 (16), с. 12.
12. Тараненко, І.Г. (2000). Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських проблем. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство*. Київ, с. 37–40.

## References

1. Andrieieva, O. (2014). Adaptatsiia uchniv pershoho klasu: psykholohichniy suprovod. Psykholoh. Kyiv, 18, s. 14-16. [in Ukrainian].
2. Babych, S. (2014). Adaptatsiia pershoklasnykiv: psykholohichniy kompleks. Psykholoh. Kyiv, 18, s. 17-22. [in Ukrainian].
3. Honcharova-Horianska, M.V. (2004). Sotsialna kompetentnist: poniattia, zmist, shliakhy formuvannia v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv. Kyiv, 7–8, s. 71–74. [in Ukrainian].
4. Kurinna, S.M. (2004). Osoblyvosti sotsializatsii ditei 6-7 rokiv v riznykh umovakh zhyttiedialnosti. Vykhovatel-metodyst. Kyiv, 4, s. 13-16. [in Ukrainian].
5. Liepikhova, L.A. (2004). Sotsialno-psykholohichna kompetentnist u psykholohichnii vzaemodii. Vyshcha osvita Ukrainy. Kyiv, 3, s. 12. [in Ukrainian].
6. Kosianchuk, S.V. (2018). Sotsializatsiia ta samovyznachennia osobystosti: apgreidery protsesu realizatsii pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh profilnoho navchannia. Psykholohiia svidomosti: teoriia i praktyka naukovykh doslidzhen. Kyiv, s. 138–141. [in Ukrainian].
7. Nikolaiesku, I.O. (2014). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartiv. nauk.-metod. posib. Cherkasy, s. 76. [in Ukrainian].
8. Ovcharuk, O.V. (2003). Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity. Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky. Kyiv, s. 13–41. [in Ukrainian].
9. Prybul'ska, V.I. (2014). Formuvannia peredumov uspishnoi adaptatsii ditei doshkilnoho viku do navchannia u shkoli. Dytiachyi sadok. Shkilnyi svit. Kyiv, 9, s. 4-9. [in Ukrainian].
10. Pometun, O.I. (2004). Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain. Kyiv, s. 16–25. [in Ukrainian].
11. Sapozhnykov, S.V. (2018). Profesionalizm maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u vymiri sohodennia. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedahohika i psykholohiia». Kyiv, 2 (16), s. 12. [in Ukrainian].
12. Taranenko, I.H. (2000). Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti ta sotsialnoi intehtratsii: dosvid yevropeiskykh problem. Kroky do kompetentnosti ta intehtratsii u suspilstvo. Kyiv, s. 37–40. [in Ukrainian].

ДЛЯ НОТАТОК:

Наукове видання

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

**Науково-методичний збірник**

**Випуск 20**

Українською, англійською та іншими мовами

*Статті друкуються в авторській редакції  
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

---

Підписано до друку 14.10.2022. Формат 60x84/16.

Ум.друк. арк. 9,20.

Наклад 100 пр. Зам. 14.10.2022.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»

Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6

Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.