

**Oleg Legkiy**

## **The Latest Trends In The Organization Of Labor Training In Special Educational Institutions For Children With Visual Impairments**

*The article considers topical issues of organization of labor training in schools for children with visual impairments, the features of the technique and correctional-developing principles of organization of educational process, creation of conditions for the development of cognitive processes, intellectual and subject-practical activities. The didactic potential of career education are to create conditions for the development of pupils with visual impairments of cognitive processes, education of the positive qualities of the personality, intellectual, sensorimotor and perceptual actions, gaining knowledge about labour processes, properties, and processing methods of materials, acquaintance with various professions.*

*School for children with visual impairments aims to provide all-round development of students. In achieving this goal an important role is played by employment training and education. Blindness and subsort cause a number of disorders in physical and mental development of children. It particularly affects the perception of self-regulation and self-control of movements, orientation in space. Therefore, vocational training is one of the most specialized disciplines, because of the originality of the subject practical activities of these students. Therefore there is a need to normalize the interaction with objects, objects of labor by means of a special organization of educational process taking into account individual characteristics of students, a special selection of objects of labor, correction of the significance and feasibility of manufacturing of a product.*

**Keyword:** labor educating, correcting the defects of cognitive activity, breaking a vision children.

### **References:**

1. Kotlyarov, L.M. Sotska, I.V., & Legkiy, O.M. (2011). *Navchalna programa z trudovogo navchannya dlya spetsialnih zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv dlya ditey slipih ta zi znizhenim zorom 5-10 klasi* [The curriculum of labor training for special secondary schools for the blind and children with reduced vision 5-10 classes]. Retrieved from <http://mon.gov.ua>
2. Sinova, Ye.P. (2009). *Tiflopedagogika. Teoriya vihovannya slipih ta slabozorih ditey* [Tyflopedahohika. Theory of education of blind and visually impaired children]. Kyiv: Znannia.
3. Fedorenko, S.V. (2009). *Tiflodidaktika: navchalniy posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv* [Tyflodidactics: a textbook for university students]. Kyiv: Znannia.

**УДК 159.922.76**

**Логвінова І. П.**

к.психол.н., старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м.Київ

### **НАПРЯМКИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

*Автор визначає та конкретизує напрямки реалізації корекційно-розвиткових завдань з формування емоційної сфери особистості учнів із ЗПР, основну увагу приділяючи обґрунтуванню необхідності здійснення психокорекційної роботи в період переходу від ігрової до навчальної діяльності. На основі виділених психологічних умов формування емоційної сфери та враховуючи прояви емоційно-особистісної незрілості, яку демонструють молодші школярі із ЗПР на момент вступу у школу, автор обґрунтовує необхідність забезпечення дозрівання емоційної сфери саме з опорою на*

*ігрову діяльність, яка залишається домінуючою в учнів із ЗПР протягом всього навчання у початковій школі.*

**Ключові слова:** *затримка психічного розвитку, емоційна сфера, рефлексія, особистість, емоції, учнівська ідентичність, навчальна діяльність, корекційно-розвиткова робота.*

Сучасні тенденції реформування спеціальної освіти в напрямку впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання дітей із особливими освітніми потребами, ставлять особливо актуальним питання розробки ефективних методів психокорекції усіх сфер особистості школярів із затримкою психічного розвитку на всіх етапах шкільного навчання в цілому, і на етапі початкової ланки освіти зокрема. Зважаючи на те, що основним симптомом у патогенезі затримки психічного розвитку є шкільна неуспішність на фоні когнітивного дефіциту, спрямування основних психокорекційних зусиль в умовах сучасної спеціальної школи фокусується переважно на подоланні труднощів когнітивного розвитку. Втім, відомо, що лише достатній рівень емоційно-вольової та особистісної зрілості забезпечує передумови для переходу дітей із ЗПР від ігрової діяльності до оволодіння усвідомленої здатності вчитися. На відміну від корекції пізнавальної діяльності школярів із ЗПР, реалізація завдань формування їх емоційної сфери носить дещо стихійний і непослідовний характер, що, на фоні недостатнього врахування впливу емоцій на здатність до навчання, пов'язано із відсутністю конкретизованих векторів психокорекції емоційної сфери в умовах сучасної школи.

Відтак, у зв'язку з актуальністю пошуку ефективних шляхів забезпечення переходу від ігрової до навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР, *метою* нашої публікації стало визначення та конкретизація напрямків реалізації психокорекції емоційної сфери як домінанти, що здатна внутрішньо регулювати процес навчання.

Необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи з формування особистості та емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР в умовах шкільного навчання підкреслюється цілою низкою дослідників, зокрема Т. Павлій, Н. Білопольською, Г. Фадіною, І. Омельченко, Т. Сак, О. Вінніковою, І. Кулагіною, О. Заширинською, Є. Васільєвою, Т. Вісковатовою та ін. У Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку наголошується на важливості зміщення акценту корекційно-розвиткової роботи в бік розв'язання проблеми формування особистості школярів із ЗПР та їх емоційної сфери [3]. Зважаючи на те, що саме емоції, як центральна ланка психічної активності особистості, виконують регулюючу та мотивуючу функцію в організації психічних процесів сприйняття та мислення у навчальній діяльності (К. Ізард, Є. П. Ільїн, Р. С. Немов, О. М. Леонт'єв, Л. В. Путляєва, А. К. Маркова, О. Б. Орлов), корекційно-розвиткова робота з дітьми із ЗПР на всіх етапах навчання у школі повинна здійснюватися з фокусом на формування відповідних емоційних та особистісних якостей дитини. Інакше кажучи, емоції виступають як центральна ланка у психічному розвитку особистості, що спонукає індивіда до активності (тобто, діяльності), стимулює та регулює цю активність, втілюючи мотиваційний компонент навчальної діяльності.

Багато дослідників (І. І. Чеснокова, В. С. Мерлін, М. І. Лісіна, Є. В. Кучерова, В. С. Мухіна та ін.) підкреслюють взаємозв'язок стану емоційно-особистісної сфери із динамікою інтелектуального розвитку, яка знаходить пряме відображення у провідній діяльності. Наприклад, результати досліджень Н. Непомнящої показали, що типи і рівні розвитку компонентів структури особистості визначають суттєві особливості розумового розвитку дітей і їх успішність у навчальній діяльності [2]. Важливо також враховувати, що рівень сформованості емоційних та особистісно-мотиваційних компонентів психічної активності є фундаментом внутрішньої здатності до опанування

активної суб'єктної позиції в ініціюванні соціально-комунікативних зв'язків, освоєнні нової соціальної ролі школяра та для ефективного засвоєння і використання знань.

У дітей із ЗПР на етапі вступу до школи, порівняно із дошкільним періодом, на перший план виходить своєрідність та інфантильність психоемоційної та поведінкової активності. Вступ до школи є складним і важливим періодом перебудови внутрішньо-психічного світу дитини у зв'язку із появою нових вимог, із необхідністю опанування нею соціальною роллю учня, залучення до нових сфер знань, становлення навчальної діяльності як провідної (У. Ульяновка, Н. Непомняца, Т. Єгорова, У. Лубовський, І. Ніконова, Л. Кузнецова, І. Кулагіна). Дослідники відмічають, що якість особистісно-емоційної готовності дитини до нової соціальної ситуації розвитку впливає на своєчасність зміни провідного виду діяльності, а точніше — на успішність переходу від ігрової до навчальної діяльності. Наголошується, що поява здатності ефективно засвоювати й використовувати знання тісно пов'язана із процесом набуття нової ідентичності учня, як суб'єкта навчальної діяльності.

Ідентичність особистості, в сенсі актуального поточного стану переживання Я-цілісності, у процесі нормативного розвитку розвивається, починаючи від ідентифікації зі своїм іменем, до розвитку усвідомлення свого тіла і до розширення образу-Я згідно з урізноманітненням соціальних ролей, які бере на себе індивід. Формування здорової ідентичності тісно пов'язано із здатністю до рефлексії власних емоційних переживань і бажань, диференціації своїх фантазій і реальності, здатності до оцінки і самооцінки. За даними Е. Кучерової, до початку молодшого шкільного віку діти з нормою розвитку здатні усвідомлювати свої особистісні якості та мотиви діяльності. Ця здатність стає фундаментом опанування новою соціальною роллю учня та оволодіння навчальною діяльністю. Успішне освоєння і прийняття дитиною ролі учня впливає на ступінь її замотивованості в оволодінні знаннями та забезпечує достатній рівень усвідомлення самої себе, як носія цих знань, який використовує їх за призначенням. Втім, у дошкільників із ЗПР такого успішного процесу освоєння і пристосування до нової соціальної ситуації розвитку не відбувається.

Дослідження особливостей особистості та емоційної сфери дітей із ЗПР (Г. В. Фадіна, О. В. Заширинська, Т. А. Власова, Є. І. Ігнат'єв, В. І. Селіванов та ін.) показали, що при всій неоднорідності когнітивних проявів затримки психічного розвитку, зниження особистісної активності та особистісна незрілість, в тому числі й недостатня сформованість емоційної сфери, характерна для усієї категорії дітей із ЗПР.

На етапі навчання у початковій школі найбільш виразними ознаками проявів емоційної незрілості учнів із ЗПР є: поверховість емоційних зв'язків, низька адаптивність та негнучкість у побудові емоційних контактів з ровесниками; труднощі у розпізнаванні власних емоцій та емоцій іншого; порушення здатності сприймати і враховувати у своїй поведінці стани, бажання, інтереси інших людей; труднощі здійснювати емоційне передбачення реакції партнера; слабкість соціальних почуттів - співпереживання та співчуття; дефіцит емоційної регуляції, емоційна нестійкість. Наслідком емоційно-особистісної незрілості дітей із ЗПР є гальмування появи готовності до оволодіння навчальною діяльністю та нездатність своєчасно реалізувати одне з основних завдань психічного розвитку, а саме: набуття навичок соціальної взаємодії із групою ровесників у контексті спільної діяльності. Поряд із цим, спостерігається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений об'єм знань та уявлень про навколишнє середовище), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових установок, підвищена навіюваність, імпульсивність.

Відмічається дефіцит здатності самостійно приймати рішення та здійснювати вибір, усвідомлювати особистісні границі власного простору, витримувати фрустрації та ефективно регулювати взаємодію з ровесниками чи дорослими. Поведінкові й емоційно-особистісні відхилення у школярів із ЗПР зумовлюють низьку здатність до

соціального орієнтування, провокують соціальну безпомічність, неефективні способи побудови міжособистісної взаємодії у колективі та порушення усіх компонентів навчальної діяльності.

А тому процес корекційно-розвиткової роботи з розвитку особистості та емоційної сфери повинен починатися з етапу підготовки дитини із ЗПР до вступу у школу та впродовж перебування у початковій й основній школі.

У цьому процесі важливо враховувати базові психологічні умови формування емоційної сфери, ключовими серед яких виділяють: забезпечення можливості для дозрівання ігрової діяльності, як провідної, оволодіння рольовою поведінкою та сформованість досвіду інтерсуб'єктивності. Здатність до інтерсуб'єктивності є фундаментом в оволодінні емоційно-соціальною поведінкою, навичками співпраці та регуляції міжособистісної взаємодії [6]. Це первинна базова мотиваційна система особистості (D. Stern, H. Kohut), що завдяки якій розвивається здатність індивіда розуміти та усвідомлювати наміри, переживання, ментальні та емоційні стани інших. Інакше кажучи, інтерсуб'єктивна здатність базується на вмінні уявляти інших, як таких, що мають бажання, наміри і переживання, подібні до власних (A. Meltzoff). Інтерсуб'єктивність лежить в основі формування у дитини елементарних уявлень спочатку про власні емоції та почуття, здатність усвідомлювати їх, сприймати, розпізнавати, виражати свій стан вербально, і, згодом, виникає вміння розуміти й описувати емоційний стан інших людей, здійснювати емоційне передбачення, усвідомлювати причини емоційних реакцій і прагнення керувати своїм емоційним станом.

За умови дефіциту досвіду інтерсуб'єктивності, як, наприклад, при затримці психічного розвитку, емоційна сфера залишається недорозвиненою, а тому потребує спеціальних психокорекційних інтервенцій. Зважаючи на те, що процес і результат навчальної діяльності, в якій продовжує розвиватися особистість школяра, формує досвід різних почуттів та емоцій, пріоритетними постають завдання розвитку забезпечення психологічних умов формування емоційної сфери молодших школярів із ЗПР ще на етапі переходу від ігрової до навчальної діяльності. Ці умови передбачають необхідність врахування актуальних сфер взаємодії молодшого школяра: із собою, з іншими, з соціумом. Серед основних виділимо:

- опора на ігрову діяльність;
- наявність позитивного досвіду міжособистісної взаємодії з ровесниками та дорослими;
- емоційне «відзеркалення» референтним дорослим;
- розширення репертуару соціальних ролей;
- розширення емоційного досвіду, що включає увесь спектр емоційних станів та переживань.

З урахуванням зазначених психологічних умов проіоритетними є такі *напрямки* психокорекції емоційної сфери учнів із ЗПР:

- формування менталізації (A. Vateman та P. Fonagy), як здатності уявляти та розуміти наміри, цілі та емоційні стани себе та інших та вміння виражати емпатійну позицію у міжособистісній взаємодії на основі розширення досвіду емоційного «відзеркалення» референтним дорослим;
- формування емоційної ідентифікації, тобто здатності сприймати, розпізнавати та називати власні емоційні переживання у поточний момент, в уявній ситуації (з минулого, майбутнього) на основі включення у практичну дослідницьку діяльність із максимальною опорою на ігрову діяльність та на набутий життєвий досвід, з максимальним апелюванням до власного досвіду емоційних переживань дитини у безпосередніх ситуаціях, в яких виникають ці переживання;
- формування емоційної диференціації, тобто вміння враховувати почуття та емоції інших людей, орієнтуючись та регулюючи свою поведінку згідно із

здійснюваних на цій основі емоційним передбаченням та формування здатності до диспозиції інтерпретацій зовнішніх і внутрішніх подій (з різних рольових позицій) на основі напрацювання репертуару соціальних ролей;

- формування емоційної рефлексії, тобто здатності осмислювати, усвідомлювати причини та наслідки власних внутрішніх психічних станів та емоційних переживань і відстежувати взаємозв'язки із поведінковими та емоційними реакціями інших у міжособистісній взаємодії;

- формування психоемоційної саморегуляції поведінки на основі здатності до вольових зусиль;

Провідним інструментом психокорекції емоційної сфери на етапі переходу дитини із ЗПР до школи є гра, зокрема, найвища її форма - сюжетно-рольова гра. Основною умовою для забезпечення емоційного дозрівання особистості дитини із ЗПР є ігрова діяльність, як відправна точка психокорекційного впливу на психологічну готовність до оволодіння навчальною діяльністю, формування учнівської ідентичності та розвиток відповідних адаптивних соціо-особистісних якостей. Зміст психокорекційної роботи із молодшими школярами із ЗПР по заданим напрямкам охоплює сфери внутрішньої та зовнішньої активності особистості в межах провідного виду діяльності, тобто гри. Численні дослідження засвідчують ефективність моделювання не лише ігрових ситуацій, але й опрацювання ситуацій реальної соціальної взаємодії з ровесниками та дорослими з психокорекційною метою. Домінуючим вектором такої роботи все ж таки є розвиток здатності до усвідомлення власних емоцій, починаючи від формування елементарних уявлень про емоції та почуття, опрацювання навичок сприймати, розпізнавати, виражати і закінчуючи формуванням уміння розуміти й описувати свій емоційний стан і стан інших людей, та вільно і відкрито проявляти почуття без шкоди для інших. Вцілому, психокорекційний робота з розвитку емоційної сфери молодших школярів із ЗПР здійснюється шляхом поступового розширення знань про себе (пізнавальний компонент) і ставлення до себе (емоційний компонент), починаючи від розвитку самовідчуття до самоаналізу, і до самоконтролю.

Таким чином, можемо зробити висновок, що протягом всього етапу навчання у початковій школі, коли в учнів із ЗПР починає відбуватися зміна провідного виду діяльності, зміщення фокусу уваги у корекційно-розвитковій роботі у бік подолання емоційно-особистісної незрілості повинно здійснюватися у чітко визначених напрямках. Емоції, як фундамент для розвитку мотиваційного компонента навчальної діяльності та становлення учнівської ідентичності молодших школярів із ЗПР, потребують цілеспрямованої та систематичної психокорекції з урахуванням базових психологічних умов формування емоційної сфери молодших школярів із ЗПР. Відправною точкою психокорекційного впливу є цілеспрямоване впровадження у навчальний процес ігрових технологій з опорою на ігрову діяльність, оскільки саме гра є фундаментом для емоційно-особистісного дозрівання учнів із ЗПР у процесі переходу до навчальної діяльності.

#### **Література:**

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. - 160 с.;

2. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Изд. 2-е, испр. / Н. Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2009. – 192 с.;

3. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку / Т.В. Сак, Л.І. Прохоренко, І.М. Омельченко, І.П. Логвінова, О.О. Бабяк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – №3. – С. 7–18.

4. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: сост. О.В. Защирина. — СПб.: Речь, 2003. — 432с.;

5. Сак Т. Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Т. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. - №2 (52). - 2013. - С 3-6;

6. Cortina M. Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding. The relationships between attachment and intersubjectivity / M. Cortina. G. Liotti // Psychoanalytic Psychology, 2010. - Vol. 27. - No. 4. — p. 410–441;

**И.П. Логвинова**

**Направления психокоррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития.**

*Автор рассматривает эмоциональную сферу, как фундамент для развития мотивационного компонента учебной деятельности и становления ученической идентичности. Обосновывает важность смещения фокуса в коррекционно-развивающей работе в сторону преодоления эмоционально-личностной незрелости детей с ЗПР. На базе выделенных психологических условий формирования эмоциональной сферы личности учеников из ЗПР и учитывая проявления их эмоционально-личностной незрелости, которое они демонстрируют на период вступления в начальную школу, автор рассматривает и конкретизирует содержание направлений психокоррекции эмоциональной сферы младших школьников из ЗПР.*

*Учитывая, что при задержке психического развития в младшем школьном возрасте доминирует игровая деятельность, автор обосновывает необходимость создания соответствующих психологических условий для созревания эмоциональной сферы именно с опорой на игру, базируясь на расширении опыта интерсубъективности, создания свободного и защищенного пространства для спонтанной творческой игры.*

**Ключевые слова:** задержка психического развития, эмоциональная сфера, личность, эмоции, идентичность, учебная деятельность, коррекционно-развивающая работа.

**Iryna Logvinova**

**Directions of psychocorrection of the emotional sphere younger students with mental retardation**

*In this article author discusses the role of emotional sphere in person's ability to develop learning activity skills in mentally retarded children, explains the importance of shifting the focus of psychological correction to overcoming the emotional-personal retardation in schoolchildren with mental retardation. The author highlights the psychological conditions that enable the development of emotional sphere, taking into account the manifestations of infantility (immaturity) of children's emotional sphere at the time of entering the elementary school. The author presents directions of psychological correction of emotional sphere in mentally retarded children.*

*Author emphasizes that for effective realization of those directions, it is necessary to provide support, with main focus on play, for emotional sphere to mature, because play is a dominating activity in mentally retarded children throughout elementary school. Author also explains the importance of accumulating intersubjectivity experience as well as having free and protected space for spontaneous and creative interaction with others.*

**Keywords:** mental retardation, emotional sphere, reflection, personality, emotion, pupil's identity, learning activity, special education.

**References:**

1. Breslav, G. M. (1990). *Emocionalnye osobennosti formirovaniia lichnosti v detstve* [Emotional features of the formation of personality in childhood] . Moscow: Pedagogika.

2. Belopolskaya, N. L. (2009). *Psikhologicheskaiia diagnostika lichnosti detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Psychological diagnosis of personality of children with mental retardation]. Moscow: Kogito-Centr.

3. Sak, T.V. (2015). *Kontsepsiia naukovu-metodychnoho zabezpechennia formuvannia navchalnoi diialnosti u ditei iz zatrymkoiu psyhichnoho rozvytku* [The concept of scientific and methodical providing of educational activities for children with mental retardation]. *Exceptional child: teaching upbringing*, 3, 7–18.

4. Zashchirinskaia, O.V. (2003). *Psikhologiiia detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Psychology of children with mental retardation]. Sankt-Peterburg: Rech.

5. Sak, T. (2013). *Psykhologichni umovy realizatsii Derzhavnoho standartu pochatkovoii zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Psychological conditions of realization of the State standard of primary education for children with special educational needs]. *Exceptional child: teaching upbringing*, 2, 3-6;

6. Cortina, M. (2010). Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding. The relationships between attachment and intersubjectivity. *Psychoanalytic Psychology*, 27, 4, 410–441.

УДК 376

**Малишевська І. А.**

к.пед.н., доцент кафедри корекційної педагогіки та психології Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

### **ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*Стаття присвячена теоретичному аналізу впровадження інклюзивної освіти в Україні. Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту дитини з особливими освітніми потребами. Характерною особливістю реконструювання системи освіти дітей з особливими освітніми потребами є демократичні, гуманістичні засади. Особливого значення набуває створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами. В статті проаналізовано актуальні проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, проблеми впровадження інклюзивної освіти.

**Постановка проблеми.** Сьогодні вітчизняна система освіти під впливом світових гуманістичних вимог перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями в оновлюваному суспільстві. В сучасній освіті реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок в освітній галузі – від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві».

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту дитини з особливими освітніми потребами. Характерною особливістю реконструювання системи освіти дітей з особливими освітніми потребами є демократичні, гуманістичні засади, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання для таких дітей. В основу цього підходу покладено спеціальні умови навчання, які передбачають не відривати дитину від сім'ї, природний процес адаптації та соціалізації,