

students with severe speech disorders]. *Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk*, 4. 40 - 44. Kuiv:PE "Aktualna osvita »,

3. Pryshepova, I.V. (2006). *Dyzorfohrafyya mladshykh shkolnykov* [Dizorfografiya younger students]. StPeterburh:Karo

4. Krylov, N.L. (1974). *Rabota po preodolenyyu agrammatyzma u uchashchysya s rechevym nedorazvytiem na urokakh proyznoshenyya* [Work to overcome agrammatism students with speech underdevelopment lessons on pronunciation] *Defektologiya*, 6, 34-42

5. Lalaeva, R. Y. (1999). *Viavlenye dyzorfohrafii u mladshykh shkolnykov* [Identify dizorfografii in primary school children] StPeterburh:SpbHUPM.

6. Zhuykov, S. F. (1964). *Psykholohyya usvoenyua hrammatyky v nachalnih klassakh* [Psychology of grammar mastering in elementary school]. Moscow: Prosveshchenie.

**УДК: 376-056.34-053.5:159.923.2**

**Прохоренко Л.І.,**

к.пед.н., ст.н.сп., докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАННЯ**

*У статті наводяться результати теоретико-експериментального дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку, обґрунтовано, що сформованість саморегуляції дозволяє учневі усвідомити і прийняти мету навчальної діяльності, визначити послідовність дій, оцінити умови досягнення мети і, на основі рефлексії побудувати програму дій, засобів і способів її здійснення. В ході оцінювання результатів, рефлексія дозволяє виявити успішність чи неуспішність діяльності та прийняти рішення про корекцію дій.*

*Недорозвиток самоконтролю, самооцінки рефлексії у школярів із ЗПР негативно відбиваються на регулюванні навчальною діяльністю.*

**Ключові слова:** саморегуляція, рефлексія, самоконтроль, навчальна діяльність, школярі із затримкою психічного розвитку.

Реформування і осучаснення національної освіти, яке відбувається завдяки соціально-історичним перетворенням в Україні, викликає розв'язання важливих проблем забезпечення та реалізації Державних програм щодо надання спеціальної корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, спрямованих на підвищення ефективності навчання дитини, формування її пізнавальної активності і самостійності, здатності до саморегуляції, самоосвіти. У цьому полі загально-пріоритетним напрямком спеціальної освіти є розроблення альтернативних шляхів саморегуляції навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), що є підґрунтям створення інноваційних технологій навчання цих дітей.

Теоретичні аспекти проблеми саморегуляції представлені у низці досліджень з позиції психології особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, У. Джеймс, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Матюшкін, Г. Нікіфоров, М. Розенберг, С. Рубінштейн, О. Тіхоміров, З. Фрейд, В. Шадріков та ін.); у руслі нейропсихології (П. Анохін, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Ф. Гольц, К. Лешлі, О. Лурія, Ч. Шерінгтон, І. Філімонов, М. Флуранц, Є. Хомська та ін.); на тлі соціогенетичної теорії (А. Bandura, G. Kelly, B. Skinner, C. Hull та ін.); в аспекті діяльнісного підходу (О. Асмолов, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Неймарк, Г. Нікіфоров, О. Осадько, О. Осницький та ін.). У зарубіжних джерелах про саморегуляцію мова йде в межах психології особистості, психології регуляції діяльності, когнітивної психології (J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz,

Н. Heckhausen, E. Tolman та ін..). Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники однакові в тому, що саморегуляція виступає об'єднуючою ланкою, яка взаємопов'язана з психічною сферою особистості, і виступає спрямовуючою силою діяльності, поведінки та спілкування.

Досліджуючи саморегуляцію Ю. Кулюткін, Ж. Піаже, І. Семенов, О. Тихомирова, Є. Торренс, А. Шаров у її структурі осьовою ланкою вважають рефлексію. Так, у дослідженні А. Шарова, саморегуляція розглядається через призму активності спрямованої на розвиток цілісності суб'єкта, що здійснюється засобами системи вибору. В якості структурних компонентів саморегуляції автор визначає три ланки: ціннісно-змістова, активність і рефлексія. Ціннісно-змістова ланка включає в себе домінуючі цінності, смисли, мотиви, цілі, які є загальним орієнтиром у житті особистості, активність виступає підґрунтям розвитку особистості і реалізується у зовнішній активності (різноманітні види діяльності, пізнання, спілкування) і внутрішній (функціонування пізнавальних і емоційних процесів). Однак, на думку автора, саме рефлексія є стержнем саморегуляції і виконує роль зворотного зв'язку у життєдіяльності особистості, функцію контролю і узгодження, завдяки чому здійснюється процес удосконалення і розвитку особистості. Рефлексія проявляється в усвідомленні власної діяльності, окремих її дій, формуванні образу «Я», самооцінці тощо.

В працях інших вчених, під рефлексією розуміється вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності (А. Зак, Б. Зейгарник, Н. Лейтес, А. Bandura, J. Blok, E. Forman, С. Корр). На думку авторів рефлексія включає в себе такі моменти діяльності, як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування і обробку зворотної інформації, яка свідчить про ступінь адекватності кожного етапу розв'язання цілям задачі.

Таким чином, рефлексія дозволяє в ході розв'язання завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити розумову діяльність. Високий рівень розвитку рефлексії виконує функції контролю та оцінки власних розумових дій учня, дає можливість виявляти і врахувати свої помилки, оцінити правильність пошуку нових шляхів розв'язання завдання.

Проблема саморегуляції навчальної діяльності дітей з порушеним інтелектом досліджувалася в різні періоди становлення спеціальної педагогіки і психології (Л. Виготський, О. Дмитрієв, Г. Дульнев, Л. Занков, В. Лебединський, В. Лубовський, Л. Мирський, М. Монтесорі, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Г. Сухарева, М. Царцидзе та ін.).

В дослідженнях Т. Власової, В. Лебединського, І. Марковської, М. Фішман та ін., зазначено, що поєднання регуляторних і часткових порушень формує загальну затримку психічного розвитку, яка проявляється в недорозвитку довільної діяльності, несформованості саморегуляції. Автори наголошують, що у зв'язку з послабленням контрольних функцій кори страждає уся система довільної саморегуляції діяльності, що в першу чергу, позначається на її основних компонентах: рефлексії, самоконтролю, самооцінці.

Численні дослідники, які займалися питанням саморегуляції школярів із ЗПР зазначають, що саме недорозвиток її компонентів, мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії, лежить в основі неуспішності дітей, та різноманітних труднощів, які виникають в процесі навчальної діяльності (Н. Голуб, Г. Грибанова, Г. Жаренкова, Н. Жулідова, З. Калмикова, Г. Ліпкіна, А. Линда, А. Маркова, І. Марковська, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, В. Рилова, В. Романко, О. Савонько, У. Ульяновка, Н. Піддубна).

Досліджуючи проблему рефлексії у школярів із ЗПР Г. Ліпкіна, Н. Пілаєва, Т. Пускаєва, У. Ульяновка наголошують на обмеженості і примітивності рефлексивного мислення, що спричиняє порушення поетапного контролю над виконуваною діяльністю, діти не помічають невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять допущені помилки, дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена.

До порушень рефлексивного мислення Г. Грибанова відносить зниження рівня узагальнення (оперування загальними ознаками замінюється переважанням безпосередніх уявлень про предмети і явища, встановленням конкретних зв'язків між ними) і спотворення процесу узагальнення (встановлення надзвичайно загальних зв'язків між предметами і явищами, що відбивають не істотну, а випадкову сторону цих предметів і явищ). Автор зазначає, що зустрічаючись з труднощами, школярі «зискують» з правильних дій на помилкові (дитина як би не утримується в руслі складного для нього завдання і замінює його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність), недостатньо критичні до результатів своєї діяльності.

В інших дослідженнях наголошується, що у школярів даної категорії порушена ретроспективна рефлексія, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять допущені помилки, навіть на вимогу дорослого перевірити виконану роботу. Учні рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку. У цих дітей спостерігається ослаблення регулювання навчальної діяльності, навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв'язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати тощо.

Таким чином, узагальнюючи теоретичні дослідження можна стверджувати, що процес саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР не сформований. В процесі здійснення навчальної діяльності основні прояви несформованості рефлексії виявляються у перевазі до стереотипних, шаблонних способів розв'язання завдань, невміння актуалізувати набуті знання в певній ситуації, невміння доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати. Порушення рефлексивної функції мислення негативно впливає на формування вмінь поетапного контролю.

Отже, аналіз вищезазначених робіт свідчить про гостру актуальність означеної проблеми, однак, кількість досліджень, в яких вивчалася роль рефлексії в навчальній діяльності школярів із ЗПР у спеціальній психології недостатня.

Відтак, з метою дослідження сформованості рефлексії школярів із ЗПР була розроблена авторська методика діагностики рефлексії. Основу методики склали наступні критерії: здатність приймати рішення, робити вибір, оцінювати діяльність за критеріями узагальненості і суттєвої диференціації, визначення інших варіантів, які можуть дозволити реалізувати вихідні плани і замисли. Тобто, досліджуванню піддавалися вміння учнів довільно конструювати правила, припущення, ситуацію, від яких залежить виконання діяльності, і на основі них будувати стратегію діяльності.

Методикою були передбачені завдання на розв'язання слів-анаграм. Із запропонованих анаграм, шляхом перестановки букв, потрібно було скласти слово (наприклад: д е м – мед). Після виконання завдання, учням пропонувалася таблиця-ключ до розв'язування анаграм, за якою вони звіряли правильність побудованих слів. Після закінчення завдання учні обґрунтовували виконання, пояснюючи послідовність і спосіб розв'язання.

При оцінці результатів враховувалося наступне: а) коефіцієнт сформованості рефлексії; б) час розв'язання завдань; в) ранговий показник складності вирішених анаграм.

Таким чином, методика діагностики рефлексії дозволяє якісно охарактеризувати рівень рефлексії у школярів із ЗПР. Дитина зі сформованою рефлексією має високий коефіцієнт рефлексії, вважає відповідальною себе за результат навчання, регулює навчальну діяльність відповідно до сформованих внутрішніх критеріїв оцінки. Дитина з несформованою рефлексією не усвідомлює зв'язок між власними діями і навчальною діяльністю, не вміє її контролювати, покладається на зовнішній контроль з боку вчителя, в самооцінці орієнтується на оцінку зовні.

Інтерпретація отриманих результатів.

Так, 66,7% школярів із ЗПР, за результатами розв'язування анаграм, мають низький рівень рефлексії (коефіцієнт рефлексії (далі К) дорівнював 0 – 0,1). Діти з таким коефіцієнтом виконували хаотичні дії, склали слова способом переставлення різних літер, вигадували слова за якоюсь окремою літерою чи певною аналогією, правильно розв'язували не більше трьох-шести простих анаграм. Алгоритм послідовності написання літер діти не визначали навіть під час перевірки завдання за ключем. Наприклад, Валентина І., (1 клас), анаграму «к і с» записала як «киця», пояснюючи тим, що ««кіс-кіс» кличуть котів». Пояснити де в слові «киця» є літери «і» та «с», які зазначені у анаграмі, і чому отримане слово має більшу кількість літер, дівчинка не змогла. Під час перегляду таблиці-ключа учениця не змогла виявити взаємозв'язок між заданим порядком перестановки літер у анаграмах. Вона отримала 3 бали за розв'язання завдання, коефіцієнт рефлексії у неї становив 0,16.

Від 6 до 9 балів отримали 24,1% учнів із ЗПР, коефіцієнт рефлексії яких знаходяться в межах  $K = 0,33 - 0,5$ . Серед цих дітей частина учнів правильно розв'язали 6-8 анаграм, деякі учні – розв'язали всі прості анаграми, побудувавши правильні слова з потрібних літер, однак самостійно виявити взаємозв'язок між заданим порядком перестановки літер у анаграмах без таблиці-ключа не могли. Дії цих дітей свідчать про низьку мисленнєву діяльність, невміння в ситуації розв'язання анаграм виявляти способи їх перетворення, виявляти істотні зв'язки між елементами завдання. Лише після аналізу таблиці-ключа разом з дорослим, учні зрозуміли сутність способу перетворення.

Незначна частина дітей за завдання отримали 10 – 13 балів (коефіцієнт рефлексії знаходиться в межах  $K = 0,55 - 0,66$ ), три учні отримали коефіцієнт 0,72, вони змогли правильно провести аналогію між способом побудови першої трійки слів, однак перенести його на інші не змогли, тому ми не можемо стверджувати про повноту розуміння вимог в даному завданні, що полягає у визначенні взаємозв'язку між елементами ситуації.

Для порівняння, 3,8% школярів з нормативним психічним розвитком розв'язали правильно 6-7 анаграм, і отримали коефіцієнт рефлексії в межах  $K = 0,33 - 0,38$ . Тобто у цих учнів, рефлексія не сформована. 59,7% учнів змогли провести аналогію способу перетворення анаграм у першій і другій ситуації, утруднення мали при розв'язанні третьої ситуації, тому більшість учнів склали слова способом підбору літер. Ці учні отримали коефіцієнт рефлексії в межах:  $K = 0,44 - 0,72$  (8-13 балів). Водночас, 36,5% учнів мають достатній розвиток рефлексії, вони розв'язали правильно анаграми у всіх ситуаціях. У третій ситуації виникали деякі труднощі під час створення слів, однак школярі аналізували спосіб перебудови попередніх анаграм, що свідчить про ступінь адекватності кожного етапу розв'язання цілям завдання. Коефіцієнт рефлексії у цих учнів знаходиться в межах  $K = 0,77 - 1,0$  (14-18 балів).

Слід додати, що школярі з НР затратили значно менше часу на розв'язання завдання в середньому від 15 до 30 хвилин. Діти, які виявили вищий коефіцієнт рефлексії – 10-15 хвилин, з середнім коефіцієнтом – 20-25 хвилин, учні з низьким розвитком рефлексії розв'язували анаграми за 30-40 хвилин. На відміну від них, школярі із ЗПР з середнім коефіцієнтом рефлексії розв'язували завдання за 40-45

хвилин, учні з низьким рівнем затратили значно більше часу, складні анаграми залишали не розв'язаними.

Ранговий показник складності складав 8-9 балів. Аналіз перебудови третього блоку анаграм дозволив з'ясувати особливості вмінь школярів змінювати стратегію розв'язання в ускладнених умовах завдання, на основі яких було визначено чотири рівні рефлексивності мисленнєвого процесу: хаотичний, формально-алгоритмічний, змістовно-адаптивний, внутрішній.

Основними характеристиками хаотичного рівня визначено: здійснення безсистемного пошуку розв'язування, використання способів логічно не пов'язаних між собою, невміння перевіряти отриманий результат. На цьому рівні знаходяться школярі з коефіцієнтом рефлексії –  $K = 0 - 0,2$ .

Формально-алгоритмічний рівень відрізняється від попереднього послідовним вибором можливих способів розв'язування, які співвідносяться з попереднім, при цьому домінує репродуктивна діяльність в змістовому плані, однак недостатньо сформоване регулювання – в смисловому. Цей рівень займають діти з коефіцієнтом рефлексії  $K = 0,3 - 0,5$ .

Змістовно-адаптивний рівень характеризується вмінням аналізувати значущі ознаки, перебудовувати спосіб розв'язування відповідно до ускладнених умов, визначати правильність та повноту виконання операцій, які утворюють рефлексивну сферу. Цей рівень показали діти з коефіцієнтом рефлексії  $K = 0,6 - 0,8$ .

Мисленнєва діяльність учнів, які мають внутрішній рівень розвитку рефлексії, характеризується згорнутим пошуком дій і об'єднанням їх з оцінними, що дозволяє школяреві досить швидко знаходити правильне розв'язання. Коефіцієнт рефлексії на цьому рівні становить  $K = 0,9 - 1,0$ .

Таким чином, експериментальне дослідження засвідчило, що недорозвиток рефлексії спричиняє різноманітні утруднення в навчальній діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. На тлі недорозвитку саморегуляції у дітей із ЗПР в процесі навчально-пізнавальної діяльності спостерігаються наступні особливості рефлексії: неприйняття загальної установки виконання завдання, значні труднощі у використанні вимог діяльності під час її виконання, невміння перевіряти етапи завдання, відсутність дій самоконтролю у відповідності із заданими правилами на заключному етапі; неадекватна самооцінка.

Водночас, порушення рефлексивної функції мислення негативно впливає на формування вмінь поетапного контролю: невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивність в процесі аналізу, часткове сприймання інструкцій. У процесі здійснення навчальної діяльності основними проявами несформованості рефлексії є: невміння доводити роботу до логічного завершення, недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання, невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результат відносно мети тощо.

Відтак, такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційно-розвиткової роботи спрямованої на формування рефлексії в процесі навчальної діяльності школярів із ЗПР, що передбачатиме розвиток наступних вмінь: використовувати задану систему вимог під час виконання діяльності, свідомо підкоряти власну діяльність правилам, вимогам, які дозволяють визначити спосіб дії, повертатися до заданої системи вимог на протязі всього виконання, мисленнєво контролювати кожен етап виконання діяльності, співвідносити результати діяльності з її метою, визначати критерії корекції окремих етапів діяльності та в цілому.

#### Література

1. Жаренкова Г.И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной]. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 17–20.

2. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологи. – 2004, – №2, – С.128.
3. Лубовский В.И. Общая психологическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития / Лубовский В.И. – Москва : Просвещение, 1981. – С. 6–10. – (Обучение детей с задержкой психического развития).
4. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / Лында А.С. – Москва : Высшая школа, 1979. – 148с.
5. Русакова О.В. Отдельные вопросы проблемы формирования саморегуляции учебной деятельности у младших подростков в процессе обучения / Русакова Ольга Владимировна, Киров : 2008 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2008/1269.htm>.
6. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии / Певзнер М.С. – Москва : Просвещение, 1966. – 140с.
7. Deci E. L., Ryan R. M. The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schvarzer (Ed.) Self-related cognitions in anxiety and motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985в.
8. Копп С.В. The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) Contemporary Topics in Developmental Psychology. N. Y., 1987.

**Л.И. Прохоренко**

**Психологические особенности рефлексии школьников с задержкой психического развития в процессе саморегуляции обучения**

*В статье приводятся результаты теоретико-экспериментального исследования саморегуляции учебной деятельности школьников с задержкой психического развития, обосновано, что сформированность саморегуляции позволяет ученику осознать и принять цели учебной деятельности, определить последовательность действий и оценить условия достижения цели, и на основе рефлексии построить программу действий, средств и способов ее осуществления. В ходе оценки результатов, рефлексия позволяет выявить успешность или неуспешность деятельности и принять решение о том, нужна ли коррекция действий или нет.*

*В то же время, недоразвитие регулирования учебной деятельности негативно отражается на формировании самоконтроля, самооценки рефлексии школьников с ЗПР.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, рефлексия, самоконтроль, учебная деятельность, школьники с задержкой психического развития.

**Lesia Prokhorenko**

**Psychological Features Of Reflection Of Pupils With Mental Retardation Of Self-Regulation Of The Edukational Activity**

*Based on the concept of social psychology, theories of learning and relationship development regulation training article the author self psychology of students with developmental delays. It proved that self-regulation Maturity allows the student to understand and accept the goal of training activities, to determine the sequence of actions and to evaluate the conditions of achieving the goal, and on the basis of reflection to build a program of action, means and methods of its implementation. During the evaluation, reflection reveals the success or failure of activities and decide whether or not the correction action needed.*

*Underdevelopment self-control, self-evaluation, self-reflection in students with intellectual disabilities negatively affect the regulation of educational activity.*

**Keywords:** self-regulation, reflection, self-control, educational activities, students with developmental delays.

## References

1. Zharenkova, G.I. (1984). *Spetsifika uchebnoy deyatelnosti* [Children time-lagged psychical development]. Moscow: Pedagogira.
2. Konopkin, O.A. (2004). *Obshchaya sposobnost k samorehuliyatsyy kak faktor subyektnoho razvytiya* [Total capacity for self-regulation as a factor in the development of subject] *Voprosy psikhologii, Issue 2*, 128-132.
3. Lubovskii, V.I. (1981). *Obshchaya psikhologicheskaya kharakteristika mladshikh shkolnikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [The total psychological characterization junior schoolchildren with delay of mental development]. In *Obuchenie detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*, Moscow: Prosveshchenie.
4. Lynda, A.S. (1979). *Didakticheskie osnovy formirovaniya samokontrolya v protsesse samostoyatelnoy uchebnoy raboty uchashchikhsya* [Didactic bases of forming of self-control in the process of independent educational work of student]. Moscow: Vysshaya shkola.
5. Rusakova, O.V. (2008). *Otdelnye voprosy problem formirovaniia samoreguliacii uchebnoi deiatelnosti u mladshih podrostkov v processe obucheniia* [Selected issues of formation of the problem of self-control of educational activity at younger teenagers in the course of training]. Retrieved from: <http://www.emissia.org/offline/2008/1269.htm>.
6. Pevzner, M.S. (1966). *Deti s otklonenyami v razvitii* [Children with rejections in development]. Moscow: Prosveshchenie.
7. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schwarzer (Ed.) *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
8. Kopp, C.B. (1987). The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. N. Y.

УДК 376.3. : 37.012.3

**Рібцун Ю.В.**

к.пед.н., ст.н.сп., старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м.Київ

### **ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО» ДЛЯ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*У статті розкривається актуальність і своєрідність створення навчальної програми «Музичне мистецтво» для роботи з учнями восьмого класу загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, висвітлюється логіка побудови табличної структури програми, зокрема виокремлення колонок змісту основної загальної освіти, державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, спрямованості корекційно-розвивальної роботи, а також чотирьохкомпонентного переліку орієнтовних показників сформованості галузевої компетентності школярів на кінець навчального року.*

**Ключові слова:** музичне мистецтво, навчальна програма, школярі з тяжкими порушеннями мовлення.

**Постановка проблеми.** Старша ланка загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачає формування та удосконалення цілісного комунікативно-мовленнєвого, інтелектуального, естетично-духовного, емоційного, фізичного розвитку дитини в умовах предметного навчання, її морально-етичне виховання, формування природничо-наукового і гуманітарного світоглядів, що повністю відповідає Проекту Закону України «Про освіту» (2016 р.) [3]. Зокрема у ст. 21