

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГКИ**

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:  
ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ**

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ  
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
21 червня 2018 р.**

**Київ – 2018**

***Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року***

**Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів**  
Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. – К.: «Наша друкарня». –  
2018. – 176 с.

Збірник містить матеріали з актуальних проблем навчання і виховання, психолого-педагогічної, соціально-психологічної реабілітації осіб з особливими потребами. Видання орієнтоване на науковців, викладачів, фахівців спеціальних, навчально-реабілітаційних, інклюзивних закладів, а також на всіх, хто опікується проблемами дітей з особливими потребами.

## ЗМІСТ

(тези друкуються в авторській редакції)

1. *Адамюк Н.* До питання доступу до вищої освіти жестомовними глухими особами України.
2. *Бабяк О.* Особливості діагностики міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку.
3. *Баташева Н.* Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку.
4. *Баранець І.* Формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку як невід'ємна складова навчально-виховного процесу в системі загальної та спеціальної дошкільної освіти України.
5. *Баранець Я.* Корекційно-розвивальна робота в інклюзивному просторі.
6. *Блеч Г.* Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.
7. *Бурлака О.* Дослідження проблеми формування географічних понять в змісті шкільної географії.
8. *Гладченко І.* Соціальні наслідки перинатальної патології ЦНС у дітей.
9. *Дробот О.* Організаційно-педагогічні умови формування жестомовної комунікативної компетентності дошкільників із порушеннями слуху.
10. *Замша А.* Специфіка реалізації принципів білінгвального підходу до навчання глухих та слабкочуючих учнів.
11. *Квітка Н.* Розподіл обов'язків між вихователем та асистентом у закладах дошкільної освіти.
12. *Кернякевич Т.* Формування загальнонавчальної компетентності у дітей з порушеннями слуху молодшого шкільного віку.
13. *Кобильченко В.* Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору.

14. *Кульбіда С.* Вклад Наталії Іванюшевої у розвиток жестової мови.
15. *Ланін А.* До питання підвищення якості навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.
16. *Легкий О.* Формування соціальної активності слабозорих школярів в процесі соціально-побутового орієнтування.
17. *Лисенкова І.* Індивідуальний підхід у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями.
18. *Литвинова В.* Сучасні тенденції математичної освіти молодших школярів з порушеннями слуху.
19. *Любченко К.* З досвіду формування у нечуючих підлітків гуманістичних цінностей в позаурочній діяльності.
20. *Михновецька І.* Особливості розвитку психічних функцій та предметно-маніпулятивних можливостей старших дошкільників з синдромом Дауна.
21. *Недозим І.* Особливості формування соціального інтелекту у дітей з розладами аутистичного спектра.
22. *Некраш Л.* Аналіз законодавчої бази щодо впровадження системи раннього втручання в Україні.
23. *Омельченко І.* Методологеми дослідження комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку.
24. *Петрикіна А.* Теоретичні передумови дослідження проблеми формування творчої активності в учнів 5-8 класів з порушеннями зору.
25. *Піканова Н.* Педагогічні основи забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.
26. *Полупанова Я.* Становлення та розвиток інклюзивної освіти у великій Британії.
27. *Прохоренко Л., Гудим І.* Компетентнісний підхід в навчанні дітей із порушеннями когнітивного розвитку.
28. *Рібцун Ю.* Корекційно-розвиткова складова у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

29. *Сидорчук О.* **Нейропсихологічний аспект порушення мовлення та когнітивної сфери дитини.**
30. *Склянська О.* **Вивчення взаємодії в діаді «дорослий – дитина раннього віку з порушенням розвитку» за допомогою аналізу відеозапису вільної гри.**
31. *Стрілець А.* **До проблеми розладів читання у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.**
32. *Сухіна І.* **Особливості використання технології СУ-ДЖОК масажу в роботі логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами.**
33. *Федорова Н.* **Гуманістична педагогічна позиція майбутніх логопедів як ціннісно-сміслова основа професійної діяльності.**
34. *Чеботарьова О.* **Професійно-трудове орієнтування учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.**
35. *Шипелік Т.* **Особливості розвитку емоційної сфери підлітків з легкою розумовою відсталістю.**

## **ДО ПИТАННЯ ДОСТУПУ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ ЖЕСТОМОВНИМИ ГЛУХИМИ ОСОБАМИ УКРАЇНИ**

*Адамюк Наталія*

За визначенням Всесвітньої федерації глухих (ВФГ) до категорії глухих осіб відносяться особи, яких об'єднує віднесення себе до спільноти глухих, життєдіяльність у ній та застосування візуальної мови – жестової. Отже, «жестомовна глуха особа» – це представник лінгвістичної спільноти, який володіє нормами жестової мови (ЖМ), активно використовує дану мову (яка є для нього рідною) у різних побутових, соціокультурних, професійних сферах спілкування. Зазначаємо, що у даній праці мова йде про жестомовну глуху особу (глуха особа – *надалі*).

Подана нижче інформація має документальне підтвердження в Центральному правлінні Українського товариства глухих (УТОГ), оскільки до Статутних завдань Товариства входить і освітня сфера глухих осіб.

З 2006 р. обласні організації УТОГ разом з навчальними закладами для дітей глухих та слабкочуючих подають звітну інформацію «Орієнтовний (станом на 01.03 поточного року) та фактичний (станом на 01.09 поточного року) вибір життєвого шляху випускниками спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху» щодо професійної орієнтації учнів випускних класів, які отримують базову чи повну середню освіту. Таким чином стає відомою загальна кількість учнів випускних класів по Україні, зокрема, кількість учнів з базовою середньою та повною середньою освітою; кількість бажаючих працевлаштуватися і фактично працевлаштованих; кількість глухих осіб, які вирішили продовжити навчання і фактично вступили у такі навчальні заклади як школа (для отримання повної середньої освіти), ПТУ, коледжі, університети; кількість осіб, які не визначилися щодо власної профорієнтації.

З інформації станом на 01.03. та 01.09. 2012 р. відомо, що в 2011/1012 н. р. в Україні було 623 учні випускних класів, з них випускників з базовою середньою освітою було 413 учнів, з повною середньою – 218 учнів, у допоміжних класах навчалося 14 учнів. Продовжити навчання в 11 класі

виявило бажання 222 учні, втім, фактично продовжило 242 учня; на навчання до ПТУ прагнуло 165 випускників, втім, фактично вступило 190 осіб; навчатися в коледжах/технікумах планувало 69 осіб, проте фактично вступило 74 випускники; аналогічно в університети «записувалося» 33 особи, втім, зарахованими стали 34 глухих. Осіб, які не могли визначитися – стало більше на 8 глухих (73 особи попри 65 осіб). Працевлаштуватися планувало 69 осіб, проте фактично оформилися на роботу 10 осіб.

На основі порівняння інформації про фактичний вибір життєвого шляху глухими учнями трьох навчальних років: 2008/2009, 2011/2012 та 2015/2016 н. констатуємо щорічне зниження чисельності випускників, унаслідок чого стала меншою кількість вступників до ВНЗ. Пояснення криється у введенні обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти (ЗНО) для категорії осіб з 2009 року, результати якого були невтішними. Відтак, збільшилася кількість випускників, які виявили піти на навчання в ПТУ минаючи ЗНО [3].

У наступні роки бажаючих скласти оцінку своїм знанням засобом ЗНО стає менше: якщо у 2009 р. таких було 149 осіб, то у 2010 р. – 97 осіб, у 2011 – 77 осіб, у 2012 – 107 осіб, у 2013 – 71 особа, у 2014 – 79 осіб, у 2015 – 95 осіб (в тому числі 7 глухих осіб із загальноосвітніх, тобто масових шкіл), у 2016 – біля 50 осіб, у 2017 – теж орієнтовно 50 осіб [3].

Що стосується умов проходження ЗНО глухими особами, зазначимо, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України [1] особи з освітніми проблемами мають право на перекладача ЖМ; додатковий час для виконання сертифікаційної роботи; виконання роботи за першими столами аудиторії; використання слухового апарата, імплантату; отримання в письмовій формі озвучених текстів до завдань на розуміння мови на слух (аудіювання).

Найстарішими навчальними закладами вищої освіти України є Київський державний коледж легкої промисловості, в якому з 1958 р. стали відкриватися спеціальні групи для глухих студентів (за документами з

1963 р. коледж підготував 964 глухих фахівців) та Херсонський державний медичний коледж, який відкриває спеціальні групи для глухих осіб з 1978 р. і станом на 01.08.2017 р. підготував 762 фахівця із зубного протезування.

Впродовж останніх 20 років популярними стають Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національна металургійна академія.

Випускники спеціальних шкіл вступали також до інших закладів вищої освіти. Втім, потреба у створенні спеціальних компактних груп зумовила ЦП УТОГ порушити питання перед МОН України. Відповідно до його наказу [2] було визначено перелік ВНЗ, яким виділялася квота МОН України, а саме: Національному технічному університету України «Київський політехнічний інститут»; Національному педагогічному університету ім. М. П. Драгоманова; Національній металургійній академії (м. Дніпро); Київському національному університету технології та дизайну; Донецькому технічному промислової автоматики; Житомирському технологічному коледжу; Київському державному технічному легкої промисловості; Дніпропетровському державному коледжу технологій і дизайну.

У зазначених ВНЗ відповідно до Переліку МОН України в 2006/2007 н. р. навчалось – 272 особи, у 2007/2008 – 303 осіб, у 2008/2009 – 331 особа, у 2009/2010 – 377 осіб, у 2010/2011 – 371 особа, у 2011/2012 – 370 осіб, у 2012/2013 – 375 осіб, у 2013/2014 – 342 особи, у 2014/2015 – 315 осіб, у 2015/2016 – 298 осіб, у 2016/2017 – 296 осіб. Таким чином наказ МОН України сприяв створенню повноцінних груп глухих студентів, проте з введенням ЗНО для глухих кількість останніх стала знижуватися до порогу 2006/2007 року, тобто року, коли згаданий наказ МОН вступив у силу.

Загальна кількість глухих студентів 2006/2007 н. р. становила 764 особи, в т. ч. 272 глухі особи навчалися у тих закладах, які увійшли до Переліку. Всі 764 особи навчалися у 39 університетах, 17 коледжах та 24 ПТУ [4].



Після 2011/2012 н. р. падає загальна кількість глухих студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації, що пов'язано із ЗНО. Що стосується кількості університетів, коледжів та ПТУ, кількість їх щороку прогресує, що має наступне пояснення. Перше: створюються спеціальні групи у ВНЗ, які не увійшли в Перелік. Друге: глухі особи дедалі сміливіше вступають до ВНЗ поодинці чи малими групами на загальних підставах. Тобто відбувається занурення глухих осіб в інклюзивну освіту.

Всього, станом на кінець 2016 р., по Україні налічувався 72 університетів і коледжів, в т.ч. 6 закладів за Переліком МОН. Із решти 66 ВНЗ у 18 діяли спецгрупи та у 48 ВНЗ глухі студенти навчалися або поодинці, або у кількості до п'яти осіб. Згадаємо, що особи з порушеннями слуху стали навчатися за кордоном (Польща) в спецгрупі та за інклюзивною формою навчання.

Професійно-технічну освіту глухі особи в 2016 р. здобували в кожній області України, крім Рівненської та Черкаської. Всього по Україні налічувалося 41 ПТУ, серед них в 16 закладах були створені спецгрупи, а в 25 ПТУ, відповідно, освіту здобували шляхом інклюзії.

Серед причин, які сприяли обмеженню доступу жестомовних глухих до отримання вищої освіти виділяємо дві групи: соціальні та освітні.

До 1 групи – *соціальні причини* – відносяться такі чинники як недостатня профорієнтаційна робота у шкільних закладах та відсутність професійної психологічної допомоги глухій молоді. У молоді спостерігається занижена планка самооцінки, труднощі в спілкуванні, нечіткі життєві плани, орієнтація тільки на «доступні» спеціальності, невпевненість в отриманні роботи за фахом після здобуття вищої освіти.

До 2 групи – *освітні причини* – відносяться наступні чинники, такі як низький рівень шкільної підготовки глухих осіб; слабкий або нульовий рівень знання і володіння педагогами ЖМ; відсутність освітніх перекладачів ЖМ у шкільних закладах та недостатня кількість їх у ВНЗ; відсутність системного вивчення предмету «УЖМ» у школі.

Що стосується освітніх перекладачів ЖМ констатуємо, що у ВНЗ (станом на кінець 2016 р.) жестовий супровід надавали 62 освітніх перекладача ЖМ (в університетах – 19, коледжах – 22, ПТУ – 21) на 113 ВНЗ (університетів – 41, коледжів – 31, ПТУ – 41) для 6 спецгруп у закладах вищої освіти за Переліком (університети – 3, коледжі – 3) та для 34 спецгруп у інших ВНЗ (університетів – 5, коледжів – 13, ПТУ – 16). У 63 ВНЗ без жестового супроводу навчалися особи за інклюзивною формою навчання, а саме в 33 університетах, 15 коледжах і 25 ПТУ.

У штатному розписі спеціальних шкіл відсутня посада перекладача ЖМ при тому, що у них 17 педагогів мають посвідчення перекладача ЖМ, видані на різних курсах (здебільшого на курсах підготовки перекладачів ЖМ, що працюють на базі НВЦ УТОГ), які працюють у 11 спеціальних школах (Кисляцька, Хустська, Кам'янська. Київські школи № 6, 9: Миколаївська, Полтавська, Сумська, Херсонська. Хмельницька. Чернігівська).

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо пропозиції, які б зробили б більшим доступ глухих до отримання вищої освіти. А саме:

- у спецшколах для дітей з порушеннями слуху: педагоги зобов'язані володіти УЖМ на доступному рівні; також повинні знайомити глухих школярів з професіями, якими останні можуть оволодіти; психологи повинні проводити профорієнтаційну роботу з кожним учнем на визначення його нахилу до групи професій і відповідний розвиток учня в цьому напрямі; вести та активно застосовувати тестування як форму перевірки знань; застосувати інноваційне білінгвальне навчання;

- у ВНЗ: проводити моніторинг стосовно спеціальностей для глухих осіб, за якими працевлаштування є реальним; збільшити чисельність освітніх перекладачів ЖМ; проводити відповідну підготовку та атестацію освітніх перекладачів ЖМ, які працюють з глухими студентами; проводити навчання викладачів стосовно роботи з глухими студентами.

## Література

1. Наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 № 1027/900 «Деякі питання участі в зовнішньому незалежному оцінюванні та вступних іспитах осіб, які мають певні захворювання та/або патологічні стани, інвалідність». 29.08.2016. – Режим доступу <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1707-16>.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 № 1027/900 «Перелік особливих (спеціальних) умов, що створюються для осіб з особливими освітніми потребами в пунктах проведення зовнішнього незалежного оцінювання». 29.08.2016. – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1708-16>

3. Адамюк Н. Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні /Н. Б. Адамюк // Зб. наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції [Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами]. (22-23 листопада 2006 р.) – К.: Університет «Україна», 2006. – С. 76 – 84.

4. Адамюк Н. Б. Незалежне зовнішнє оцінювання знань нечуючих осіб / Н. Б. Адамюк. – Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. / [гол. ред. Засенко В. В.]. – Вип. 4. – К.: Центродрук, 2009. – С. 294 – 323.

5. Адамюк Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів / Н. Б. Адамюк. – Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXIX. – Том 3, Херсон. : Херсонський державний університет, видавничий дім «Гельветика», 2016. – С.7-12.

УДК 376-056.34

**ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МІЖОСОБИСТІСНИХ  
СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО  
РОЗВИТКУ**

***Бабяк О.О.***

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

Проблема удосконалення спеціальної освіти в Україні передбачає визначення та реалізацію оптимальних шляхів інтеграції дитини з особливостями психофізичного розвитку в умови сучасного суспільства, на основі розвитку особистісної активності та адекватної взаємодії з навколишнім світом. Сучасні умови освіти та модернізація українського суспільства обумовили підхід до особистості як до активного суб'єкта соціальних взаємин. В контексті суспільних процесів піднято та інтенсивно розробляється питання цілеспрямованого формування соціалізованої особистості, готової до міжособистісних стосунків в суспільстві. Особливу значущість, дане питання набуває у стосунках дітей та підлітків зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

Теоретичний аспект проблеми міжособистісних стосунків підлітків із затримкою психічного розвитку бере витoki з досліджень: сутності змісту та структури міжособистісних стосунків (О. Андрієнко, О. Киричук, А. Митрофанова-Керсанова, В. Назаревич, Н. Обозов, Л. Савчук, В. Шибанова та ін.); емоційної основи міжособистісних стосунків (Г. Андрєєва, І. Гончарук, Л. Божович, Я. Коломинський, А. Лутошкін, В. М'ясищев, І. Омельченко, П. Якобсон К. Шапочка та ін.); структурно-динамічних аспектів міжособистісних стосунків, зокрема, зв'язку самооцінки і соціометричного статусу (М. Боришевський, М. Гінзбург, Л. Зеленькова, Р. Лебедєв, Є. Махлах, О. Потапова та ін.); взаємозв'язку статусу і рівня домагань (Л. Божович, Т. Мальковська, Ю. Орн, А. Прихожан, Т. Юферєва та ін.); статусу як елемента підструктури особистісних стосунків (Р. Карпова); стилю стосунків вчителя з учнем та його впливу на статусну структуру групи (Н. Березовіна); міжособистісних стосунків як специфічного виду діяльності (В. Абраменкова, А. Асмолов, О. Леонт'єв, Є. Суботський та ін.); міжособистісних стосунків як засобів комунікації (М. Єннікеєва, В. Зацепін, О. Колодич, Л. Новікова та ін.).

Особливу увагу у проблемі міжособистісних стосунків підлітків із ЗПП сконцентровано на дослідженнях характеру їхнього спілкування з однолітками (О. Дмитрієва, А. Согітова та ін.); взаємообумовленості спілкування та міжособистісних стосунків підлітків з однолітками (А. Байбородських, В. Брайфельд, Г. Грибанова, О. Дзугкоєва, Н. Кондратьєва, Н. Масленкова та ін.); рівнів комунікативного статусу підлітків і чинників, що впливають на нього (Є. Самойленко, О. Таліпова, І. Ульянова та ін.); ієрархічної структури міжособистісних стосунків у спілкуванні (О. Дзугкоєва, І. Конєва, Л. Кузнецова та ін.); особливостей становлення розвитку особистісних сфер підлітка із ЗПП при різних умовах організації їх навчання (Н. Шешукова та ін.); соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із ЗПП (Т. Калініна, В. Кобильченко та ін.).

Відтак, вивчення проблеми формування міжособистісних стосунків у шкільній групі у підлітків із затримкою психічного розвитку представляють значний науковий інтерес, а розробка методики діагностики міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПП матимуть вагоме практичне значення.

Саме тому, метою тез є дослідження міжособистісних стосунків, що передбачало з'ясування особливостей цілісної структури цього процесу у підлітків із ЗПП у шкільній групі. З цією метою було прослідковано особливості функціонування складових міжособистісних стосунків та визначено рівні їх сформованості.

Для досягнення поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1. Визначити особливості міжособистісних стосунків з однолітками підлітків із ЗПП порівняно з однолітками НР, зокрема з'ясувати:

- а) особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків;
- б) особливості афективного компонента міжособистісних стосунків;
- в) особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

У відповідності до поставлених завдань був використаний комплекс методичних засобів, спрямованих на діагностику структурних компонентів міжособистісних стосунків.

Відповідно до цього програма експерименту включала три серії.

Перша серія передбачала вивчення змісту поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Основні завдання цієї серії полягали у наступному:

- виявити частоту потреб дітей у міжособистісному контакті та засоби їх реалізації;

- виявити, яким чином діти висловлюють бажання здійснювати спільну діяльність, задовольняють свої прагнення до взаємодії.

Для дослідження поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР ми використали: методику «Спостереження у навчальній та позанавчальній діяльності». Її основна мета полягала у виявленні:

- 1) рівня виразності соціальної спрямованості на однолітків,
- 2) рівня конфліктності (агресивності);
- 3) рівня закритості та відгородженості;
- 4) рівня взаємодій підлітків;
- 5) стійкості дитячих об'єднань.

Завданнями другої серії було вивчення змісту афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які включали:

- розкриття особливостей емоційних переваг підлітків із ЗПР;
- визначення рівня благополуччя взаємостосунків у групі;
- виявлення найбільш значимих мотивувань виборів.

Для дослідження афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР була використана методика Соціометрія (адаптована Г. Карповою, Г. Артем'євою), яка дозволяє з'ясувати:

- 1) рівень емоційного благополуччя групи;
- 2) згуртованість групи і взаємність контактів;
- 3) мотивування виборів підлітків.

Третя серія передбачала вивчення когнітивного компонента міжособистісних стосунків. Її основні завдання полягали у наступному:

- виявити рівень взаємсприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного;
- уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце у загальній структурі взаємостосунків членів групи.

Для вирішення поставлених завдань ми використали дві методики: «Тест ціннісних орієнтацій» М. Рокича, «Колірний тест стосунків» Є. Бажина, А. Еткінда, за допомогою яких ми з'ясували:

- 1) диференціацію уявлень про значимі якості людини;
- 2) ціннісні орієнтації підлітків;
- 3) систему існуючих у групі взаємнооцінок.

У ході констатувального експерименту було з'ясовано, що підлітки із ЗПР мають різний рівень сформованості міжособистісних стосунків. Діагностовано особливості несформованості міжособистісних стосунків: а саме: переважання доміантних форм поведінки з негативним ставленням до ровесника у процесі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей; високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низький рівень взаємодій з оточенням, низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалість комунікативних засобів здійснення контактів. Особливості, зазначені вище негативно відбиваються на становленні міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії у підлітків із ЗПР.

## Література

1. Аладьин А. А. Психодиагностика и психокоррекция особенностей межличностного взаимодействия / А. А. Аладьин, Пергамшик Л. А.,

Фурманов И. А., Отчик С.В. // Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Мн. — 1992 — С. 75—95.

2. Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. Б. Андриенко. — М. : Академия, 2000. — 264 с.

3. Бучківська В. В. Взаємини в учнівському колективі — умова особистісно-орієнтованого педагогічного процесу / В. В. Бучківська // Педагогіка і психологія. — К. : Педагогічна думка, 2000. — №1 (26).

4. Волков И.П. Распределение поведенческих образцов в структуре межличностного общения (по данным социометр. исследований) / И. П. Волков // Человек и общество. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. — Вып. 4. — С. 56—66.

5. Киричук А. В. Структура и динамика взаимоотношений между учащимися / А. В. Киричук // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. — М. : Просвещение, 1970. — С. 6—12.

6. Орн Ю. А. О методике исследования личных взаимоотношений между учащимися / Ю. А. Орн // Советская педагогика и школа, — Тарту : Изд-во Тартусского гос. ун-та, 1968. — Ч.1. — С. 47—64.

**УДК 376-056.513:159.942**

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

***Баташева Н.І.,***

*науковий співробітник,*

*Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[natasha\\_batasheva@ukr.net](mailto:natasha_batasheva@ukr.net)

Гармонійний розвиток дитини дошкільного віку передбачає формування не лише певного кола знань та умінь, способів оволодіння ними, але й достатнього рівня розвитку емоційної сфери, яка є одним з основних компонентів особистісного розвитку. Емоції дитини є "індикаторами" емоційного здоров'я, що істотним чином впливають на пізнавальні процеси і



поведінку, визначаючи продуктивність уваги, особливостей сприймання навколишнього світу, логіку суджень, мотивацію діяльності.

Особливого значення питання формування емоційної сфери набуває у вихованні дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). Відомо, що для дітей із ЗПР характерним є не лише недостатність інтелектуальних функцій, але й особистісна незрілість, прояви емоційного неблагополуччя. Тому, важливою умовою ефективності цього процесу є розроблення нових підходів до корекційно-розвивальної роботи, що включає традиційні та інноваційні технології, які б забезпечили психологічну практику відповідними засобами розвитку і корекції здатності усвідомлювати і контролювати власні переживання, розуміти власні емоційні стани та інших людей, розвивати довільність поведінки, накопичувати досвід позитивного емоційного реагування та вміння стримувати себе.

Аналіз наукових досліджень у галузі спеціальної психології свідчить про наявність у дітей із ЗПР недорозвитку емоційної сфери (Т.Сак, Т.Ілляшенко, Т.Вісковатова та ін.) [3; 6]; поверховість та нестійкість емоцій, схильність до навіювань, інфантильність (М.Певзнер, Т.Власова) [4]; порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність поведінки та її провокуючий характер, порушення у сфері комунікації з однолітками та дорослими (Н.Борякова, Л.Прохоренко, З.Тржесоглава) [2; 9]; недоліки сприймання та розуміння емоцій людини, труднощі у вербалізації власних емоцій, станів, настрою (Н.Деревянкіна, Т.Стерніна) [5; 8]; більшість дітей цієї категорії мають обмежені можливості в розвитку невербальних засобів емоційної виразності (Т.Павлій).

Наявність порушень емоційного розвитку у дітей із ЗПР обумовлює пошук оптимальних форм і технологій, що сприятимуть ефективній корекційно-розвивальній роботі. Найбільш конструктивним напрямом вирішення цієї проблеми на нашу думку є використання арт-технологій.

Арт-технології – це сукупність підходів, форм і методів комплексного розвивального, освітнього, виховного, корекційного впливу на особистість

засобами різних видів мистецтва [1]. У нашому дослідженні арт-технології розглядаються як спосіб розвитку розуміння власних емоційних станів, розвиток здатності до самопізнання та самовираження, як спосіб позитивної соціалізації та підвищення міжособистісної компетентності і здатності до встановлення гармонійних відносин.

Мета формування емоційної сфери у дітей із ЗПР полягає у розвитку емоційної сфери, а також у подоланні негативних емоційних станів і негативних рис особистості дитини засобами арт-технологій.

Відповідно до мети окреслені наступні завдання формування емоційної сфери засобами арт-технологій: формування у дітей умінь впізнавати і розрізняти власні емоції та почуття, а також умінь впізнавати емоції та почуття інших людей (за виразними рухами: мімікою, пантомімікою, жестами, позою); розвиток довільної саморегуляції емоційного стану (управління власними емоційними переживаннями, який передбачає усвідомлення і прийняття свого емоційного стану); розвиток емоційного ставлення згідно моральних норм; вміння аналізувати власні емоції та виражати їх соціально-прийнятними способами; поліпшення емоційного самопочуття, зниження рівня емоційного напруження; розвиток інтересу до спільних з однолітками ігор і занять, розвиток у них соціальних почуттів, умінь керувати власним емоційним станом в ситуаціях соціальної взаємодії.

У нашому дослідженні ми виділяємо чотири напрями арт-технологій відповідно до концепції «Expressive Arts Therapies» (терапія виразними мистецтвами) розробленої Н. Роджерс [7]: 1) візуальна арт-терапія (малюнок, ліплення, колажування, піскова терапія, ландшафтна арт-терапія); 2) наративна (пов'язана зі створенням текстів) терапія (казкотерапія); 3) музична арт-терапія; 4) драматична і танцювально-рухова арт-терапія. Розглянемо їх детальніше.

До образотворчих арт-технологій належать малювання, ліплення, колажування, пісочна і ландшафтна техніки.

На етапі ознайомлення дітей з арт-технологіями кращою є техніка

колажування, оскільки вона ґрунтується на комбінуванні готових матеріалів (вирізок з журналів, газет, геометричних форм, піктограм тощо), що сприяє зниженню емоційної напруги, розвитку впевненості у власних силах та ін.

Малюнкові арт-технології спрямовані на вільне вираження власних емоцій, почуттів і думок, позитивну соціальну адаптацію засобами моделювання власного самовідчуття за допомогою кольорових композицій.

Арт-технологія ліплення з пластичних матеріалів сприяє зниженню емоційної напруги, відреагуванню негативних емоцій та станів (гніву, агресії, страхів, тривожності, замкнутості), розвитку творчості, натуральному вираженню почуттів.

В процесі реалізації ландшафтної арт-технології відбувається вільне або організоване психологом переміщення дітей в природному середовищі, що супроводжується дослідженням його полісенсорних (зорових, звукових, тактильних, смакових, нюхових) і художньо-естетичних характеристик в процесі безпосередньої взаємодії з об'єктами, що в ньому знаходяться.

Поєднання невербальної (процес побудови композиції) і вербальної (розповідь, що розкриває зміст готової композиції) активності дитини відбувається за допомогою піскової арт-технології. Ящик з піском виступає в якості символічного простору, що забезпечує «стримування» і вираження різних емоційних переживань, тривожності або емоційної напруги дітей, фігурки різних персонажів створюють можливість для їх символічної взаємодії один з одним.

Формою наративної арт-технології є казкотерапія тобто метод, що використовує казку для гармонізації особистості дитини, розвитку її креативності, вдосконалення комунікативних умінь і навичок під час взаємодії з оточуючими.

Музичні арт-технології – це прийоми і засоби цілеспрямованого використання специфічних особливостей емоційно-психологічного впливу музики на людину. Ефективність цієї технології у корекції емоційного стану дитини забезпечується унікальністю впливу музики на організм і особистість

людини: за допомогою різноманітних звуків музика викликає у людей певну психофізіологічну і емоційну реакцію.

Драматична і танцювально-рухова технології спрямовані на розвиток здатності дитини до емпатії, співпереживання, сприяють підвищенню чутливості до власних негативних емоційних станів та інших людей і оволодіння способами їх трансформації через рух. У ході драматичних та рухових вправ здійснюється невербальна взаємодія, імітація поведінки різних персонажів, що дозволяє відігравати на символічному рівні зовнішні та внутрішні конфлікти, бар'єри взаємодії.

Таким чином, виділені напрями психокорекційної роботи засобами арт-технологій спрямовані на підвищення рівня розвитку емоційної сфери дошкільників із ЗПР як регулятора діяльності у навчально-виховному процесі і здійснюють системний вплив на неї. Формування емоційної сфери засобами арт-технологій охоплює виправлення порушень, профілактику їх виникнення, розвиток компонентів емоційної сфери, а також актуалізацію компенсаторних можливостей.

## Література

1. Блинова Ю.Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий / Ю.Л. Блинова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №1. – С. 144-148.
2. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004.– № 1. – С. 10-17.
3. Висковатова Т.П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов: Монография / Т.П. Висковатова – Одесса: ЮУПУ, 1996. – 264 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
5. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с

задержкой психического развития: Учебное пособие / Н.А. Деревянкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.

6. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навч. посібник для педагогів і шкільних психологів / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак.– К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.

7. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств / Натали Роджерс. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 350 с.

**УДК 376-056.36**

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ТА  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

***Баранець І.В.,***

*аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ,*

*асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи*

*Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.*

*Короленка, м. Полтава*

[inessaibk@gmail.com](mailto:inessaibk@gmail.com)

Останнім часом актуалізується проблема формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку, як передумови успішного мовленнєвого розвитку та пізнавальної активності в цілому. Зазначимо, що саме комунікативна компетентність надає можливість дитині старшого дошкільного віку успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні) контакти для вирішення комунікативних і пізнавальних задач (сприйняття і передавання вербальної інформації), сприяє засвоєнню відповідних знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативно-мовленнєвого процесу. Однак, на відміну від загально-методичних робіт, в спеціальній педагогіці (логопедії) недостатньо представлені науково обґрунтовані методичні матеріали, які б забезпечували сучасну методичну базу

для діагностики і формування комунікативної компетентності у дітей з порушенням мовлення, що й підкреслює потребу у детальному вивченні специфіки даної проблеми.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності вивчення проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, яка є важливою на сучасному етапі організації навчально-виховного процесу в системі загальної та спеціальної дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про тенденцію збільшення кількості дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, в тому числі з моторною алалією, що спричинює несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Адже саме порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних засад, недостатнє володіння комунікативними вміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища, комунікативна пасивність є основною тенденцією у становленні комунікативної діяльності даної категорії дітей [2].

Слід зазначити, що формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку належить до головних завдань мовленнєвого розвитку дитини і виступає основним результатом діяльності загального та спеціального дошкільного навчального закладу. Адже дошкільний вік характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову комунікативну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослим, що сприяє формуванню комунікативної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації [1;3;4].

Термін «комунікативна компетентність» не є новим у педагогічній літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. Найчастіше комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. Головним,

спільним, що характеризує точку зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори. Отже, до складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу [4;5].

Поняття «компетентність» є базовим для визначення змісту комунікативної компетентності у контексті вивчення особливостей її формування у дошкільників. Слово «компетентність» походить від латинського слова «competere», що означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. У перекладі з англійської «competence» означає (за двомовним англо-українським словником): здатність, уміння; компетентність; компетенцію. Тлумачний словник англійської мови (Webster Universal Dictionary. Harver Educational Services Inc. New York) трактує поняття «competence» як відповідність, достатність, уміння виконання певної роботи, завдання, обов'язку; розумові здібності або загальні вміння і навички. За словником української мови «компетентний» тлумачиться як той, що має достатні знання в якій-небудь галузі, добре обізнаний, тямущий [7, с. 250].

В науковій літературі поряд з терміном «компетентність» вживається термін «компетенція». Словник іншомовних слів трактує його як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. За визначенням різних авторів, «компетенція» розглядається як здібність і здатність особистості до діяльності, орієнтованої на самостійну участь особистості в навчально-виховному процесі, і в педагогічному розумінні пов'язується з особистісним зростанням дитини, різними аспектами її розвитку: фізичним, соціальним, пізнавальним, мовленнєвим та ін. (Т. Гудкова, А. Миролубов, Н. Пахомова та ін.). Деякі українські і російські словники ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція», хоча кожне із них несе своє смислове наповнення. Компетентна людина, яка не володіє

повноваженнями (компетенціями), не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати.

У контексті нашого дослідження поняття «компетенція» являє собою набір певних знань, умінь, навичок, оцінних ставлень особистості та її досвіду, а поняття «компетентність» є ширшим і означає володіння, а точніше, рівень володіння компетенцією чи компетенціями. Таким чином, у дошкільника повинні бути сформовані певні компетенції, які він використовуватиме у процесі своєї навчальної діяльності та які свідчатимуть про рівень його комунікативної компетентності, що знаходиться у прямій залежності від мовленнєвого розвитку.

Отже, комунікативна компетентність розглядається як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілої системи мотиваційно-спонукальних явищ, особистісних якостей та функціональних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні, поведінкові сфери дитини, що покладені в основу дошкільної освіти й відображені у Базовому компоненті дошкільного виховання.

Таким чином, становлення якісного процесу мовленнєвого розвитку, що виступає основою адаптації осіб з порушеннями мовлення до соціального середовища, вимагає реформаційних кроків до оновлення змісту спеціальної дошкільної освіти та до застосування нових теоретико-методичних підходів та принципів, способів і регулятивів, для використовуються їх у реальному процесі формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

## Література

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / За ред. А. М. Богуш. .– К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.



2. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков – М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2001. — 96 с.
3. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дис...докт. психол. наук / І. В. Мартиненко. – Київ, 2017. – 500 с.
4. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Дис...канд. пед. наук / Н. Г. Пахомова. – Київ, 2006. – 258 с.
5. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т. О. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 152 с.
6. Словник лінгвістичних термінів / Уклад. Е.В. Коротевиц, Н.С. Родзевич. – К.: АПН УРСР, 1957. – 236 с.
7. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4. – С. 250.

## **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ**

***Баранець Я.Ю.,***

*Аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.*

[yana.inclusia@ukr.net](mailto:yana.inclusia@ukr.net)

В умовах євроінтеграційних змін, які відбуваються в українській освітній системі доцільно орієнтуватися на позитивний практичний досвід європейських країн, беручи до уваги український національний контекст [4, с.93-95]. Кожна дитина в Україні має право на рівний доступ до якісної освіти, яке закріплене в Конституції України та інших нормативно-правових документах. Саме тому приділяється велика увага до інклюзивної освіти та відбуваються докорінні зміни у розумінні і забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими потребами. Не підлягає сумніву, що діти з особливими

потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах за умови використання інклюзивної освіти мають нові резерви для розвитку потенціалу, що в свою чергу сприятиме суттєвому поліпшенню якості їх життя.

Завдяки інклюзивній освіті навчання дітей в загальноосвітній школі стає можливим за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг та співробітництва між різними суспільними інституціями, у тому числі між сім'єю як малою соціальною групою і школою як громадською освітньою структурою.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати педагогічну свідомість учителів і вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з особливими освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства.

Сучасна модель інклюзивної освіти – це надання допомоги всім дітям, які мають особливості психофізичного розвитку. Під цю модель підпадають такі категорії: [2, с.33].

1. Діти соціально вразливих груп.
2. Діти з особливостями психофізичного розвитку:
  - з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
  - з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
  - з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
    - з мовленнєвими порушеннями;
    - з порушеннями опорно-рухового апарату;
    - зі складною структурою порушень;
    - з емоційно-вольовими порушеннями та діти з розладом аутичного спектру.

Корекційно-розвивальна робота – вагома складова інклюзивного навчання та є необхідною умовою ефективного освітнього впливу, завдяки якому дитина набуває знань, умінь

та навичок. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзії здійснюють: корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник. Але до мультидисциплінарної команди входять також вчителі, асистенти вчителів, фахівці з ЛФК, музичні керівники та інші. Значна роль у закріпленні корекційної роботи відводиться батькам.

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи основний для успішного «включення» дитини до середовища.

У ході застосування корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуються допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи.

Задля досягнення якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи науковцями були окреслені наступні принципи: [1, с.67-68]

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції каузального типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення.

Корекційно-розвивальна допомога дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі передбачає таку комплексну систему:

1. Медична допомога (ЛФК, масаж та ін.).
2. Педагогічна допомога (навчання, виховання, розвиток).

3. Психологічна допомога (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату).

4. Соціальна допомога (допомога непрацездатним та ін.).

Вміння скласти, модифікувати та адаптувати корекційно-розвивальну програму – є одним із найважливіших компонентів готовності педагогів до роботи, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Корекційна робота з учнем покликана закріплювати навчальну діяльність у різних видах.

Методичні вимоги при складанні корекційно-розвивальної роботи: чітко сформульованна основна мета психолого-педагогічної роботи; виділенні завдання, які повинні конкретизувати основну мету; визначення змісту корекційних занять, враховуючи структуру порушення та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності; визначення форми роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна); підбір відповідних методів й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини; планування форми участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі; розробка методів аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу; підготовка приміщення, необхідного обладнання та матеріалів.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній навчальний простір не можливо без співпраці професійної команди фахівців. Професійний досвід, практичні навички, уміння організувати спеціальну роботу відіграють особливу роль при організації навчально-виховного процесу дитини з особливими потребами. Таким чином, корекція є ваговою складовою навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі.

## Література

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. / А. А. Колупаєва. – К .: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

4. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід / Т. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії № 1(11), 2012.

5. Карпушенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / А. В. Карпушенко. – Канів, 2013. – 22 с.

**УДК : 376-056**

**АЛЬТЕРНАТИВНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З  
ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Блеч Г.О.,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

*Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*

*Blechanna2@gmail.com*

Людина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в ній є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Комунікацію визначають як процес встановлення та розвитку контакту між людьми, що виникає у зв'язку з потребою у спільній діяльності, що включає в себе обмін інформацією, володіння взаємним сприйманням і спробами впливу один на одного [3].

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання.

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, у яких рівень розуміння його оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації.

Відсутність мовлення, або ж недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (М.Шипіцина, О.Гаврилов, В.Синьов, О.Маллер, В.Петрова, та ін). У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей.

Яким же чином дитині пізнавати навколишній світ налагоджувати відносини з ним? Як допомогти дитині? Розуміння важливості цих питань сприяло пошуку нових шляхів альтернативних засобів комунікації для дітей з інтелектуальними порушеннями. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної (для дітей у яких зовсім немає мовлення) та допоміжної (підтримуючої) (якщо мовлення розвинуте недостатньо) комунікації.

Альтернативна комунікація - це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі.

Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

Отже, альтернативна комунікація представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних, з одного боку, допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, а з іншого – полегшити розуміння вербальних повідомлень (тобто, усної мови) осіб з тяжкими розладами мовлення.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені основними групами:

1. Найпростіші засоби: жести, предмети, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності дитини, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: бліссимволіка, леб-система, система PECS та інші. Всі ці засоби використовують для розвитку вербального мовлення, а також як інструмент спілкування для дитини, яка не говорить. Саме малюнки та жести «дарують мову» дитині, щоб вона могла розповісти про свої потреби, або навпаки, про те, що вона не хоче робити. Піктограма теж виступає засобом формування звуковимови та мовлення, вчить дітей ідентифікувати зображення- символ з реальністю.

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів, що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори і т. п. та багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

Розглянемо деякі принципи роботи з впровадження системи альтернативної та допоміжної комунікації :

1. Принцип «Від більш реального до більш абстрактного». Фахівці у підборі засобів допоміжної комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій. Цьому випереджує використання реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має наступний вигляд: фотографії → картинки із зображенням реальних предметів → малюнки → символи → піктограми → схеми.

2. Принцип «Надмірності інформації» передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальні здібності, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною.

3. Принцип мотивації. Вибір комунікативного засобу залежить від комунікативних можливостей дитини і кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування (бажанню спілкуватися і отримання радісних емоцій від спілкування на перших кроках повинна відводитися першорядна роль. Правильність мовлення знаходиться на другому плані. Найголовніше, щоб дитина відчула ситуацію успіху, щоб вона захотіла спілкуватися, тому навчання має проходити на такому рівні, на якому дитина зможе досягти цього успіху ).

4. Принцип функціонального використання передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини: рівень пред'явлення символу або засобу, можливість участі асистента.

Використання елементів альтернативної комунікації при спілкуванні дорослого і дитини не тільки забезпечує взаємодію суб'єктів корекційної діяльності, але дозволяє закласти невербальну основу вербальної комунікації в подальшому, коли у дитини будуть сформовані звукові і лексико-граматичні засоби, необхідні для побудови і трансляції самостійного зв'язного мовлення.

Завдяки використанню альтернативних та допоміжних технологій діти, краще соціалізуються в шкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, усвідомлюють стратегію висловлювання своїх думок та здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітньому просторі.



## Література

1. Заремба В.В., Ліщук Н.І., Морозова Н.В., Блеч Г.О. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення з використанням методики Тан-Содерберг» <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707997>
2. Хайдарова О.С., Блеч Г.О. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою» <http://lib.iitta.gov.ua/707996/>
3. Штягинова Е.А. Альтернативна комунікація. Методический сборник / Е.А. Штягинова - Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов "Общество "Даун синдром", - 2012.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

**Бурлака О. В.,**

*аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, вчитель географії Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33, старший вчитель*

*olga.burlaka79@gmail.com*

Важливим завданням спеціального загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення міцних знань в учнів із порушеннями слуху з усіх навчальних предметів. Одним із головних шкільних уроків у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах є географія, яка покликана допомогти учням сформуванню системи поглядів на світ, розвивати їхнє мислення, увагу, уяву, пам'ять, екологічну, політичну та економічну культуру, збагачувати

словниковий запас новими словами, розвивати зв'язне мовлення під час відповідей на запитання, сприяти географічній освіченості та компетентності.

Головним напрямком, в якому повинна розвиватися методика навчання учнів географії – це формування в школярів географічних понять. Система важливих понять, якими згідно програми обов'язково повинен володіти учень, складають по суті, основи наук, а формування їх в школярів є «ядром учебного процесса» [5]. «Главнейшая задача учителя географии, - пишет известный ученый Студенцов Н., - это формирование и систематизация географических понятий» [9, С. 13].

Проблемою формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів географічних понять займалося багато науковців, зокрема: Коринська В., Круглик Л., Матрусов І., Панчешнікова Л., Плахотнік О., Ром В., Уварова Г. У своїх працях методисти-географи вказують на важливість дотримання систематизації під час вивчення географічних понять та розкриття змісту самого поняття за типовими темами. Також вченими були розроблені зміст і шляхи формування певних понять та визначені умови за яких відбувається поетапне формування наукових географічних понять.

Також важливість формування географічних понять в змісті шкільної географії знайшли відображення у працях Жемерова О. та Карпенка О. Вчені вважають, що перевірити міцність та правильність засвоєного матеріалу на уроках допоможуть різноманітні завдання творчого характеру, які змушують школярів проявляти свої здібності при їх розв'язуванні та використовувати набуті знання під час їх вирішення і навпаки, за допомогою таких завдань вчитель може виявити прогалини у знаннях учнів з даної теми та шляхом додаткового повторення усунути ці недоліки [6, 20 с.].

Розглядаючи проблеми формування географічних понять в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, слід зупинитися на проблемі формування географічних понять у спеціальній загальноосвітній школі.

В спеціальній педагогіці проблема навчання географії учнів з порушеннями психофізичного розвитку висвітлена в дослідженнях низки

вчених, а саме: Гозова А., Зубов С., Попов А., Речицька Е., Розанова Т., Серов В, Суслов В., Тельтевська Н., Тигранова Л., Шиф Ж. та ін.

Уповільнені темпи формування понять в учнів із порушеннями слуху змушують вчених шукати різноманітні шляхи вирішення цієї проблеми. У своїх працях вчені-дефектологи радять вчителям спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів використовувати різні наочні засоби для досягнення поставленої цілі та глибшого і якіснішого розуміння нового поняття самими учнями, дотримуватися етапів формування географічних понять та звертати велику увагу у процесі формування понять на мовлення та збагачення словникового запасу школярів новими словами, що сприятиме вірному оперуванню даним поняттям [10, 384 с.].

Втім, проблема навчання шкільної географії з урахуванням своєрідності порушень різних категорій учнів із порушеннями психофізичного розвитку розкрита в спеціальній педагогічній літературі порівняно нерівномірно. Однією із найбільш вивчених в цьому контексті категорій є учні із порушеннями розумового розвитку (Липа В., Подвальная Є., Синев В., Соломіна О., Українцева А., та ін.). Крім того, деякі аспекти проблеми навчання учнів виступали предметом наукового інтересу вчених-тифлопедагогів (Коган Н., Серодеева Р. та ін.).

Поряд із цим, в контексті окресленої проблеми деякі категорії учнів із порушеннями психофізичного розвитку не вивчались, зокрема йдеться про учнів із порушеннями слуху. Соціокультурні фактори навчання глухих та слабкочуючих, а також своєрідний вплив порушення слуху на процес їхнього навчання – зумовлює потребу в урахуванні мовної й мовленнєвої специфіки таких учнів, а відтак, і розробленні й використанні відповідних інноваційних технологій, методик, методів, форм і алгоритмів навчання означеної категорії учнів (Адамюк Н., Воробель Г., Дробот О., Замша А., Засенко В., Зборовська Н., Іванюшева Н., Кульбіда С., Литовченко С., Таранченко О., Федоренко О., Чепчина І. та ін.).

Отже, аналіз вищезгаданих досліджень підводить нас до висновків, що деякі аспекти (завдання, вправи) можуть широко використовуватися в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із порушеннями слуху. Проте дослідження науковців щодо розумово відсталих школярів та учнів із порушеннями зору не можна повністю використовувати при навчанні учнів із порушеннями слуху, оскільки це інша категорія школярів, яка має збережений інтелект та зір, натомість має порушення слуху, що веде до часткової або повної втрати мови. Для такої категорії учнів повинні проводитися окремі дослідження, які будуть направлені не лише на отримання школярами із порушеннями слуху знань, але й на розвиток слухового сприймання та мови, уміння читати з губ, збагачення словникового запасу новими словами.

### **Література**

1. Бурлака О. В. Формування географічних понять як чинник підвищення природничо-наукової компетентності в учнів із порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 43-49.
2. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять. Херсон, 2016. С. 132-136.
3. Бурлака О. В. Особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Херсон, 2016. С. 42-46.
4. Бурлака О. В. Проблема формирования географических понятий на основе повышения качества знаний учащихся с нарушениями слуха. Спецьяльная адукацыя. 2017. Вип. 3. С. 35-38.
5. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., Учпедгиз, 1960.
6. Жемеров О. О., Карпенко О. М. Робота з підручником географії в загальноосвітній школі: методичний посібник. Харків: ХНУ, 2010. 20 с.

7. Иванов Ю. А. Методика преподавания географии. Брест: БрГУ, 2012. 420 с.

**УДК 376-056.26:616.831:376.035**

**СОЦІАЛЬНІ НАСЛІДКИ  
ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПАТОЛОГІЇ ЦНС У ДІТЕЙ**

*Гладченко І.В.,*

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,*

*Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[iryna.hladchenko@gmail.com](mailto:iryna.hladchenko@gmail.com)

Проблема психічного розвитку та соціальної адаптації дітей в сучасних умовах реформування освітньої та медичної галузей набуває вагомого значення.

Загальна чисельність дітей з інвалідністю щороку збільшується. Відповідно до розрахунків Європейської академії дитячої інвалідності, в Україні очікується понад 200 тис. дітей з інвалідністю віком до 18 років, з них до 80 тис. з тяжкою інвалідністю. Разом з тим згідно із Всесвітньою доповіддю про інвалідність, більш як 19 % усіх повнолітніх осіб у світі живуть з інвалідністю, при цьому з них понад 3 % мають складні форми захворювання. Дитяча інвалідність становить 5,1 % осіб, при цьому 0,7 % дітей з інвалідністю мають тяжку інвалідність [2].

Невпинне зростання кількості дітей з порушеннями здоров'я в загальній популяції новонароджених обумовлене погіршенням репродуктивного здоров'я жінок дітородного віку. У своєму дослідженні Т. Кончаковська зазначає, що провідними факторами ризику перинатальної патології ЦНС новонароджених є захворювання серцево-судинної системи матері – НЦД (нейроциркуляторна дистонія) за гіпертонічним та кардіальним типами, гіпертонічна хвороба, вади серця (21,8%), пізній гестоз (35,6%), надмірна прибавка ваги під час вагітності (46,1%), обвиття пуповини (22,8%),

слабкість пологової діяльності (21,8%), гостра гіпоксія плода (31,7%). Ризик перинатальної патології ЦНС зростає при одночасній дії декількох факторів [1].

Відомо, що у структурі захворювань новонароджених перше місце займають перинатальні ураження та вроджена патологія нервової системи [3; 4].

Наслідки перинатального ураження головного мозку під час зростання і розвитку дитини в процесі дозрівання ЦНС обумовлюють не тільки рівень життєздатності, але і ступінь обмежень її життєдіяльності, можливість, самостійність, а також обсяг необхідної медико-соціальної та психолого-педагогічної допомоги з метою повноцінного соціального функціонування й реалізації особистості в суспільстві.

Перинатальні ураження центральної нервової системи поєднують різні патологічні стани, що зумовлені впливом на плід різних шкідливих чинників в антенатальному періоді, під час пологів і в перші дні після народження. Внутрішньоутробний і перинатальний періоди надзвичайно насичені нейроонтогенетичними подіями. У зв'язку з чим час виникнення, тривалість і ступінь тяжкості патогенної дії впливають на морфологічний субстрат, викликають дифузні порушення кори головного мозку, підкіркових структур, а іноді призводять до змін в стовбурових структурах і периферичних нервах [6].

Основними механізмами виникнення перинатальних уражень головного мозку слугують ішемія, гіпоксія та геморагії. З урахуванням провідних руйнівних факторів, нозологічної форми та ступеня тяжкості ураження мозку новонародженої дитини перинатальні порушення ЦНС поділяються на чотири основні групи: I – гіпоксичні, II – травматичні, III – токсико-метаболічні, IV – інфекційні. Кожна з цих форм має свої специфічні неврологічні прояви та наслідки у вигляді характерних симптомів, які можуть бути об'єднані в різні клінічні синдроми.

Можливі наслідки захворювань можуть бути представлені у вигляді помірної внутрішньочерепної гіпертензії, церебрастенічних і неврозоподібних станів, а також важких форм органічного ураження ЦНС, синдрому рухових розладів, ураження зорового і (або) слухового аналізатора, особливостей розвитку емоційно-вольової сфери, затримки темпу психічного розвитку, синдрому дефіциту уваги і гіперактивності, та в рідкісних випадках у вигляді повного одужання.

Вченими доведено, що темп і рівень психічного розвитку дітей детерміновані ступенем тяжкості та характером первинного порушення. Причому складне структурне порушення здоров'я, в процесі якого ураженими виявилися кілька органів або функціональних систем організму, значно утруднює адекватну взаємодію психіки дитини з довкіллям, що, в свою чергу, вкрай негативно впливає на сам процес її розвитку [3; 4].

На сьогодні в Україні використовується Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), прийнята ВООЗ у 2001 році. В її назві відображений принцип класифікації дітей з порушеннями здоров'я, основою якого стала біопсихосоціальна модель допомоги дітям з особливими потребами. Наразі зазначена модель зорієнтована на нормалізацію як власного життя дитини, так і її сім'ї; на інтеграцію особистості у суспільство та створення доступного середовища для неї. Отже сутність її полягає у реалізації можливостей дитини в окремих життєвих ситуаціях з урахуванням її потреби та факторів середовища, а не зосередження суто на лікуванні хвороби або наслідків.

У сучасній МКФ поняття «життєдіяльність» інтерпретується як виконання людиною певної дії або завдання, певної діяльності, що необхідні в тій чи іншій життєвій ситуації. Обмеження життєдіяльності у дітей розглядається як відхилення самостійної практичної діяльності від загальноприйнятої вікової норми внаслідок порушення функціонального стану організму, що обмежує здатність виконувати певний комплекс інтегрованої діяльності.

Вочевидь фактори навколишнього середовища можуть позитивно або негативно впливати на потенційну здатність дитини виконувати ті чи інші функції, стійке порушення яких призводить до труднощів у виконанні певних дій, тобто, до обмежень життєдіяльності.

Таким чином, на основі комплексного психолого-педагогічного вивчення та зіставлення даних клініко-функціональної і соціально-гігієнічної діагностики визначаються основні соціальні наслідки порушень здоров'я щодо семи категорій обмеження життєдіяльності дитини (здатність до самообслуговування, здатність до самостійного пересування, здатність до орієнтації, здатність до спілкування, здатність контролювати власну поведінку, здатність до навчання, здатність до трудової діяльності). До соціальних наслідків хвороби, що обмежують життєдіяльність і самостійність дітей у довіллі, належать: порушення психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, інтелекту, емоцій, волі, свідомості, поведінки), порушення мовленнєвої функції (порушення усного, писемного мовлення), порушення сенсорних функцій (зору, слуху тощо), порушення статодинамічних (моторних) функцій.

Однак вирішальним фактором, від якого залежить успішність психічного розвитку та соціальної адаптації дитини з порушеннями психофізичного розвитку, є своєчасне, з моменту виявлення ураження, надання допомоги у вигляді комплексних лікувально-оздоровчих і корекційно-педагогічних заходів, а також створення спеціальних розвиваючих умов середовища та виховання дитини у сім'ї.

Міжнародна медична спільнота виокремлює різні ступені тяжкості неврологічної патології у дітей: легку, середню та важку [7].

Легкий ступінь: гіпертензивний синдром, гідроцефальний синдром, мінімальна мозкова дисфункція, синдроми гіперзбудливості та гіпозбудливості, помірна неврологічна симптоматика у вигляді порушень м'язового тону, тремору.



Середній ступінь: синдроми рухових розладів, епісиндром (судомний синдром), церебрастенічний синдром.

Важкий ступінь: дитячий церебральний параліч, органічне ураження ЦНС.

На жаль, діти, котрі перенесли важку енцефалопатію утворюють більш гетерогенну групу, а дослідження зазначають різні показники дитячої смертності та захворюваності [5].

Саме тому, перинатальні порушення центральної нервової системи є важливою соціальною проблемою, яка набуває особливого значення під час демографічних змін в Україні. Виходячи з єдності біологічного і соціального в цьому процесі, очевидно, що система виховання і навчання дітей раннього віку є невід'ємною частиною комплексного впливу, що поєднує клінічні методи впливу на органічну природу психічного розвитку і власне педагогічну складову у вигляді індивідуально підібраної корекційно-освітньої програми.

Сучасна держава та відповідні інституції створюють всі необхідні умови для надання комплексної диференційованої медико-соціальної та психолого-педагогічної допомоги сім'ї дитини раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку. Включення в програму раннього втручання та реабілітації дітей перших років життя сучасних психолого-педагогічних технологій дозволить активізувати їхній психофізичний розвиток, а це означає реалізувати їхнє право на повноцінне і самостійне життя, знизити економічні витрати держави на їхнє забезпечення в майбутньому, підвищити рівень їхньої соціальної адаптації.

## Література

1. Кончаковська Т. В. Фактори ризику, клінічний перебіг та прогноз гіпоксично-ішемічного ураження центральної нервової системи доношених новонароджених: Дис... канд. мед. наук: 14.01.10 / Кончаковська Тетяна

Валеріївна / Київська медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика. – К., 2002. – 203арк. – Бібліогр.: арк. 169-199.

2. Мартинюк В. Ю. Засади розвитку соціальної педіатрії / В. Ю. Мартинюк, Р. О. Моїсеєнко, О. В. Назар // Зб. наук. праць співробіт. НМАПО імені П. Л. Шупика 28/2017, – С. 367-378.

3. Основи соціальної педіатрії. Навчально-методичний посібник: у 2-х томах / За редакцією Мартинюка В. Ю. – К.: ФОП Верес О. І. – 2016. – Т.1. – 480 с.

4. Основи соціальної педіатрії Основи соціальної педіатрії. Навчально-методичний посібник: у 2-х томах / За редакцією Мартинюка В. Ю. – К.: ФОП Верес О. І. – 2016. – Т.2. – 480 с.

5. Dilenge ME, Majnemer A, Shevell MI (2001) Long-term developmental outcome of asphyxiated term neonates. J Child Neurol 16:781–792.

6. Gonzalez FF, Miller SP. Does perinatal asphyxia impair cognitive function without cerebral palsy? Archives of Disease in Childhood Fetal and Neonatal Edition. 2006;91(6):F454-F459. doi:10.1136/adc.2005.092445.

7. Sarnat HB, Sarnat MS (1976) Neonatal encephalopathy following fetal distress. A clinical and electroencephalographic study. Arch Neurol 33:696–705.

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**Олена Дробот,**

*кандидат педагогічних наук старший науковий співробітник  
відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки  
НАПН України*

Актуальність формування жестомовної комунікативної компетентності у дошкільників із порушеннями слуху зумовлюється тим, що означена компетентність належить до спектру базових і слугує підґрунтям для опанування змісту освіти.

В контексті окресленої проблеми жестомовну комунікативну компетентність ми розглядаємо як ієрархічно-організовану систему знань,

умінь та навичок, сформованість й функціонування якої забезпечує якість комунікативної взаємодії дошкільника із порушеннями слуху з жестомовними оточуючими як дорослими, так і однолітками.

Функціонально система жестомовної комунікативної компетентності складається з взаємопов'язаних комплексів – мовних, мовленнєвих, кодувально-декодувальних, соціокультурних та соціоінтеракційних. Мовний комплекс функціонує за рахунок сформованості кінетичних, жестомовно-лексичних та жестомовно-граматичних знань, навичок та умінь. Мовленнєвий комплекс утворено шляхом інтеграції таких умінь і навичок як рецептивна та продуктивна жестомовленнєва й перекладна. Кодувально-декодувальний комплекс утворено жестомовно кодувальними та декодувальними. Соціокультурний комплекс представлений знаннями загальної культури спілкування та культури спілкування з жестомовними партнерами. Соціоінтеракційний комплекс інтегрує в собі здатність до взаємодії з жестомовними дорослими та однолітками.

За даними емпіричного дослідження встановлено, що для дошкільників із порушеннями слуху з жестомовних родин характерна сформованість основних комплексів жестомовної комунікативної компетентності. У дітей зі словесномовних родин переважно сформованими є такі комплекси як: мовний за рахунок кінетичних й жестомовно-лексичних знань; соціокультурний за рахунок знань із загальної культури спілкування; соціоінтеракційний, що, втім, характеризується використанням форм інтеракції з оточуючими, що характерні для більш раннього віку. Несформованими у таких дітей зазвичай є такі комплекси як: мовний, зокрема, жестомовно граматичні знання; мовленнєвий, зокрема, рецептивні й продуктивні жестомовленнєві уміння та навички переключення між мовами; кодувально-декодувальний зокрема несформованими є жестомовно кодувальні та декодувальні уміння; соціокультурний через низький рівень оволодіння культурою спілкування з жестомовними партнерами. Для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний достатній рівень

сформованості основних комплексів: мовного, зокрема, кінетичної, жестомовно-лексичної і граматичної складових; мовленнєвого, зокрема, рецептивної і продуктивної жестомовленнєвої навичок та уміння переключатися між мовами; кодувально-декодувального, зокрема, жестомовно кодувальних та декодувальних умінь; соціокультурного зокрема через сформовані знання з загальної культури спілкування та культури спілкування з жестомовними партнерами; соціоінтеракційного, що характеризується сформованою здатністю взаємодіяти з оточуючими, в тому рольовому діапазоні, що відповідає віковим закономірностям.

Формування у дошкільників із порушеннями слуху жестомовної комунікативної компетентності потребує створення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

По-перше, йдеться про зміну пріоритетів освітнього процесу з мовленнєвого розвитку дитини на соціально-комунікативний. Позаяк має бути пріоритетним комплексний і системний підхід до формування навичок спілкування у таких дітей як системи, на противагу, формуванню окремих її складових.

По-друге, нагальною є потреба у впровадженні в освітній процес технологій білінгвального навчання з огляду на вимоги часу та тенденції модернізації системи освіти дітей з порушеннями слуху. Означене передбачає перегляд і осучаснення змісту підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах та курсах підвищення кваліфікації педагогів. Насамперед йдеться про збільшення обсягу вивчення жестової мови на рівні, що забезпечує її вільне використання як засобу навчання, та включення методики білінгвального навчання у зміст підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

По-третє, вибір методики навчання має ґрунтуватися на виявленні й урахуванні актуального стану, можливостей і ресурсів розвитку дитини з порушеннями слуху, зокрема, мовного типу родини. Оскільки як свідчать результати нашого дослідження діти з жестомовних родин в умовах

словесномовного середовища демонструють низькі показники динаміки розвитку жестомовної комунікативної компетентності. Тобто ресурс, який у них є не використовується, в той час як використання при взаємодії із ними жестової мови, на нашу думку, могло б суттєво активізувати їхній розвиток і сприяти забезпеченню тих навчальних досягнень, що передбачені чинним освітнім стандартом. Крім того, низькі показники опанування такими дітьми словесною мовою безвідносно типу родини актуалізує питання про забезпечення каналу комунікації педагога з дитиною, оскільки відсутність якісної, змістовної, доступної за формою комунікації унеможливорює досягнення ефекту від педагогічних впливів та виконання завдань розвитку та виховання, що передбачені чинним освітнім стандартом.

По-четверте, потребує переосмислення роль родини щодо планування й здійснення розвивальних впливів на дитину. Йдеться про роботу педагога із батьками щодо визначення їхніх очікувань у розвитку дитини, наданні їм національних рекомендацій стосовно пріоритетів соціально-комунікативного розвитку їхніх дітей, а також залучення їх у вихованій процес як повноправних учасників для забезпечення системності педагогічних впливу на дитину.

По-п'яте, необхідно збільшити обсяг, якість та інтенсивність взаємодії між дитиною та дорослими і їхнім однолітками в умовах освітнього процесу. Особливо щодо тих дітей, які походять із словесномовних родин і відстають в опануванні формами інтеракції від своїх однолітків з порушеннями слуху із інших мовних типів родин.

Вцілому, дотримання окреслених організаційно-педагогічних умов сприяє інтенсивному й якісному формуванню жестомовної комунікативної компетенції у дошкільників із порушеннями слуху.

## Література

1. Дробот О. А. Роль і місце спілкування в системі навчально-виховної діяльності дошкільних закладів компенсуючого типу // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2016. – Вип. 4(80). – С. 67-75.
2. Дробот О. А. Формування навичок спілкування глухих дітей дошкільного віку в умовах білінгвізму: автореферат дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03. – К., 2017. – 20 с.
3. Замша А. В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 175–183.
4. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – № 7. – 2012. – С. 5–18.
5. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
6. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: Монографія / Леся Іванівна Прохоренко. – Чернівці: Букрек, 2016. – 464 с.
7. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху / О. Бічікова, О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 59–62.
8. Федоренко О. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 2015. – 20 с.

## **СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ ТА СЛАБКОЧУЮЧИХ УЧНІВ**

*Замша А.В.,*

*кандидат психологічних наук, завідувач відділу навчання жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*

На сучасному етапі модернізаційні процеси в системі освіти учнів із порушеннями слуху пов'язані із розробленням та запровадженням принципів білінгвального підходу до навчання. Цей підхід ґрунтується на використанні національної жестової і словесної мов як рівноправних засобів навчання дітей із порушеннями слуху (Н. Lane, С. Enerstvedt, D. Moores та ін.).

Перші спроби розроблення білінгвального підходу пов'язані з розробками М. де Лепе, Л. Кларка та інших. Згортання розроблення принципів білінгвального підходу стало результатом прийнятої на Міланському конгресі з освіти глухих (1880 р.) резолюції. Відновлення інтересу до розроблення засад білінгвального підходу до навчання дітей з порушеннями слуху виникає у 60-ті рр. ХХ ст. в низці країн (В. Hansen, К. Nakuta та ін.) й поступово впроваджується в системи освіти таких країн як Бельгія, Великобританія, Голландія, Естонія, Литва, Канада, Норвегія, США, Фінляндія, Швеція та ін. Принципи білінгвального підходу до навчання дітей з порушеннями слуху підтримано ЮНЕСКО на нараді з альтернативних підходів у 1985 р., а також на ХVІІІ Міжнародній конференції із питань освіти глухих в 1995 році (W. Lewis, G. Malkowski, К. Gienter та ін.).

Білінгвальний підхід передбачає насамперед формування продуктивної жестово-словесної комунікативної компетентності в учнів, що виявляється у вільному володінні ними жестовою і словесною мовами як знаковими комунікативними системами та їхній спроможності до довільного переключення між їхніми мовленнєвими формами залежно від ситуації спілкування.

Основоположним принципом білінгвального підходу є положення про те, що формування жестово-словесної комунікативної компетентності не є метою навчання, а слугує засобом здобуття знань.

Ключовим для білінгвального підходу є можливості учня. Позаяк саме від цього залежить мова та мовленнєва форма, що обираються як засіб навчання в кожній окремій навчальній ситуації.

При білінгвальному підході розвиток слухового сприймання, усного мовлення та формування вимови зумовлюються індивідуальними можливостями дитини.

Відповідно до засадничих положень білінгвального підходу провідною формою словесної мови, якою має опанувати дитина з порушеннями слуху – є писемне, а не усне мовлення. Ця позиція зумовлена тим, що навіть за умови, якщо глуха дитина не може опанувати усним мовленням на достатньому для комунікації рівні, але володіє писемним мовленням, на сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу є достатньо технічних засобів (приміром – спікер-фони для озвучення писемного мовлення), що компенсують низьку чи недостатню сформованість усного мовлення.

Основною метою навчання в контексті цього підходу є не корекція порушення, а опанування дітьми предметними компетентностями засобами обох мов – жестової та словесної. Це, однак, зумовлює збільшення обсягу навчального навантаження на дитину, оскільки за кожним поняттям у свідомості дитини має закріпитися як його словесна, так і жестиформна форма. Це впливає на особливості основних освітніх технологій білінгвального підходу.

Впровадження білінгвального підходу до навчання у вітчизняну систему освіти потребує вирішення низки проблем:

- розроблення і впровадження системи оцінювання й моніторингу забезпеченості особливих освітніх потреб дітей з порушеннями слуху щодо є підґрунтям для вибору ефективних для них освітніх технологій;
- розроблення навчального й методичного забезпечення як мовних, так і немовних предметів для здійснення навчання в двомовному режимі;
- здійснення підготовки та перепідготовки педагогів, метою яких є опанування фахівцями освітніми білінгвальними технологіями навчання;



- розроблення й упровадження системи інформування батьків щодо освітніх питань дітей з порушеннями слуху, що відповідає б не комерційним інтересам деяких фахівців, а інтересам дитини;
- створення при навчальних закладах освітніх програм, які б надавали можливість вибору батьками тієї технології навчання, яка була б найбільш успішною, з урахуванням потреб і можливостей дитини.

Таким чином, білінгвальний підхід до навчання дітей з порушеннями слуху ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб та врахуванні сенсорних можливостей дітей цієї категорії. Основною білінгвального підходу є створення доступного безбар'єрного комунікативного середовища навчання. Жестово-словесне середовище є менш стресовим для таких дітей, адже за таких умов вони розвиваються в сприятливішому кліматі, аніж ті діти, котрі навчаються в умовах комунікативних бар'єрів. Впровадження білінгвального підходу у навчання дітей з порушеннями слуху передбачає, зокрема, зміну фахових вимог до всіх спеціалістів, які працюють з такими дітьми, а відповідно і системи їхньої підготовки, особливо мовної та методичної. Впровадження білінгвального підходу має здійснюватися у всіх ланках освіти, хоча в кожній з них використовувані освітні технології мають свої особливості. Разом з цим, впровадження білінгвального підходу потребує не лише зміни ставлення батьків до жестової мови, а й опанування ними знаннями та уміннями створювати ефективне двомовне середовище в родинному колі.

Варто відзначити, що впровадження двомовного підходу є надзвичайно складним процесом, що потребує поступових і послідовних змін вітчизняної системи освіти. Водночас його безумовною перевагою є високі навчальні досягнення та всебічний розвиток дітей з порушеннями слуху в найбільш сприятливому для них середовищі.

## Література

1. Дробот О. А. Формування навичок спілкування глухих дітей дошкільного віку в умовах білінгвізму: автореферат дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03. – К., 2017. – 20 с.
2. Дробот О. А., Іванюшева Н. В. Особливості двомовних програм. Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 27-41.
3. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с.
4. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: Монографія. – Чернівці: Букрек, 2016. – 464 с.
5. Федоренко О., Бічікова О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху. Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 59–62.
6. Федоренко О. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 2015. – 20 с.
7. Cole, D. L. (2008). Deaf Bilingual Education. In J. M. Gonzalez (Ed.), Encyclopedia of Bilingual Education (pp. 213-215). California: SAGE Publications, Inc.

**УДК:371.3**

**РОЗПОДІЛ ОBOB'ЯЗКІВ МІЖ ВИХОВАТЕЛЕМ ТА  
АСИСТЕНТОМ**

**У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Квітка Н.О.,**

*кандидат педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки НАПН  
України, Київ*

[kvitkanatalie@gmail.com](mailto:kvitkanatalie@gmail.com)

У закладах дошкільної освіти інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається за Індивідуальним освітнім планом дитини відповідно до освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти. Учасники команди супроводу фіксують у ньому всю важливу інформацію про дитину та її розвиток, про її спеціальні та додаткові потреби, а також, яких адаптацій та модифікацій слід застосувати, враховуючи психофізичний розвиток дитини.

В умовах інклюзивного навчання планування занять музично-естетичного циклу здійснюється вихователем, асистентом/помічником та музичним керівником. Відповідно до обраної освітньої програми розвитку дитини, що запроваджується у закладі дошкільної освіти, вихователь визначає зміст роботи заняття і при цьому особливий акцент робить на особистісну орієнтацію навчання та виховання. Це в свою чергу вимагає створення умов для продуктивно-творчої активності дітей.

Враховуючи мету та основні завдання естетичного виховання, спрямовані на формування базових освітніх компетентностей та загальний розвиток учнів з особливими освітніми потребами, завдання асистента вихователя на заняттях музики і малювання полягає у забезпеченні соціально-педагогічного супроводу особливої дитини, а саме: разом із вихователем виконувати навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагати їй у виконанні навчальних завдань, залучати її до різних видів художньої діяльності.

Важливим у діяльності асистента на заняттях музично-естетичного спрямування є здійснити допомогу вихователю, музичному керівнику в процесі заняття. Наприклад, допомагати дитині з особливими освітніми потребами виконувати завдання, надавати допомогу в організації своєї діяльності під час музичних чи образотворчих занять; підготувати навчальні матеріали; проводити спостереження за поведінкою дитини в процесі музично-художньої діяльності з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; детальніше пояснювати

елементи заняття; контролювати її діяльність; впроваджувати спеціальні методи роботи; перевіряти виконання завдання; допомагати концентруватися, сприяти формуванню її саморегуляції та самоконтролю; інформувати вихователя про успіхи дитини, її досягнення та потреби, про її поведінку та успішність. Тісно співпрацюючи з вихователем чи музичним керівником, асистент сприяє розвитку дитини, поліпшенню її психоемоційного стану; стимулює її активність, підтримує виявлення та розкриття її творчих здібностей, талантів, обдарувань, створює разом із вихователем навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Подана модель-таблиця складається з чотирьох колонок. Перша – це «Категорії дітей з особливими освітніми потребами», а саме: діти з порушенням мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, з гіперактивністю та розладами аутистичного спектра та інші. «Зміст навчального матеріалу», що відображений у другій колонці таблиці, має залишатися для всіх категорій дошкільнят з різним рівнем пізнавального розвитку незмінним і відповідати навчальним програмам дошкільних навчальних закладів. Однак, якщо певні знання та вміння не засвоюються дитиною з особливими освітніми потребами, тоді варто використовувати спеціальні програми. Той об'єм знань, який ними передбачений є граничним у процесі застосування модифікацій.

У порадах вихователям, музичним керівникам на заняттях музично-естетичного спрямування прописано, що відповідно до теми заняття відбувається адаптація або модифікація навчально-дидактичних матеріалів для засвоєння освітньої програми дитиною. Отже, третя колонка «Зміст роботи вихователя» містить зразки доступних розвиткових завдань для засвоєння освітньої програми дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до їх можливостей, а також форму активності як загальну для всіх дітей і формування базової якості особистості.

Четверта колонка «Зміст роботи асистента» безпосередньо розкриває функції асистента на заняттях. Зокрема, допомагає виконувати дитині завдання в індивідуальній роботі або в малих групах в процесі заняття.

Важливою є робота щодо розвитку пізнавальної сфери дітей. Без проведення спеціальної роботи для подолання труднощів у процесі сприймання музики, яка включає в себе активізацію психологічної готовності до слухання-сприймання музики; корекцію дотикового і полісенсорного сприймання – елементарна гра на музичних інструментах; збагачення досвіду музично-слухового сприймання; стимуляцію слухання музики тощо неможливо буде досягти успіху. Також подібна робота проводиться щодо інших параметрів розвитку дитини:

- пам'яті – стимуляція музикальної пам'яті; стимуляції довгострокової пам'яті; стимуляція слухової пам'яті; збагачення слухової пам'яті;

- уявлення – конкретизація слухових і зорових уявлень; уточнення уявлень про музичне та образотворче мистецтво та засоби його виразності; корекція музично-слухових, природно-звукових уявлень, шумів пересувних об'єктів, побутових шумів;

- мислення – стимуляція процесів пізнавальної діяльності (слухової та зорової уваги, мислення, пам'яті); формування асоціативного мислення, поєднуючи настрої у природі з настроями у музиці;

- мова і мовлення – корекція артикуляції; збагачення словникового запасу музичними та образотворчими термінами; стимуляція розвитку дикційно-співочого апарату і фонематичного слуху; стимуляція вимовних навичок; корекція співочого дихання; стимуляція інтересу до вокально-хорової діяльності;

- увага – організація слухово-зорової уваги;

- емоційно-вольова сфера – стимуляція емоційного відгуку на музику – в образно-ігровій діяльності; стимуляція емоційної сфери; активізація емоційних реакцій на музику.

Таким чином, врахування рівня пізнавального розвитку дитини з опорою на її сенсорний розвиток, відкриває доцільність корекційно-розвивальної роботи на заняттях художньо-естетичного спрямування в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання.

### Література

1. Гудим І. Використання корекційного потенціалу образотворчого мистецтва у процесі стимуляції невербального самовираження у слабозорих дошкільників / І. Гудим // Дефектологія. – 2005. – №3. – С. 36-38.

2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років/ наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; автор кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, Н.І. Богданець-Білоskalенко [та ін.]; наук. ред.: Г.В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

3. Квітка Н.О. Формування сприймання музики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами фольклору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н.О. Квітка. – К., 2016. – 21 с.

4. Коваль Л.В. До проблеми засвоєння дітьми дошкільного віку та підготовчих класів з особливими освітніми потребами основ знань із залученням Нової інформаційної технології /Л.В. Коваль// Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Випуск 5. / за ред. В.В. Засенко, А.А. Колупаєвої – Київ, 2014. - С. 232 – 239.

5. Компанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами / Н.М. Компанець. – Л., 2018. – 56с.: Іл.: Електронний додаток на CD.

6. Кузава І.Б. Вплив ігрової діяльності на розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із особливими потребами / І.Б. Кузава // Зб.: Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в психології й педагогіці: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. – Луцьк, 2009.

7. Лапін А.В. Корекційно-діагностичні можливості лого-конструювання в умовах ДНЗ з інклюзивною формою навчання А.В. Лапін // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами // Зб. Наукових праць: Вип. 7 – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – С.137 – 145.

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Кернякевич Т. П.*

*аспірант, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[takerpa3@gmail.com](mailto:takerpa3@gmail.com)

На думку відомого філософа – Г. Сковороди, виховний вплив на дитину здійснюють усі процеси, що відбуваються у житті, а найбільше – навчання.

Надзвичайно цінним в освітньому процесі є здатність мислити творчо і нестандартно, знаходити оригінальні рішення, продукувати свіжі ідеї. Та найважливішим є вміння вчитися самостійно, без зайвого напруження, отримуючи задоволення від навчання.

Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у стандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Ключові компетентності формуються в процесі реалізації цілісного змісту освіти в закладах загальної середньої освіти.

Серед ключових компетентностей здобувачів освіти – вміння вчитися. Загальновідомо, зі вступом дитини до школи навчальна діяльність вперше стає провідною. Коли виникає нова провідна діяльність, разом із нею розпочинається і нова стадія розвитку дитини (О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Давидов). Тому успішність розвитку школярів на всіх етапах шкільної освіти безпосередньо зумовлена рівнем сформованості в них вміння вчитися.

На думку Савченко О., сформоване вміння вчитися передбачає, що учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлені вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;
- виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [3, С. 242].

Згідно з Концепцією Нової української школи сучасна школа має на меті сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал та прагнення до самостійної навчальної діяльності. Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», в основі яких – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Це спрямування набуває вкрай важливого значення і для такої категорії дітей, як діти з особливими потребами. Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу.

Більшість авторів зазначає, що основним завданням модернізації системи спеціальної освіти є пошук оптимальних моделей навчання та виховання дітей з різними рівнями психофізичного розвитку. Спільна діяльність систем соціальної підтримки, охорони здоров'я та спеціальної освіти створюють найкращі умови для виконання фундаментального завдання освіти дітей з особливими освітніми потребами – підготовка їх до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Розвиток процесів гуманізації та модернізації спеціальної освіти актуалізує проблеми соціалізації, адаптації та інтеграції дитини з порушеннями слуху, його



соціального захисту, допомоги сім'ї у вихованні (С. Глазунова, В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, П. Пиптюк та інші).

Винятково важливо розвивати ключову компетентність уміння вчитися у дітей з порушеннями слуху, зосереджуючи увагу саме у початковій школі.

Навчання дітей з порушеннями слухової функції, як й інших категорій, має бути систематичним і організованим. Ще Л. Виготський вказував, що навчання глухих потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів. Але при цьому він же зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або сліпу дитину, а дитину взагалі.

Закономірності розвитку когнітивної сфери у дітей з порушеннями слуху розглядали в своїх роботах такі науковці, як Р. Боскіс, Л. Головчиц, Г. Зайцева, М. Marschark, К. Meadow та інші. Наприклад, Л. Борщевська зазначає, що першочерговими завданнями навчання учнів молодших класів є подолання мовленнєвого недорозвитку, що веде за собою ускладнення у пізнавальній діяльності.[1, с. 261-266]. В той же час, низка науковців (Н. Адамюк, Л. Димскіс, О. Дробот та інші) підкреслюють важливість використання у освітньому процесі дітей з порушеннями слуху словесно-жестового білінгвізму, який при вдалому поєднанні при навчанні сприяє всебічному розвитку дітей даної категорії. Метою двомовного навчання є задоволення індивідуальних потреб у доступному й ефективному методі навчання, який враховує актуальні можливості дитини і реалізацію її освітніх прав, а також забезпечення потреб держави у професійних, освічених громадянах, які володіють відповідним рівнем предметних знань, інтелектуального, комунікативного й соціального розвитку. Наукові дослідження білінгвального навчання давно засвідчили, що глухим дітям обов'язково потрібно володіти та користуватися двома мовами, а саме жестовою і словесною, щоб повністю розвинути свої когнітивні, мовні та суспільні здібності [2, 1-5].

Науковці та практики у галузі сурдопедагогіки продовжують пошук напрямків вдосконалення системи навчання, запроваджують досягнення

науки в практику шкіл для підвищення якості освітньої роботи. З'являються нові форми отримання освіти, інноваційні підходи до навчання, проводяться наукові дослідження, присвячені включенню комп'ютерних технологій в освіту, перегляду змісту навчання в напрямку соціально-емоційного розвитку дітей з порушеннями слуху.

Формування загальнонавчальних умінь в учнів з порушеннями слуху є спеціальним завданням освітнього процесу і вимагає здійснення безперервної і цілеспрямованої роботи. Процес формування загальнонавчальних умінь буде здійснюватися найбільш ефективно при дотриманні ряду педагогічних умов, пов'язаних з визначенням змісту навчання і використанням найліпших прийомів і методів організації освітнього процесу з урахуванням особливостей розвитку школярів з порушеннями слуху молодших класів.

Цілеспрямоване формування загальнонавчальних компетентностей ефективно при виконанні єдиних вимог, що включають:

- ✓ визначення основного навчального предмета;
- ✓ визначення термінів формування загальнонавчальних умінь; системи засобів його формування, поетапного контролю і корекції;
- ✓ встановлення етапів розвитку вміння з урахуванням всіх особливостей;
- ✓ формування мотивів оволодіння.

Протягом навчання у початковій школі учні з порушеннями слуху повинні оволодіти ключовими компетентностями, в тому числі загальнонавчальною, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Ідеалом є різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Діти з порушенням слуху такі ж непосидючі і мрійники, рухливі, емоційні, жваві, дослідники, як і діти з типовим розвитком. Про це не потрібно забувати в процесі навчання і на проведених з ними заняттях.

Особливості в розвитку уваги дітей з порушеннями слуху пов'язані і з тим, що для них більшого значення набуває зорове сприйняття, а це означає, основне навантаження з переробки інформації, що надходить випадає на зоровий аналізатор. Тому діти з порушеннями слуху швидше і більше втомлюються, і, як наслідок, є посилення нестійкості уваги. Це обов'язково потрібно враховувати в освітньому процесі.

При правильному корекційному впливі діти з особливими освітніми потребами будуть навчатися на рівні зі своїми однолітками з типовим розвитком, будуть соціалізуватися, та формувати життєві компетентності для подальшого життя.

Виконання завдань корекційно-розвиткової роботи є необхідною умовою успішного освітнього процесу. Скоординований вплив з боку педагогічного колективу та сім'ї може забезпечити всебічний розвиток дитини, підготувати до організованого навчання та подальшого самостійного життя.

### **Література**

1. Борщевська Л. В. Актуальні проблеми актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами / Борщевська Л. В./ Збірник наукових праць, № 12(14). – Київ, 2015, с. 261-266.
2. РЕЗОЛЮЦІЯ Міжнародної науково-практичної конференції «Білінгвальне навчання нечуючих: вітчизняний та міжнародний досвід» 17 травня 2012 року, м. Київ.
3. Савченко О., Дидактика початкової освіти. К., «Грамота», 2012. С. 242.

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

*Кобильченко В.В.*

*доктор психологічних наук, с.н.с, головний науковий співробітник*

*Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[vadimvk@ukr.net](mailto:vadimvk@ukr.net)

У сучасних умовах спостерігається збільшення кількості дітей, що мають різні зорові порушення. При цьому, всі дослідники виявляють загальну закономірність – збільшення кількості учнів з порушеннями зору серед молодших класів. Це, зокрема, пояснюється й тим, що в результаті початку занять у школі різко зростає навантаження на зір дитини. Робота на уроках, необхідність виконання домашніх завдань часто приводить до втоми очей, а згодом, й до виникнення певних відхилень у діяльності зорового аналізатора.

При порушеннях зору виникають певні особливості розвитку, хоча загальні закономірності розвитку зберігаються. Так у розвитку школяра з порушеним зором можна відзначити три характерні особливості (Родін, Дрягалова, 2014).

Перша полягає в загальному відставанні розвитку такої дитини в порівнянні з розвитком дитини з нормальним зором, що обумовлено меншою активністю при пізнанні навколишнього світу. Друга особливість розвитку полягає в тому, що періоди розвитку дітей з порушеннями зору не збігаються з періодами розвитку зрячих. До того часу, поки дитина не виробить способів компенсації, уявлення про зовнішній світ, будуть неповними, фрагментарними й дитина буде розвиватися повільніше. Третьою особливістю розвитку дитини з порушеним зором є певна диспропорційність. Вона проявляється у тім, що функції й сторони особистості, які страждають менше від порушення зору (мовлення, мислення й т.д.), розвиваються швидше, хоча й своєрідно, інші більш повільно (рухові функції, оволодіння простором).

Отже, порушення зору – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною умов життєдіяльності дитини й зміною функціонування всіх рівнів її психічної організації: психофізіологічних реакцій, емоційних станів, особливостей особистості, системи взаємодій і т.ін. В умовах порушеного зорового сприймання підсилюється психоемоційна напруга, загострюється сприйняття дитиною життєвих проблем, ускладнюється вибір адекватних засобів їхнього подолання; виникають стан інтрапсихічного конфлікту, соціальна дезадаптація, поведінкові порушення й т.ін.

Не викликає заперечень твердження, що гарне фізичне й психологічне здоров'я сприяє успішній адаптації й виходу із кризи. Однак пріоритет тут належить саме психологічному здоров'ю, під яким розуміється наявність гармонійних відносин людини з навколишнім світом і самою собою. Прийняття себе й самоповага є загальним знаменником, інтегральним виміром благополучного розвитку особистості, тоді як негативне самостворення свідчить про зворотне. Найбільш важливою є наявність стійкої позитивної картини світу, що допомагає дитині справлятися зі змінами, які відбуваються в її житті. Чим більш позитивною є ця картина, тим більш ефективною буде адаптація.

В межах гуманістичної парадигми сучасної освіти останнім часом широкого поширення отримала ідея психолого-педагогічного супроводу розвитку школярів. Зазначимо, що саме супровід набув особливої популярності серед моделей роботи психологічної служби в системі як загальної, так і спеціальної освіти.

На сьогодні особлива увага приділяється особистісним детермінантам соціально-психологічної реабілітації, оскільки одночасно з переживанням гострих негативних реакцій зоровий дефект активізує внутрішній потенціал, мобілізує життєву активність. Взаємодія дитини з порушеним зором з її соціальним середовищем відбувається в конкретних життєвих ситуаціях і є пусковим механізмом для певних особистісних ресурсів. Отже, особистісні ресурси проявляються у взаємодії дитини й життєвого середовища як

безперервному процесі просторово-часового «розгортання» людини, представленого в змісті й спрямованості діяльності в реальних життєвих ситуаціях, що забезпечує відповідність способу життя образу світу, який змінюється у процесі життєдіяльності через трансформацію цінностей і смислів особистості [2].

Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Крім того, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності [3].

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, на нашу думку, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з порушеним зором, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя [4].

Психолого-педагогічний супровід діалектично пов'язаний як із соціальним вихованням, так і з соціальним навчанням. Безсумнівно те, що якщо супровід є чинником виховання, то виховання є цільовою функцією психолого-педагогічного супроводу. Супровід – це завжди взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного. Психолого-педагогічний супровід – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних дій, що

допомагають дитині зрозуміти виникаючу життєву ситуацію й стимулюють її саморозвиток на основі особистісної рефлексії [3].

Практична діяльність фахівців в межах психолого-педагогічного супроводу включає комплекс знань, умінь і навичок, які допомагають молодшим школярам з порушеннями зору зберігати психологічне здоров'я, зменшувати наслідки психотравм і вести незалежний спосіб життя, позаяк у процесі супроводу формується соціально-психологічна компетентність усіх клієнтів. Психолого-педагогічний супровід завжди персоніфікований і спрямований на конкретну людину, навіть якщо фахівець працює із групою.

Хочемо зазначити, що надважливим завданням супроводу на даному етапі стає нормалізації відносин у системі «родина – дитина – школа». Саме тому, окрім молодших школярів з порушеннями зору суб'єктами супроводу є члени їхньої родини й ті професіонали, які здійснюють супровід цілеспрямовано в межах реалізації своїх професійних функцій (педагоги, психологи і т.д.).

В нашому розумінні, психолого-педагогічний супровід, як інтегративна технологія, містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху. Стратегія педагогічної підтримки полягає в переведенні дитини з порушеним зором з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності. Таким чином, мається на увазі не будь-який педагогічний вплив на дитину, а насамперед емоційна й екзистенційна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності дитини за вибір варіанта вирішення актуальної життєвої проблеми.

В цілому, педагогічна підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при сприянні тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі самі

повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити до тих пір, доки не навчаться адекватно сприймати себе й не досягнуть самоповаги і впевненості.

Отже, педагогічна підтримка, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення школяра з порушеним зором.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога – це різновид фахової допомоги, яку надає практичний психолог людині або групі людей в оптимізації їхніх психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й, особливо, групової діяльності. Центральною домінантою психологічної допомоги є особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню. Це формування суб'єктності, розвиток екзистенційних і функціональних складових особистісного «Я»; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії тощо.

Таким чином, супровід, що включає в себе підтримку й допомогу, передбачає не вирішення проблеми за супроводжуваного, а стимулювання його самостійності у вирішенні виникаючої проблеми. Крім того, психолого-педагогічний супровід – це не пасивний процес слідування за розвитком дитини, він повинен мати чітко виражені цілі.

В якості ідеальної мети психолого-педагогічного супроводу постає адекватна соціалізація й розвиток індивідуальності дитини з порушеним зором. Ця ідеальна мета завжди віддзеркалюється в персоніфікованій меті досягнення кожною дитиною свого більш високого рівня соціальності, що проявляється у її соціальному самовизначенні й розвитку власної індивідуальності.



Процесуальною метою супроводу є відображення у психолого-педагогічних засобах впливу актуальних потреб особистості, які допомагають дитині або дорослій людині у вирішенні виникаючої в них особистісної проблеми.

Психолого-педагогічний супровід як процес розглядається діалектично, через джерело його розвитку, рушійну силу. Джерелом – є протиріччя між актуальним рівнем особистісного досвіду клієнта й недостатністю його для вирішення актуальної проблеми. Такий недолік власне й може бути компенсований у процесі взаємодії фахівця із суб'єктом супроводу. Ця взаємодія і є рушійною силою даного процесу. Основним критерієм професійного успіху є самостійність і автономне позитивне функціонування супроводжуваного, який може вже обходитись без підтримки й допомоги супроводжуючого.

### Література

1. Родин М. В., Дрягалова Е. А. Особенности психолого-педагогической диагностики детей с нарушениями зрения. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.
2. Кобильченко В.В. Внутрішні ресурси як джерело позитивного функціонування особистості дитини з порушенням зором. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. №3. С. 22–30.
3. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
4. Kobylchenko Vadym. Personal well-being as theoretical construct. TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin. Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS, 2014. Vol. 2. № 1. P. 9–13.

# **ВКЛАД НАТАЛІЇ ІВАНЮШЕВОЇ У РОЗВИТОК ЖЕСТОВОЇ МОВИ**

*Кульбіда С. В.,*

*доктор педагогічних наук, професор, Інститут спеціальної педагогіки*

*НАПН України, м. Київ*

*svk5554@gmail.com*

У 2000 роках актуалізувалися питання щодо зміни ставлення до осіб з інвалідністю, в тому числі й глухих, і в нашій країні з позицій порушень на толерантність, повагу, визнання сильних сторін, гуманістичних ознак. У зв'язку з цим, актуалізувалися питання розуміння ролі, значення, місця національної жестової мови українських глухих. Перші спроби узагальнити досвід найкращих перекладачів України був здійснений за сприяння канадських і українських фахівців і у 2003 році отримав розповсюдження навчально-методичний посібник - тематичний відеословник жестової мови у трьох частинах за авторства Наталії Василівни Іванюшевої і Євдокії Михайлівни Зуєвої [2], який став логічним продовженням справи зібрання жестових одиниць Н. Іванюшевою ще далекому 1969 році [1].

2005 рік став плідним для Наталії Василівни Іванюшевої у вперше організованому і проведеному Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Жестова мова в освіті осіб з порушеннями слуху», присвяченому актуалізації питань національної жестової мови в освітньому просторі спеціальних шкіл для нечуючих України і досвіду прогресивних країн у м. Біла Церква.

У спільній співпраці з молодим науковцем Світланою Кульбідою і талановитим художником Михайлом Поплавком Наталія Василівна презентувала перший дитячий ідустрований навчально-методичний посібник “Українська жестова абетка” та комплекс тестових завдань в ігровій формі, розроблених до названого посібника [3,4].

Наталя Василівна була у числі перших науковців лабораторії жестової мови, створеної за ініціативи ЦП УТОГ у 2006 році. Концептуальні засади

української жестової мови, що стосувалися нормативно-правового забезпечення (Закон про основи соціальної захищеності, 2006, концепція білінгвального навчання, Накази МОН України щодо запровадження і вивчення УЖМ як предмету та засобу навчання та ін.), лінгвальних особливостей вивчення УЖМ як мови, як предмету, засобу навчання, а не лише спілкування, розроблялися за найактивнішої участі Наталії Василівни [6, 8].

У команді однодумців, виконуючи індивідуальну тему “Теоретичні засади вивчення лінгвістичних особливостей української жестової мови” вивчалися зарубіжні і вітчизняні джерела з проблеми впровадження і застосування двох мов (словесної та жестової) у навчально-виховному процесі загальноосвітніх спеціальних шкіл для осіб з порушеннями слуху, критично аналізувалися сучасні підходи білінгвального навчання у загальноосвітній і спеціальній освіті. Це дало змогу на основі зібраних і проаналізованих матеріалів відпрацювати і узгодити термінологічний апарат (УЖМ, кальковане жестове мовлення, жестівник, двомовність, словесний білінгвізм, жестовий білінгвізм, перша мова, рідна мова, друга мова, глухі діти глухих батьків, глухі діти чуючих батьків та ін.).

За активної участі і співавторства Наталії Василівни розроблено модель, структуру, тематику двох національних жестівників: Український жестівник для батьків” (2011) [7], «Українська жестова мова” (2012) [9], щорічно видавався збірник наукових праць “Жестова мова й сучасність” (2006 — 2013 роки) [10, 11].

Наталія Василівна є у числі авторів дворівневого програмно-методичного забезпечення курсів первинної підготовки щодо вивчення української жестової мови для: вчителів української мови та літератури загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, вчителів початкових класів, вихователів, перекладачів-дактилологів і вторинної перепідготовки — перекладачів-дактилологів [5, 9].

Саме за активної участі майстра перекладацької справи Наталії Василівни, яка здійснювала у команді викладачів організаційний, фаховий, методичний супровід двотижневих курсів для педагогічних колективів Криворізької, Одеської, Житомирської і Березівської спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для глухих дітей та Львівського Католицького університету, I і II рівні жестомовної комунікативної компетентності опанували десятки психолого-педагогічних працівників та служителів церкви).

Не дивлячись на те, що Наталія Василівна нині перебуває на заслуженому відпочинку і не є офіційно на посаді наукового співробітника, вона продовжує плідно працювати. Свідченням цьому є: активна участь у якості наукового консультанта разом з С. Кульбідією у проекті “Відкривай Київ з нами”, який у 2016 році реалізувався за грантом Київського міського голови — Віталія Кличка у галузі освіти (Номінація “Чуйне серце”). Грант був виграний колективом загальноосвітнього навчального закладу II — III ступенів “Вечірня (змінна) спеціальна школа № 27” м. Києва; популяризація ідей застосування УЖМ у освітньому розвитку глухих дітей у наукових статтях, тезах, виступах на всеукраїнських і міжнародних заходах, отримання сертифікатів/

Наукова діяльність Наталії Іванюшевої тісно переплетена з інформаційно-просвітницькою у питанні актуалізації професійних прав і обов'язків перекладачів, які працюють у різних сферах діяльності глухих і надають різноманітні послуги прямого і зворотнього перекладу. У 2007 році на загальних зборах колективу перекладачів м. Києва і Київської області створено орган - Раду перекладачів жестової мови (РПЖМ). З 2008 по 2011 рік Наталія Василівна Іванюшева очолювала РПЖМ, як консультативно-дорадчий орган Київської організації УТОГ, який плідно працює, розробляючи статутні положення. З 2012 року і до сьогодні зі своїм досвідом, професійною майстерністю, розумом, енергійністю, далекоглядністю,

поважним ставленням і прикладом незмінних традицій у перекладі УЖМ для колег Наталія Василівна є почесним членом цієї організації.

За свій ентузіазм, реалізацію творчих задумів у професійному житті, спрямованих на благо глухих у різні періоди життя, Наталії Василівні: присвоєно звання “Почесний член УТОГ” (1992 р.); нагороджена Почесною грамотою та нагрудним знаком пошани (2003 р.); присвоєно звання “Заслужений працівник соціальної сфери України” (2006 р.); грамота Президії НАПН України (2012 р.); Подяка Об'єднання Нечуючих Педагогів у зв'язку з 15-річним ювілеєм (2017 р.); грамоти, подяки від Київської державної адміністрації, Міністерства праці.

Таким чином, своє життєве призначення Наталія Іванюшева продовжує реалізовувати у найрізноманітніших напрямках (науковому, перекладацькому, мистецькому, викладацькому, громадському, громадянському, родинному, церковному та ін.), поряд і завжди з українською жестовою мовою. Ця звичайна і буденна риса, уподобання, гуманне відчуття талановитої Людини є унікальною і неповторною. Не має значення на кого спрямоване це відчуття, важлива лише його щирість. Список наукових праць сягає понад 25 найменувань [12].

Учні Наталії Василівни сьогодні — це люди, що вже наздогнали або наздоганяють свого Вчителя за віком. Маючи власні праці, ступені, звання, вони вважають це великою мірою заслугою свого Вчителя і ніколи про неї не забувають. Людина з великої літери, вона любить життя, природу, поезію, жарти, музику, спілкування з нечуючими і чуючими — все надихає її, додає сил, енергії. Велика Людина, принципова і чесна, взірець ретельності і чеснот в буденному житті, приклад майстерної культури в прямому і зворотньому перекладі глухим і чуючим. Саме такою залишайтеся завжди поруч з нами у рідному українському Товаристві глухих!

## Література

1. Іванюшева Н.В. Мимико-жестикулярна речь» (учебник жестового язика). Н.В. Іванюшева. - К.: Реклама, 1969. - 290 с.
2. Іванюшева Н.В., Зуєва Є.М. Український тематичний відеословник жестової мови: Навчально-методичний посібник. - Н. Іванюшева, Є. Зуєва М.- у 3 ч.— К., 2003.
3. Іванюшева Н. В., Кульбіда С.В. Українська дактильна абетка : навчально-методичний посібник / Н.В.Іванюшева, С.В.Кульбіда. – К., 2006. – 64 с.
4. Кульбіда С. В., Іванюшева Н.В. та ін. Комплекс дактильно-жестових вправ до посібника „Українська жести абетка” [Електронний ресурс] / С. В. Кульбіда, В. Л. Шевченко, Н. В. Іванюшева. – К., 2005. – 1 ел. опт. диск (CD-ROM).
5. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Замша А.В., Зборовська Н.А., Іванюшева Н.В., Лещенко О.М.. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с. Режим доступу ; <http://lib.iitta.gov.ua/9292/>
6. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Іванюшева Н.В., Адамюк Н.Б. Український жестівник для батьків. Жестівник. - НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. Жестової мови, Укр. т-во глухих. – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.
7. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Іванюшева Н.В. Орієнтовний перелік жестових одиниць для загального користування, етичний супровід нечуючих та взаємодія з ними під час проведення фінальної частини з футболу євро-2012 : Навч. посібник для співробітників соціальної сфери з компютерним супроводом / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К.: СПКТБ УТОГ, 2012. – 29 с.; 1 ел. опт. диск (CD-ROM).

## ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

*Лавін А. В.,*

*кандидат педагогічних наук, ст. н. сп., Інститут спеціальної  
педагогіки НАПН України, м. Київ  
avlapin1@gmail.com*

Зміни, які відбуваються у сучасному освітньому просторі та суспільстві вцілому, вимагають коригування не тільки змістових, але й методично-технологічних аспектів освіти. Адже, щоб досягти високих результатів у навчально-виховному процесі, необхідно змінити сталу сутність навчально-виховного процесу, а саме, здійснити перехід від опанування дітьми певними ЗУН до формування у них здатності самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання, ретельно обдумувати свої рішення і чітко планувати власні дії.

Протягом попередніх років в українській системі освіти організація навчання дітей з ООП поступово відходила від сегрегаційної парадигми, а запропонований на прикінці минулого століття шлях інтеграції був короткотривалим і не став реальною альтернативою в освіті таких дітей. В умовах сьогодення ідеї інтеграції та інклюзії приходять на зміну ідеям диференціації системи спеціальної освіти та освітнього простору вцілому.

Актуальними починають бути розроблення та реалізація методів та засобів спеціальної психолого-педагогічної підтримки дитини на всіх вікових етапах. Найважливішим завданням освіти стає гармонізація відносин між навчанням і розвитком, підтримка сім'ї та найближчого соціального оточення дитини з проблемами в розвитку. Затребуваними в ситуації стрімких змін стають дослідження, спрямовані не тільки на вивчення особливостей розвитку групи дітей, а й освітні індивідуальні потреби кожної конкретної дитини, створення оптимального індивідуального освітнього маршруту, що дозволяє убезпечити дитину від вилучення із сім'ї та максимально інтегрувати її в дитяче освітньо-розвивальне середовище.

Процес організації інклюзивного навчання починається з бачення батьками та громадою освітнього маршруту дитини з ООП. Наступним кроком є визначення та зарахування дитини в школу (звичайна школа або клас за місцем проживання чи в іншому зручному для батьків районі). Обрана школа в свою чергу забезпечує для таких учнів адаптований навчальний план і адаптовані (за потреби модифіковані) програми, адаптоване оцінювання (це критеріальна оцінка для отримання зворотного зв'язку і виявлення особливих освітніх потреб дитини), адаптоване викладання, адаптоване доступне середовище, толерантне ставлення.

Як показує практика, сьогодні інклюзивне навчання найчастіше розглядається, як процес, який реалізує право дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти в рівних умовах з їх однолітками в закладах освіти. Однак і педагоги, і батьки мають зрозуміти, що інклюзивне навчання – це не тільки вільний доступ до загальноосвітнього простору, але це ще й відповідальність за результати освіти всіх учасників спільного навчання та виховання.

Якість освіти у даному випадку безпосередньо залежить від того, наскільки перелік освітніх послуг, що є доступними та надаються відповідають освітнім потребам дитини з особливими освітніми потребами. Для того, щоб заклади освіти могли адекватно реагувати на мінливі ситуативні потреби навчально-розвивального процесу, необхідно шукати ефективні освітні стратегії, моделювати їх і практично перевіряти й описувати для подальшого впровадження в практику.

У Законі про освіту сказано, що принципи та шляхи організації навчання учнів з ООП визначаються та приймаються безпосередньо школою. І тут залишається можливість прийняття школою рішень відповідно зі своїми потребами і можливостями, а саме, якою мірою та яким чином буде надаватися необхідна учням з ООП підтримка. Школа має право вибирати відповідний навчальний матеріал та види праці для поглибленого вивчення, уточнювати зміст базових програм (деякі теми можуть не вивчатися) або за їх



зразком розробляти нові з урахуванням індивідуальних потреб учня з особливими освітніми потребами.

Ефективність подальшої соціалізації та інтеграції у суспільство учнів з особливими освітніми потребами переважно залежить від якості проведеної у школі корекційно-розвивальної роботи. Її основними напрямками для вчителя є підвищення рівня пізнавальної активності учнів і розвиток їх здатності до усвідомленої регуляції навчальної та трудової діяльності, що передбачає формування в учнів необхідного обсягу знань і загальнонавчальних (загальнотрудових) умінь. Розвиток цих умінь відбувається шляхом планомірного скорочення допомоги учням у розумових і перцептивних (практичних) діях.

На початку навчання допомога має бути максимальною. У відношенні орієнтовних дій вона полягає в демонстрації і поясненні кінцевого результату навчання, розумових та практичних дій, а також умов роботи (застосовуваних знарядь, матеріалів, наочних посібників). Розгорнута допомога в плануванні полягає в обговоренні майбутньої роботи і у практичному показі асистентом вчителя послідовності її виконання, у застосуванні демонстраційних карт, предметних малюнків тощо. Вони використовуються і у процесі обговорення плану роботи та під час самостійної роботи учнів.

Результативність самоконтролю забезпечується за рахунок повноти і точності сформованого в учнів образу кінцевого і проміжних результатів роботи, а також за рахунок формування контрольних умінь і звички до виконання контрольних дій. Цілеспрямоване формування загальнонавчальних умінь дозволяє вчителю у подальшій роботі перейти від розгорнутої допомоги учням до короткого інструктажу. Додаткові пояснення проводяться індивідуально з учнем.

Основні шляхи підвищення якості навчання учнів полягають у:

1. Створенні психологічної установки на навчання та виконання практичних дій, які відповідають вимогам програми.

2. Навчанні нормативно затвердженим прийомам навчальної та практичної діяльності, застосуванню у роботі ефективної технології.

3. Достатньому рівні технічного та матеріального забезпечення навчального процесу учнів.

У перші два – три роки навчання увага надається правильності виконання учнями прийомів навчання. У подальшому нарощується темп роботи і ступінь оволодіння навичками навчальної діяльності. З цією метою організуються заняття практичного повторення, під час яких учні опрацьовують вивчений раніше матеріал.

У програмах подано приблизну послідовність тем і зміст практичних робіт їх уточнення відповідно до можливостей учня з особливими освітніми потребами та умов своєї школи виконує вчитель. Кількість навчальних годин на чверть розраховується відповідно до прийнятого школою навчального плану. Визначення часу, необхідного на відпрацювання змісту програмної теми, визначає вчитель на основі аналізу можливостей конкретної навчальної групи (дитини) та матеріально-технічного забезпечення. Ця робота вчителя є основоположною у процесі складання ІІР.

Ефективність виконання ІІР неможливо визначити без проведення систематичного вивчення динаміки розвитку дитячих здібностей та успішності. Одним із способів вирішення цього завдання є самостійні практичні роботи учнів у кінці кожної навчальної теми, чверті, складання портфоліо тощо. Цілеспрямоване вивчення результатів такої роботи учителем, поряд з іншими методами спостереження за дитиною, дозволяють виявити сильні та слабкі сторони навчальної діяльності учня, визначити завдання для виправлення властивих їм недоліків.

На початкових етапах навчання ми пропонуємо використовувати наступні сфери визначення рівня індивідуального розвитку дитини: *сприймання, пам'ять, уявлення, мислення, мовлення, увага, емоційно-вольова сфера, практична діяльність*. На підставі визначеного рівня індивідуального

розвитку здійснюються адаптація та модифікація програмового матеріалу та шкільного середовища.

Якщо з'ясувалася необхідність допомоги учням різними додатковими способами, то вчитель учня з ООП виходить з пропозицією організувати спільне обговорення (круглий стіл), до якого залучаються всі, хто працює з учнем. За круглим столом приймаються рішення в області необхідності допомоги учню та визначається відповідальність сторін щодо застосування необхідних додаткових фахових послуг. У період впровадження заходів працюють з учнем учителя і фахівці, що займаються розвитком дитини і допомагають йому справлятися з викликами повсякденного життя.

Але не слід забувати, що усвідомлена підтримка і включення в навчальну роботу учня з ООП, особливо дитини з інвалідністю, залежить від того, наскільки на державному рівні добре скоординовані між собою послуги освітньої, соціальної сфери і охорони здоров'я. Також для забезпечення найкращих практик та навчання на досвіді інших може допомогти співпраця з іншими школами. При включенні учня з ООП в освітню діяльність у школі за місцем проживання, консультації можуть забезпечити і фахівці відповідної спеціальної школи.

### **Література**

1. Колупаєва А. (2007). Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади.
2. Софій Н., Кавун Ю. (2006) Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності, – 141 с.
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг.ред Софій Н.З. Укладачі Луценко І.В., Засеркова Н.В., -К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. - 66 с.

4. А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. К.–2009
5. Mitchell, D (2014). What really Works on Special and Inclusive education: Using evidence-based teaching strategies, 302
6. Hegarty, S. (2001). Inclusive education:- a case to answer. Journal of Moral Education, 30(3), 245
7. Skipper, S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006, from [www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc](http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc)
8. Talbert, J E & McLaughlin, M W, 1994, Teacher professionalism in local school contexts. In American Journal of Education, 102, pp 120-59

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СЛАБОЗОРИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ**

**Легкий О.М.**

*к. пед.н., ст. н. сп., відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*

Одним з механізмів соціалізації є соціальна адаптація, що дозволяє особистості активно включатися в різні структурні елементи середовища, посилено брати участь у праці й громадському житті колективу, прилучатися до соціальних норм, культури, допомагає дитині орієнтуватися в навколишньому житті.

До проблем соціальної адаптації, соціалізації звертаються вчені, методисти, розглядаючи ці проблеми в аспекті соціального виховання, про «обхідні шляхи» у навчанні й розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, про компенсації через розвиток; положення філософії, загальної й

спеціальної психології й педагогіки про ролі діяльності й спілкування в розвитку особистості.

Завдання роботи із соціально-побутового орієнтування в початковій ланці освіти - це всебічне формування особистості молодшого школяра:

- становлення й розвиток пізнавального ставлення до себе («Я-концепція»);
- нагромадження й розвиток уявлень про навколишній світ, суспільство, у якому живе дитина;
- нагромадження й аналіз знань, умінь, досвіду соціального поведіння й регуляції власної поведінки.

Одним з найважливіших принципів навчання соціально-побутовому орієнтуванню є принцип розширення соціальних зв'язків. Відомо, що діти з відхиленнями в розвитку зазнають більших труднощів у пристосуванні до навколишнього, засвоєнні загальноприйнятих норм поведінки, оволодінні навичками спілкування. Безсумнівно, що розширенню соціальних зв'язків вихованців повинна сприяти вся навчально-виховна робота в школі. Однак безпосередньо реалізація даного принципу знаходить своє відображення в програмі «Соціально-побутове орієнтування».

Програма «Соціально-побутове орієнтування» спрямована на виховання у дітей навичок поведінки в суспільстві, на підвищення активності й рівня комунікабельності. Діти вивчають правила вуличного руху, тренуються в умінні поводитися в громадських місцях, знайомляться з установами, розташованими в місті. Також дітей навчають встановлювати дружні відносини в групі, класі, дбати про своє здоров'я та зір, вміти звертатись за допомогою у медичні служби.

Соціально - побутове орієнтування відноситься до числа спеціальних корекційних занять, які проводяться з урахуванням вікових і специфічних особливостей і можливостей дітей з порушеннями зору.

Метою курсу є практична підготовка дітей з порушеннями зору до самостійного життя, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною

поведінкою у різних життєвих ситуаціях, вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, підготовку до самостійної життєдіяльності, оволодіння життєво-важливими побутовими вміннями і навичками.

Основними завданнями курсу є:

- накопичення й систематизація правильних уявлень учнів про предмети і явища, що знадобляться їм в самостійному житті;
- формування знань, умінь і навичок особистої гігієни й здорового способу життя;
- відпрацювання навичок самообслуговування;
- формування навичок правильного поведіння (у школі, родині, у громадських місцях й ін.);
- формування навичок спілкування з людьми в різних ситуаціях і мобільності в навколишньому просторі.

Основною організаційною формою навчання соціально-побутовому орієнтуванню є корекційні заняття.

Зміст курсу соціально-побутового орієнтування розкривається в наступних розділах:

- особиста гігієна;
- культура поведінки;
- догляд за одягом та взуттям;
- харчування;
- житло;
- транспорт;
- торгівля;
- засоби зв'язку;
- медична допомога.

Навчання проводиться в наступних основних формах: практичні роботи, бесіди, ігри, екскурсії.

У ході практичної роботи кожен учень опановує навичками поведіння й спілкування, вчиться виконувати необхідні повсякденні дії по

особистій гігієні, прийому їжі й поведженню за столом, догляду за собою, за одягом, за житловим приміщенням й ін.

Практична робота з освоєння тієї або іншої навички містить у собі інструктаж, демонстрацію правильних прийомів виконання дії, відпрацьовування учнями цієї дії по алгоритму.

Бесіда є важливим методом при проведенні занять по соціально-побутовому орієнтуванню. Вона може бути вступною, а також може використовуватися для закріплення отриманих знань або повторення пройденого. Бесіда завжди повинна супроводжуватися використанням засобів наочності з урахуванням особливостей сприйняття матеріалу даною категорією дітей.

Сюжетно - рольові ігри займають важливе місце при навчанні соціально-побутовому орієнтуванню. Ігри полегшують дітям засвоєння правил поведінки й навичок спілкування.

Експерсії з соціально-побутового орієнтування займають значне за обсягом місце. Експерсії можуть носити ознайомлюючий характер або практичний, можуть випереджати вивчення теми, можуть бути поточними або завершальними.

Оволодіння навичками соціально - побутового орієнтування полегшує соціально - психологічну адаптацію дітей з порушенням зору до сучасних умов життя. Заняття із соціально-побутової орієнтації тісно пов'язані з формуванням життєвих компетенцій та соціалізації учнів з порушенням зору, а також мають важливе практичне значення в повсякденному житті учнів.

Завдання школи й батьків створити умови, при яких навчальна діяльність вмотивовує особистість учня на саморозвиток і самовдосконалення, створює емоційний досвід й опирається на можливості дитини, врахування її інтересів.

Виховання соціально активної особистості вмотивованої на саморозвиток і самовдосконалення стає можливим при сформованому освітньо-виховному просторі, що:

- поглиблює знання учнів, сприяє оволодінню ними різними видами трудової діяльності в цікавих і доступних формах;
- забезпечують додаткові можливості для розкриття й розвитку здібностей дитини з порушеннями зору;
- усіляко сприяє самовираженню, розвитку творчої активності, за допомогою використання ситуації успіху;
- формує вміння робити усвідомлений і відповідальний вибір у процесі індивідуальної й колективної праці;
- розширює сфери практичної та творчої діяльності учнів з порушеннями зору й забезпечує вдосконалення комунікації у відносинах «учень - учень» й «учень - вчитель», заснованої на доброзичливості, взаємодопомозі й співробітництві.

Важливим аспектом виховання соціальної активності є можливість у процесі соціально-побутового орієнтування спонукати учня до успішної творчої самореалізації, сформувати стійку мотивацію до самопізнання й самовдосконалення, виявлення й розвиток у дітей інтересів відповідно до їх здібностей.

Використовувані вчителем методи активізації розумової діяльності учнів: спостереження, аналіз, порівняння, дозволяють легко знаходити прикладний характер своїм знанням, сприймати цілісно й перетворювати навколишню дійсність, удосконалюючи при цьому орієнтування в мікро та макро просторі. Учні освоюють культуру праці, відчують свою успішність і значимість, тобто вчаться приймати себе такими, які вони є, розвиватися й удосконалюватися.

## **Література**

1. Легкий О.М. Корекційна програма «Соціально-побутове орієнтування» // Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором. - К., 2015.
2. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та



слабозорих дітей / Є.П. Синьова. - К., 2009.

3. Федоренко С.В. Тифлодидактика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. В. Федоренко. - К., 2009.

**УДК 371.-056.264:376.1-056.34**

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ДІТЬМИ З  
КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

***Лисенкова Ірина Петрівна,***

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри психології та спеціальної освіти*

*Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

*ip\_lysenkova@ukr.net*

У сучасних умовах в якісно новому аспекті розглядається проблема когнітивних порушень. Застосування індивідуального підходу для кращого результату під час корекції когнітивних порушень у дітей. Останні десятиліття в нашій країні стали часом бурхливого розвитку нових форм психолого-педагогічної корекції. Значну увагу спеціалістів привертає такий метод роботи, як індивідуальний підхід, який на сьогоднішній день знаходиться на етапі наукового доопрацювання та формулювання основних поняття. Різкі зміни в соціальному середовищі неодмінно супроводжуються кризовими явищами, що привносять дезорганізацію у психічній діяльності людини відповідно до мінливості вимог часу, знижують продуктивність різних видів діяльності та порушують процес адаптації в суспільстві в цілому. Явища дезадаптаційного характеру в навчально-виховному процесі, обумовлені збільшенням критичних та екстремальних ситуацій у повсякденному житті. Ситуації, в яких під впливом психогенних факторів, фізіологічні, соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечити адекватне відображення і регулятивну діяльність людини, є екстремальними. В таких випадках відбувається «прорив» адаптаційного бар'єру, злам динамічних стереотипів у

центральної нервової системі і настає психічна дезадаптація. У постчорнобильський період понад 75 % учнів початкової школи мають різні психоневрологічні розлади. За таких обставин змінюються вимоги до змісту навчання в усіх типах навчальних закладів, у тому числі і в спеціальних загальноосвітніх школах і в класах інтенсивної педагогічної корекції, а, отже, виникає проблема вдосконалення існуючих навчальних планів і програм, створення певних психолого-педагогічних умов щодо навчання дітей з когнітивними порушеннями.

Психолого-педагогічний аналіз свідчить про збільшення кількості дітей з когнітивними порушеннями, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей в умовах дошкільного та загальноосвітнього навчальних закладів, своєчасною психолого-педагогічною підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини. Когнітивні порушення проявляються не тільки в процесі навчання, а й у сфері комунікації, в сприйнятті соціального досвіду, індивідуальному психічному розвитку.

Когнітивні порушення - це порушення мнестіко-інтелектуальних функцій людини, таких як здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і перероблювати зовнішню інформацію [3, с. 4].

Вітчизняні педагоги і суспільні діячі надавали увагу розробці теоретичних положень індивідуального підходу до дітей дошкільного віку, впровадженню їх в практику. Так, О. Водовозова вказувала на необхідність знання вихователями і батьками наукових основ психології і фізіології дитини, для того, щоб уміти всесторонньо аналізувати її вчинки. У вихованні дітей вона відводила велику роль праці, вважала її найдієвішим, найкращим виховним засобом. Разом з тим вона також попереджала, що неможливо виробити єдині правила підходу до всіх дітей, без виключення, оскільки діти за своїми індивідуальних особливостях дуже різні.

З раннього віку когнітивні функції відіграють важливу роль у формуванні психічних процесів, функцій вищої нервової діяльності та психіки людини. Вони регулюють поведінку людини, контролюють її вчинки, думки, дії. Ось чому порушення когнітивних функцій накладає важкий відбиток на все життя людини, особливо на загальний розвиток дитини. В сучасній Україні спостерігається тенденція до зростання когнітивних порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Базовий компонент дошкільної освіти зазначає, що одним з головних завдань освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі [1]. Психолого-педагогічний аналіз свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей в умовах дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу, своєчасною психолого-педагогічною підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини. Тому, особливого значення набуває навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та безпосередньо психолого-педагогічна робота з дітьми з когнітивними порушеннями умовах дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу [5, с. 178].

Перші відомості про порушення розвитку людини дійшли до нас з давньоєгипетського медичного папірусу Е. Сміта, який було знайдено у 1862 році в одній з фівінських могил XVII століття до нашої ери. Стародавні єгиптяни звернули увагу на порушення особистості людини та причини, що їх спричинили, але в документі не зазначалося про засоби допомоги особам із зазначеними недоліками [2, с. 41-46]. Надбання стародавньої медицини у лікуванні мовленнєвих розладів сприяли зародженню основ психолого-педагогічної допомоги.

З розвитком спеціальної психології, корекційної педагогіки і практики, фізіології (Р. Боскіс, Р. Левіна, А. Лурія, Ф. Рау, Е. Рау, М. Хватцев, Л. Чистовіч, Н. Швачкін та ін.) стало очевидним, що у випадках порушення

когнітивних функцій може різною мірою погіршуватися і розвиток особистості дитини загалом. Р. Левіна і В. Орфінська на основі психологічного вивчення когнітивного розвитку дітей дійшли до висновку про значення мовлення, як вищої психічної функції, для повноцінного розвитку особистості дитини [7, с. 110-112].

Форми навчання належать до діяльнісного компонента процесу навчання і тому тісно пов'язані з методами. Форма організації навчання - зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. До загальних форм організації навчання належать урочна і позаурочна, у кожній з яких використовують фронтальну, групову та індивідуальну форми організації навчальної роботи. Критерієм такого поділу є не кількість учнів, а характер зв'язків між ними в процесі пізнавальної діяльності. Індивідуальна форма організації навчальної роботи передбачає постановку перед кожним учнем спеціально дібраного відповідно до рівня його підготовки і навчальних можливостей завдання для самостійного розв'язання. Такі завдання спрямовані на роботу з підручником, навчальною і методичною літературою, джерелами інформації (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії, карти), на розв'язування задач, прикладів, організацію спостережень та експериментів, написання есе, творів, рефератів, доповідей. Індивідуальну роботу часто використовують у процесі програмованого навчання. У дидактичній літературі розрізняють індивідуальну й індивідуалізовану форми організації навчання. Індивідуальна характеризується тим, що учень виконує спільне для всього класу завдання, не контактуючи з іншими учнями, але в єдиному для всіх темпі. Індивідуалізована форма спрямована на самостійне виконання специфічних завдань з урахуванням індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного школяра. Важливими функціями вчителя є стимулювання пізнавальної діяльності, постійний контроль за виконанням завдань, своєчасна допомога у подоланні навчальних утруднень. Індивідуальну роботу можна організовувати на всіх етапах уроку: під час

засвоєння нових знань, їх закріплення, формування вмінь і навичок, узагальнення і повторення навчального матеріалу, контролю знань. Та попри значні переваги індивідуальних форм роботи їхнім недоліком є обмеження спілкування між учнями, взаємодопомоги у навчанні [6, с. 554].

Система індивідуалізованого навчання передбачає роботу вчителя з окремим учнем, часто в домашніх умовах. У XVIII-XIX столітті вона була поширена серед багатих верств суспільства у процесі сімейного виховання. У XX столітті і нині індивідуалізоване навчання є формою додаткової роботи з дітьми, які через хворобу не можуть відвідувати аудиторні заняття. Найбільшого поширення індивідуалізоване навчання набуло на початку XX століття у так званій формі роботи «Дальтон-план». Ця система заснована на таких ідеях: самостійний розподіл учнями часу і порядку навчальної роботи за консультаційної допомоги вчителя, гнучка система організації і врахування індивідуального просування учня за результатами виконання завдань. У цій формі поєднувались індивідуалізація режиму і змісту навчальної роботи з діяльністю учнів у малих непостійних за складом навчальних групах [4, с. 133].

У процесі роботи з дітьми з когнітивними порушеннями спеціалістові необхідно звертати серйозну увагу на індивідуальні особливості сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мови, характеру, темпераменту, волі зазначеної категорії дітей. Хоча в процесі колективного виховання глибоко вивчити ці та інші особливості досить важко, однак, спеціалісту, якщо він прагне досягти успіху, необхідно додатково витратити час, енергію, засоби, збираючи важливі відомості, без яких знання особистісних якостей не може бути повним, конкретним.

## Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богущ. - К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Берник Т.Л. Перші спроби надання логопедичної допомоги дітям України / Т.Л. Берник // Дефектологія. – 2003 - № 3. - С. 41-46.
3. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку / А.С. Винокур. – К.: Рад. шк., 1977. – 37 с.
4. Волкова Г.А. Логопедия: Учебник для пед. вузов дефектолог. фак. / Г.А. Волкова, Л.С. Волкова. - М.: Владос, 2008. - 348 с.
5. Воробьева В.К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией / В.К. Воробьева, С.С. Ляпидевский, С.Н. Шаховской. — М., 1973.
6. Channell M.M., J.M. Barth. Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge // In Journal of Experimental Child Psychology. - Volume 115. - Issue 3. – 2013. – P. 552-561.

**УДК: 373.3.091: 51: 376.33**

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

***Литвинова В.В.***

*ст. н. сп. Відділу сурдопедагогіки Інституту спеціальної  
педагогіки АПН України*

Математична освіта в спеціальних навчальних закладах для учнів з порушеннями слуху на сучасному етапі потребує модернізації та значного оновлення яке має спиратися на головні засади «Нової Української школи». На сучасному етапі створюється нова національна система освіти, яка буде відповідати перспективам розвитку Держави у творенні якісної освіти.

Вже зараз відбувається реформування спеціальної педагогічної освіти визначене упровадженням особистісно-компетентнісного підходу до навчання учнів початкових класів з порушеннями слуху, що базується: по перше – на Державному стандарті «Нової Української школи», по друге – на науково-методичних розробках та упровадженнях оновлених технологій навчання молодших школярів у практику початкової школи.

Сучасна спеціальна педагогіка працює над окресленням напрямів навчально-виховних змін та теоретичних площин у відповідності до нових

Державних стандартів та їх практичного запровадження через особистісно орієнтовані моделі навчання. Зміни в процесах математичної освіти відбуваються у зв'язку з її реформуванням та модернізацією і пов'язані з формуванням математичного стилю мислення дітей з порушеннями слуху, фундаментальністю їхньої математичної підготовки, можливістю застосування математичних знань під час нових математичних завдань пов'язаних з практичним змістом життєвих відношень у навколишньому середовищі.

Головним соціальним замовленням на сучасному етапі розвитку математичної підготовки учнів з порушеннями слуху в початковій ланці навчання є розвиток математичного мислення. Він характеризується ступенем розвитку саме тих розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнень і т. ін..) за допомогою яких учні мають набувати знання, адже розумові операції здійснюються в учнів з порушеннями слуху ще до того як вони оволодівають мовою.

У процесі розвитку учнів з порушеннями слуху, впливу корекційної роботи та внаслідок засвоєння різноманітних знань і умінь для них стають можливими нові види діяльності. З часом ці сфери значно розширюються й ускладнюються їхні форми, що і має зумовлювати перехід учнів до якісно нових, стадій інтелектуального розвитку. Багато хто вважає, що учням з порушеннями слуху в початковій ланці шкільного навчання достатньо навчитися обчислювальній діяльності та побудовам геометричних фігур – таке судження є помилковим. Воно не відбиває реальних освітніх потреб учнів цього віку. Традиційно в спеціальній школі вчителі навчали математиці тільки передаючи знання, тобто вже готові чітко сформульовані знання переходили від учителя до учня, тоді як в сучасній педагогіці, оновлення навчального процесу в спеціальному навчальному або інклюзивному закладах, педагоги мають прагнути до формування творчої, самостійної особистості.

Структура математичної освіти містить в собі чотири компоненти: змістовий, операційний, творчо-діяльнісний та особистісний. Процеси модернізації структури математичної освіти, цілей її навчання у початкових класах охоплюють всі чотири компоненти. Головним завданням освітньої галузі «Математика» в Державному стандарті «Нової Української школи» є розвиток молодших школярів, засвоєння ними математичних понять, формування в них спеціальних умінь та навичок. В спеціальних школах ці процеси в учнів проходять через вивчення жестової мови та дактилю, розвиток слухового сприймання та формування мовлення, привчання учнів до читання з губ.

Державний стандарт «Нової Української школи» має забезпечувати наступність в наскрізній лінії навчання математиці в дошкільній і середній ланках учнів з порушеннями слуху.

Реформування початкової ланки спеціального навчання передбачає зміни, перебудову якоїсь із сторін навчального процесу, які при цьому не скасовують існуючу систему спеціальної математичної освіти, вони лише доповнюють її новими методичними підходами. А модернізація передбачає зміни у відповідності до перспектив математичної освіти, тобто вона передбачає формування у школярів математичної культури та неперервність математичного розвитку.

Модернізація початкової освіти може мати різні підходи до втілення в практику навчання:

– теоретико-методологічний підхід. В ньому розроблено теоретичні основи математичного мислення. Він надає можливість учням засвоювати математичні знання як досвід набутий людством;

– інтуїтивно-практичний підхід. Він оснований на емпіричному досвіді який ґрунтується на досвіді попередників. При його застосуванні учні засвоюють сукупність понять, законів. Мета такого підходу суто практична. Вона вчить учнів вирішувати задачі, виконувати математичні операції, будувати геометричні фігури;



– когнітивний підхід. Вчить учнів моделювати дидактичні ситуації, що оптимізує розумову діяльність, розвиває мислення, вчить узагальнювати, аналізувати, стимулює до словесної діяльності;

– інформаційно-логічний підхід. Формує навчальні функції, в даному випадку розглядається як методи та форми роботи з навчальною інформацією. До цього підходу відноситься робота з ПК. Ця робота дуже подобається школярам, вона стимулює їх не тільки до розвитку математичних знань, а і розширює їхній словесний запас, привчає до правильного написання слів, збуджує їхню зацікавленість в роботі з математичними завданнями.

На сучасному етапі реформи освіти одним з головних чинників виступає поширення нових освітніх технологій. У розвитку системи освіти переважає культуротворча розбудова освітнього простору, неперервний особистий розвиток учнів, та навчальне середовище гуманістичного типу. Саме такий розвиток освіти складає основу підходу до навчального процесу.

Технологіями у педагогічній науці і зокрема в математиці займалось багато вчених: В.П. Беспалько, Слезіна, О.Я. Савченко, Е.П. Гроза, В.М. Монахов. Всі вони говорили про необхідність об'єктивності підходів, наявності структури та гарантованості результатів. З проблем технологій навчання вченими розроблено багато наукових праць, але кожний вчитель повинен при їх використанні в початкових класах враховувати розвивальний потенціал навчального предмета, індивідуальні особливості психічного і фізичного розвитку учнів, закономірності формування їхнього математичного мислення. У вчителя повинні зароджуватися нові підходи до навчання учнів з порушенням слуху математики. Вчитель повинен поєднувати в своїх підходах як провідні ідеї науковців так і загальні теоретичні положення та власний педагогічний досвід навчання таких учнів.

У змісті Державного стандарту «Нової Української школи» початкової загальної освіти передбачено засвоєння математичних понять, формування умінь і навичок, це відповідає діяльнісно-змістовому компоненту

математики, як предмету шкільної підготовки учнів до подальшого засвоєння освітньої галузі «Математика». У стандарті розкрито основні змістові лінії за якими вчитель має працювати формуючи у школярів цілісну навчально-виховну діяльність на уроках математики. Він об'єднує ланки діяльності учителя, окреслює обсяг навчального матеріалу та вимоги до учнів з математики. Методичне оснащення, яке готує вчитель до уроку, повинно забезпечуватися дидактичним матеріалом та спиратися на діагностування слухового сприймання кожного учня в класі та можливості і види мовлення учнів.

Операційний процес навчання математиці включає в собі методи та засоби навчання. Від вчителя залежить їх поєднання, адже урок в спеціальній школі має свої особливості організації навчального середовища, типи керівництва (від діагностики до програм з індивідуальної корекції).

Проте не кожен вчитель передбачає на уроці розвиток творчості, зацікавленості, пошукової діяльності, емоційного та оцінювального ставлення учнів до математичних завдань, а саме такі завдання необхідні на уроці для успішного засвоєння учнями математичних знань. Тому вчитель повинен повсякчасно працювати над удосконаленням методик та техніки викладання навчального предмету який має вибудовуватися у неперервний ланцюжок кожна ланка якого буде виконувати певну функцію.

Математичний розвиток та саморозвиток учнів молодших класів визначаються досягненнями цілісності та повноти математичних і мовленнєвих знань завдяки можливостям вчителя за необхідністю переструктуруванню навчального матеріалу.

Вчитель повинен прагнути до того, щоб його учні з порушеннями слуху набули міцних і системних математичних та мовленнєвих знань;

– добиватися становлення логічних зв'язків (взаємного вивчення взаємообернених арифметичних дій, єдності підходів до розуміння текстових задач, їх складання та розв'язання, взаємодоповнення та знаходження помилок у системі завдань);

- навчати та розвивати мовленнєву діяльність (словесну, письмову, дактильну, жестову);
- розвивати слухове сприймання (на базі математичних фраз, словосполучень, нумерації чисел, розв’язування ситуативних або побутових задач);
- закріплювати міжпредметні зв’язки;
- формувати цілісні образи (від недиференційованого цілого до розуміння його частин та узагальнення знань про ціле).

Часте повторення та застосування вивченого у життєвих ситуаціях забезпечать стійкі знання навчальної діяльності учнів початкової ланки.

Під гуманізацією початкової математичної освіти мається на увазі неперервний математичний розвиток учнів, формування в них математичної культури, поєднання виховання та освіти на суспільно-життєвому рівні.

Необхідно творчо підходити до використання технологій навчання організовуючи навчально-пізнавальну діяльність учнів. Технології навчання дозволяють вибудовувати змістові, цільові та контрольні педагогічні напрями у навчанні учнів з порушеннями слуху математики.

Розвиваючи пізнавальні процеси учнів на математичному матеріалі, які інтегруються у міжпредметні зв’язки, забезпечують логічність, безперервність, системність знань з предмету та набуття математичного стилю мислення.

Математичне мислення можна характеризувати як:

- навички планування, вміння правильно організувати власну діяльність, критичне міркування, можливість робити нескладні узагальнення та висновки логікою мисленнєвих форм доказового міркування;
- оволодіння математичним мовленням як засобом процесів мислення, висловлення, спілкування, побудова граматично правильних математичних конструкцій;
- продуктивність уяви, що характеризується цілісністю, гнучкістю, комбінаторністю та формує досвід творчої діяльності на математичному

матеріалі. При цьому образність мислення дозволяє створювати математичні об'єкти, комбінувати їх та об'єднувати у нові;

- інтелектуальні уміння (умінням спостерігати, аналізувати та порівнювати, знаходити подібне та відмінне серед властивостей, схем математичних об'єктів, виконаннями операцій абстрагування та конкретизації, синтезу, аналізу, узагальнення);

- здатність активізувати набуті знання з математики та застосовувати їх при вивченні нового матеріалу;

- вміння моделювати предмети, явища, ситуації, дійсність, досліджувати властивості, причинно-наслідувальні зв'язки, будувати математичні моделі текстової задачі;

- володіння основами інформаційної культури;

- вміння складати у внутрішньому плані проект своєї майбутньої діяльності та реалізувати його.

Виходячи з вищеназваного до педагогічних технологій з математики, що можливо запроваджувати у початковій ланці навчання спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, відносяться насамперед: технологія диференційованого навчання, технологія ігрової діяльності, технологія проектування, а також інтерактивні технології навчання, та технологія складання нестандартних задач.

Впроваджуючи та розробляючи математичні технології у навчанні молодших школярів з порушеннями слуху вчитель має здійснювати їх у особистісно-орієнтованих межах реалізації. Вони мають відповідати вимогам Державного стандарту «Нової Української школи» та забезпечувати неперервність особистісного розвитку учнів.

Якщо розглядати традиційне навчання математиці учнів з порушеннями слуху, то воно проходило як передача математичних знань та мовленнєвого матеріалу, що пов'язаний з ним від учителя до учнів. Воно базується на традиційних, історично склавшихся та відпрацьованих засадах викладання математики у початковій ланці школи.

За вимогами «Нової Української школи» пріоритетним, у сьгоднішньому освітньому просторі визначаються органічно поєднанні процеси навчання та розвитку учнів. Вони повинні бути розвивальними та гуманістично направленими.

Однією з важливих умов у розвивальній технології виступають досягнення особистісного розвитку учнів, що визначаються їхньою спрямованістю на саморозвиток та інтелектуальними функціями. Якщо у традиційному навчанні у вчителя на уроці переважають театралізовані, пояснювально-ілюстративні форми викладання, то у розвивальному навчанні вчитель мусить формувати на уроці пошукові структури навичок, мислення, навчального діалогу, розвиваючи при цьому допитливість учнів, вміння самостійно працювати за одержаною інформацією. Виховуючи у учнів культуру навичок міжособистісного спілкування та співробітництва вчителю необхідно організувати спільний пошук рішення математичного завдання, викликати зацікавленість у раціоналізації математичних рішень, уважно вислухати логіку міркувань кожного учня, разом з учнями зробити відкриття вирішення математичного завдання.

Методична система уроків математики складається зі змісту, цілі, методів і засобів навчання. Різноманітні форми навчання математиці учнів з порушеннями слуху сприяють організації навчального процесу в такому руслі, який буде сприяти пізнавальній роботі учнів класу, їхньому математичному розвитку, навчить їх дійовим формам математичної діяльності: обчислювальній, вимірювальній, графічній.

Формуючи основи математичного мислення та навчаючи математиці учнів початкових класів з недоліками слуху необхідно пам'ятати, що цей процес проходить поступово. Починається він з ознайомлення елементів математичних знань і з часом переходить до аргументацій та застосування положень математики (правила, закони, відношення) у практику учнівської діяльності з математики.

Тому вчителю необхідно моделювати навчальні ситуації на уроці таким чином, щоб учні мали можливість дискусувати засвоюючи зміст математичної освіти щонайменше на базовому рівні. При цьому вчителю необхідно доброзичливо ставитися до учнів, авансувати їм успіх в їхніх пошуках, всіляко підтримувати математичні дискусії які виникають між ними. Для того щоб ввести учнів у проблемну ситуацію вчитель має попереднє провести підготовчу роботу, яка буде спрямована особисто на кожного учня. Для цього вчитель підбирає завдання, або систему завдань які будуть спрямовані на формування у учнів умінь вирішувати суперечності пізнавального характеру.

Диференційоване навчання в системі освіти спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями слуху є одним із обов'язкових напрямів проведення навчального процесу в початковій ланці. Воно полягає у індивідуальних особливостях сприймання і засвоєння учнем навчального матеріалу, у можливостях розвитку слухового сприймання та мовлення, у можливостях створення окремої групи учнів всередині класу для організації такого навчання метою якого є розвиток пізнавальної сфери кожного учня групи.

Створені групи в класі при диференційованому навчанні можуть бути як сталими у великому проміжку часу, так і ситуативними, створеними тимчасово в залежності від виду диференціації, яка в свою чергу залежатиме від видів і форм роботи запланованих вчителем. Диференціація учнів класу, або створених груп в класі може поділятися на наступні види:

- за обсягом запропонованої роботи вчителем певним групам учнів. Учні пропонують завдання які однакові за змістом і відповідають одній певній темі, але вони різняться кількістю завдань або часом на їх виконання;

- за ступенем складності, коли учні мають засвоювати новий навчальний матеріал який потребує визначеного рівня обґрунтувань узагальнень та висновків і зорієнтовані на різні рівні підготовки учнів. За цим

видом диференціації можуть бути віднесені наступні завдання: нестандартні, репродуктивні, творчі, ознайомлювальні, тренувальні;

- за розвитком слухового сприймання та розвитком мовлення. Це математичні диктанти, які учні по своїм можливостям мають сприймати на слух, складання задач, проговорювання і словесний запис математичних термінів;

- за ступенем пізнавальної активності, це коли учні можуть самостійно вибирати для себе завдання, що різні за своїм рівнем складності серед великої кількості завдань;

- за об'ємом допомоги наданої учню. Це може передбачати: надання вчителем однакових завдань, але при цьому надавати різним учням, чи різним групам учнів допомогу різного рівня; надання завдань, що будуть різнитися за своєю складністю, але будуть мати додаткові настанови (часткові, конкретизацію вимог, навідні запитання, зразки виконання аналогічних завдань, використання схем, підказка яка допоможе виконати один із етапів роботи математичного завдання).

Мета, що вчитель ставить перед учнями класу є спільною, проте способи виконання, якими вчитель супроводжує навчальну інформацію різняться у своїй повноті.

В освіті учнів молодших класів передбачаються наступні рівні диференціації: змістовно-базовий, операційно узагальнюючий, творчий.

Змістовно-базовий передбачає засвоєння учнями основних математичних знань у відповідності зі змістовими лініями Державного стандарту з математики. Це типи арифметичних задач, математичні поняття, закони та правила виконання арифметичних дій, алгоритми письмового виконання арифметичних дій над багатоцифровими числами, обчислювальні прийоми, елементи алгебраїчного матеріалу, геометричні тіла. Сюди ж відносяться навички й уміння рішення арифметичних дій, вміння розв'язувати текстові задачі, будувати відрізки, виконувати дії з іменованими числами, визначати час за годинником.

Операційно узагальнюючий рівень передбачає: вміння учнями – відшукувати невідомі компоненти дій співвідносити одиниці величин, вирішувати складні задачі різних типів; знання – певних математичних правил, геометричних тіл, залежності між пропорціями величин, назв обчислювальних прийомів. Учні мають набути на цьому рівні вміння знаходження частини від цілого числа, або навпаки знаходити ціле число за його частиною, розв’язувати двоетапні рівняння, порівнювати вирази, вміти раціонально підходити до обчислювальної діяльності, будувати фігури якщо відома площа, або периметр.

Творчий рівень учнів початкових класів передбачає одержання учнями додаткової інформації, яка розширює їхні математичні знання, допомагає їм в широкому застосуванні цих знань та виконанні нестандартних логіко-математичних завдань.

Диференціація навчання учнів з порушеннями слуху орієнтує вчителів на організацію в класах типологічних груп, що формуються за однаковим рівнем розумового, фізичного (слухового, мовленнєвого) розвитку, яким може надаватися певний однаковий об’єм навчальних завдань з математики.

### **Література:**

1. Даневська В. Інноваційні процеси та їх реалізація//Рідна школа. – 1997. - № 6. – С. 16 – 17.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – 352 с.
3. Гроза Е. П. Активізація пізнавальної діяльності в школах для глухих / Е. П. Гроза – Збірник (Питання дефектології № 14) : 1982.

**УДК 376.01 -156**

## **З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ У НЕЧУЮЧИХ ПІДЛІТКІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Любченко К. О.**



*аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,*

*м. Київ, Україна, [katykaterina@meta.ua](mailto:katykaterina@meta.ua)*

Актуальність дослідження. Сучасні стратегії розвитку системи освіти України потребують запровадження оновлення підходів до організації національно-патріотичного виховання в спеціальних установах та в умовах і позаурочної діяльності. Тому завданню підвищення якості процесу формування у нечуючих підлітків гуманістичних цінностей і присвячена наша стаття. Розв'язання поставленого завдання істотно залежить від належної організації позаурочної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми. Ми ретельно проаналізували зміст поняття “позаурочна виховна діяльність” у працях І. Беха, О. Докукіної, Л. Канішевської, Ю. Завалевського, В. Киричок та ін., які доречно, вказуючи на її нерозривний зв'язок з навчально-виховним процесом, вважають, що включення вихованця в різні види позаурочної діяльності є вагомим чинником формування у підлітків гуманістичних цінностей [2,7]. З іншого боку, якісним чинником у формуванні і становленні нечуючої особистості є обов'язковим використанням УЖМ глухих в якості першої мови, що, безумовно, підвищує рівень компетенцій глухих учнів, зростання активності у спілкуванні між однолітками, зростанням власної індивідуальної форми буття, що відображено у працях С. Кульбіді [3-5].

Термін „позаурочна виховна діяльність” розглядається нами з позицій процесу освітньо-виховної діяльності, здійснюваної в позаурочний час і спрямованої на формування у нечуючих підлітків гуманістичних цінностей засобами УЖМ. Основа цього процесу використовує систему різноманітних форм, методів і засобів виховання, які реалізуються під організованим керівництвом педагогів (сурдопедагогів, перекладачів, вихователів) у тісній взаємодії з органами

учнівського самоврядування, молодіжними організаціями та громадськими організаціями.

Варто додати, що формування гуманістичних цінностей розглядаємо у контексті нормативно-правового забезпечення національно-патріотичного виховання. Окреслимо основні документи сфери освітньої політики щодо вказаного напрямку роботи підростаючого покоління є такі: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344; Концепція національно-патріотичного виховання молоді, затверджена наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, МОН, МО України, Міністерства культури і туризму України від 27 жовтня 2009 року № 3754/981/538/49; Наказ МОН України від 07.09.2000 № 439 «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України»; Програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України, затверджена наказом МОН України, МО України, МВС України 21 жовтня 2013 року № 1453 /716 /997; положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура»), затверджене наказом МОН, молоді та спорту України від 13 червня 2012 року № 687; положення про Всеукраїнську військово-спортивну гру «Патріот», затверджене наказом МОН України, МО, Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді від 5 квітня 2004 року № 274/112/10; методичні рекомендації МОН України від 25.07.2014 № 1/9-376 «Методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році» [1, 2].

Запорукою ефективності нормативно-правового забезпечення у контексті формування гуманістичних цінностей є органічне окреслення

принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів:

Принцип добровільності, тобто нечуючі учні включаються в позаурочну роботу за власним бажанням і мають свободу вибору різноманітних форм позаурочної діяльності.

Принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів нечуючих учнів передбачає врахування в контексті діяльності учнів їхнього власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі, що в комплексі дозволяє доповнити сприймання світу нечуючим підлітком у сферах, не репрезентованих навчальними предметами.

Принцип розвитку ініціативи та самодіяльності передбачає стимулювання й розвиток у нечуючих школярів самодіяльності та ініціативи в роботі. Саме в позаурочній діяльності вчитель має надати учням можливість самостійно використати власні знання і вміння, залучити робити їх те, що стосується підготовки та проведення позаурочного заходу, вміло й непомітно керуючи цим процесом.

Принцип варіативності забезпечує можливість вибору вчителем змісту, форми проведення, організації та етапності підготовки виховного заходу.

Принцип системності і послідовності забезпечує взаємозв'язок різноманітних форм, видів, методів організації позаурочної виховної діяльності з метою досягнення означеної мети.

Мета формування гуманістичних цінностей переформулюється із завданнями соціалізації й індивідуалізації особистості, які на сьогодні полягають у тому, щоби розвивати в учня позитивні загальнолюдські якості, сприяти його успішній адаптації в суспільному житті.

Отже, сучасний спеціальний заклад має виховувати соціально адаптовану та громадсько орієнтовану нечуючу особистість, яка після закінчення школи успішно знайде своє місце в житті. Для цього доцільно

шкільне мікросередовище поєднати з реальною дійсністю, сполучивши урочну та позаурочну діяльність.

Специфічною особливістю формування у нечуючих підлітків гуманістичних цінностей є те, що його неможливо виокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування гуманістичних цінностей відбувається впродовж усієї багатогранної діяльності нечуючих учнів у тих різноманітних стосунках жестомовними засобами, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми ровесниками, з молодшими товаришами та дорослими [2-6]. Наголосимо, що формування гуманістичних цінностей є цілеспрямованим процесом, який передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій як в урочний, так і у позаурочний час. Тим самим створимо реальне єдине середовище національно-патріотичного виховання не лише нечуючих підлітків, а й усіх учасників освітнього процесу. Таке комплексне, системне бачення вирішення проблеми сприяє становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

З 2008-2009 навчального років у навчальних закладах для осіб з порушеннями слуху реалізується Програма національного виховання учнівської молоді на 2008-2020 роки, розроблена рівненськими колегами, яка визначає пріоритети в системі національного виховання учнівської молоді через формування системи гуманістичних цінностей. [6]

Звертаємо увагу на головні напрями позаурочної діяльності, в яких нечуючі підлітки експериментальних закладів беруть участь та основних якостей гуманістичних цінностей у структурі особистості:

- організація збирання та поширення інформації про героїчні вчинки українських військовослужбовців, бійців добровольчих

батальйонів у ході російсько-української війни, волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України;

- оновлення експозицій шкільних музеїв, заповідників та кімнат бойової слави свіжою інформацією про учасників АТО;

- шефство над родинами учасників АТО, які цього потребують, та ін.

Основні якості гуманістичних цінностей у структурі особистості: національна самосвідомість, налаштованість на осмислення моральних та культурних цінностей, історії, системи вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, усвідомленням відповідальності, громадянської позиції, самоідентифікації та ін.

Реалізація цих глобальних напрямів потребує системної, послідовної роботи, яка передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання підлітків у процесі позаурочної діяльності.

Інноваційний педагогічний досвід ВЗ(З)Ш № 27 м. Києва для осіб з особливими потребами, Навчально-реабілітаційних центрів м. Теробовлі, м. Кривого Рогу свідчить, щоб наша учнівська молодь мала стійкі сформовані патріотичні цінності, демонструвати їх мають повсякденно і самі педагоги. Знаючи, що учень виховується прикладом тих, хто його оточує, важливо постійно демонструвати їх. Для цього необхідно, плануючи методичну діяльність із педагогами різних категорій, використовувати різноманітні активні та інтерактивні форми роботи, так як виховання патріотизму молоді не може бути реалізоване в одноманітних формах.

Таким чином, формування гуманістичних цінностей у нечуючих підлітків в умовах позаурочної діяльності, як складової виховного процесу спеціального загальноосвітнього закладу ґрунтується на використанні нормативно-правової основи, відбувається в

представлених заходах. Позаурочною діяльністю вважаються організовані, цілеспрямовані заняття з нечуючими учнями, які проводяться школою в позаурочний час, для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок школярів, розвитку їхньої самостійності, індивідуальних здібностей, а також з метою задоволення їхніх інтересів та забезпечення активного і розумового дозвілля. Позаурочна робота орієнтована на створення умов для неформального спілкування нечуючих школярів має виражену виховну і моральну спрямованість. Позаурочна діяльність містить арсенал засобів, методів, прийомів, які забезпечують процес формування гуманістичних цінностей.

### Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Наказ МОН України від 16 червня 2015 року № 641;
2. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. – К., 2014. – 29 с.
3. Вечірня спеціальна середня школа України для осіб з вадами слуху /становлення та розвиток/ : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / С. В. Кульбіда; Ін-т дефектології АПН України. - К., 1999. - 22 с. - укр. - рус. <http://irbis-nbuv.gov.ua>.
4. Кульбіда С.В. Використання жестової мови в освітньому процесі нечуючих на засадах гуманістичної педагогіки. Світлана Кульбіда. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка Вип. XXII в двох част., частина 2. Серія: соц.-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. - С. 159 – 169. <http://fkspp.at.ua>
5. Кульбіда С.В. Особистісно орієнтований підхід щодо використання жестової мови у змісті спец. освіти осіб з порушеннями слуху. Пед. і психологічна науки в Україні: Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Т. 3- Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. - Київ: Педагогічна думка, 2007.- С. 365 – 374.

# **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ТА ПРЕДМЕТНО-МАНІПУЛЯТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

***Михновецька І.В.,***

*аспірант відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

*irina.23061990@gmail.com*

Самостійну групу дітей з порушеннями психофізичного розвитку складають діти з синдромом Дауна. Синдром Дауна – вроджене порушення розвитку, що обов'язково супроводжується розумовою відсталістю, порушенням росту кісток та іншими фізичними аномаліями. Це одна з найбільш поширених форм розумової відсталості; нею страждає приблизно 10% хворих.

У спеціальній педагогіці та психології проблемою психічного та соціального розвитку займались А.Берешева, В.Бондар, Т.Булкіна, С.Ворсанова, І.Демидова, Г.Дульнєв, І.Єременко, В.Липа, Г.Мерсіянова, С.Миронова, В.Синьов, В.Таточенко, О.Хохліна, Д.Шульженко, Ю.Юров та ін.

Окремі аспекти дослідження психічного розвитку дітей з синдромом Дауна спостерігається у роботах С.Забрамної, А.Маллера, Г.Сухаревої, В.Орлова, Г.Цикото, М. J. Dicks-Mireaux, K. Filps та ін.

В процесі дослідження психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна ми використали методику індивідуального психолого-педагогічного обстеження за А. Маллер.

На її основі ми досліджували розвиток психічних функцій та предметно-маніпулятивних можливостей дітей.

В результаті ми виявили наступне.

Сприймання у дітей з синдромом Дауна уповільнене, вузьке та недиференційоване. Мислення у них безсистемне, вони не можуть

однозначно виділити головне та побічне, визначити суть явища не акцентуючись на деталях, тобто дія, процес чи окремих предмет ними сприймаються так само як і фон на якому виконується діяльність. Неможливість правильно виділити головні та додаткові чинники спричиняє виникнення додаткових труднощів у вирішенні завдання. Порівнюючи предмети, вони не можуть виокремити всі їх основні характеристики, тому звертаючи увагу на якусь одну забувають про іншу, що може призвести до неможливості виконання діяльності. Мовленнєва діяльність у дошкільників з синдромом Дауна знаходиться на низькому рівні. У них спостерігається системний недорозвиток мовлення, в результаті у дошкільному віці фраза з'являється рідко. Найчастіше мовлення у них представлене простими вигуками для задоволення власних потреб, досить широко вони використовують міміку та жести. Темпо-ритмічна структура висловлювання порушена, тому вони часто використовують лише частину слова для позначення окремого предмету чи явища. Це може бути будь-який склад у слові, і не завжди перший. Увага у дітей з розумовою відсталістю не стійка, не концентрована, страждає її обсяг, переключення та розподіл.

Усі зазначені вище характеристики були виявлені з орієнтацією на подальше формування взаємовідносин, адже сформованість психічних процесів відіграє важливу роль у визначенні зони найближчого розвитку дитини, а згодом і корекційного впливу на зону її актуального розвитку. Від мисленнєвих процесів залежить розуміння доцільності співпраці з іншими, від сприймання – наскільки якісно дошкільники можуть сприйняти, а надалі і засвоїти запропоновану діяльність, від мовлення – якими засобами вони будуть користуватися при взаємодії з іншими, а від уваги – наскільки швидко вони зможуть налаштуватись на інших, і як довго зможуть з ними співпрацювати. Отже, усі психічні процеси відіграють важливу роль при формуванні взаємовідносин.

Також за методикою А. Маллер увага приділялась і предметним діям, що використовували діти. У дітей з синдромом Дауна рухи хаотичні та



недиференційовані, вони часто намагаються прикласти більше сил, чим потрібно для виконання завдання. Найчастіше при маніпулюванні з предметами використовують захват усією долонею, тонкі диференційовані рухи пальцями рук у них не сформовані.

Діти дошкільного віку, а особливо діти з розумовою відсталістю, краще реагують на об'ємні предмети навколишньої дійсності чим на слово чи абстрактні поняття. Тому при корекційно-розвивальній роботі використовуються іграшки, картинки та реальні предмети. Дошкільники не завжди можуть зрозуміти завдання без наочності, тому правильна взаємодія з предметами – невід'ємна частина при корекції. Наскільки розвинені у дітей предметно-маніпулятивні дії, настільки якіснішим буде процес пізнання процесу чи явища.

Тому при проведенні обстеження ми окремо виділили дослідження предметної орієнтації як подальшої корекційної основи при впливі на дитину, тому що пояснити та стимулювати взаємодію з оточуючими однолітками, педагогами та батьками необхідно безпосередньо за допомогою іграшки як засобу взаємодії та плідної співпраці. Отримані за методикою результати представлені в наступній таблиці.

Таблиця 1

Результати виконання завдань за методикою А. Маллер у дітей з синдромом Дауна з супутніми порушеннями та без них

Виконання завдань	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)
Правильне виконання	46 %	40 %	34 %	29 %
Не	54 %	60 %	66 %	71 %

правильне виконання				
---------------------	--	--	--	--

Дані таблиці показують, що завдання за методикою А. Маллер виявилися складними для дітей з синдромом Дауна. Це засвідчує, що в них страждає когнітивна сфера. Також спостереження за виконанням завдань дало змогу зробити висновок про порушення предметно-маніпулятивних дій при їх здійсненні. Результати дослідження допомагають скласти цілісну картину про когнітивну сферу та засоби виконання діяльності за допомогою предметних дій. Дітям з наявністю супутніх порушень було важче виконати завдання, в результаті виникнення додаткових труднощів пов'язаних з порушенням слуху та зору. Вони гірше орієнтувались у завданні та показували нижчі результати чим діти без супутніх порушень з таким же ступенем РВ.

Таблиця 2

Результати виконання завдань за методикою А. Маллер у дітей з синдромом Дауна за гендерним параметром

Виконання завдання	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти жіночої статті	Діти чоловічої статті	Діти жіночої статті	Діти чоловічої статті
Правильне виконання	49%	45 %	41 %	39 %
Не правильне виконання	51 %	55 %	59 %	61 %

Дані таблиці свідчать, що хоча й відсоткові варіації результатів не значні, але пріоритет правильного виконання завдань надається дівчаткам, а не правильного хлопчикам. Це пояснюється тим, що у хлопчиків переважає загальна рухова активність, що може бути не пов'язана з виконанням завдань, а у дівчаток спостерігається ранній розвиток моторики. [1, с.127].

Натомість, Е.Аркін таку взаємозалежність пов'язує з м'язовою втомлюваністю та витривалістю при виконанні діяльності, так як у дівчаток спостерігається менша втомлюваність, ніж у хлопців [1, с.106].

В результаті за критерієм кутового перетворення Фішера результати показали наступне. При СП  $\phi^*=1,01$ , а при гендерному параметрі  $\phi^*=0,57$ .

Отже, дитина з синдромом Дауна, як і будь-яка розумово відстала дитина, має особливості розвитку психічних функцій. Їй важко сприймати, аналізувати та робити висновки. Мовлення у дітей з синдромом Дауна старшого дошкільного віку розвивається повільно та безсистемно, і тому провокує ряд додаткових труднощів в процесі діяльності. Наявність-відсутність супутніх порушень та гендерна приналежність дітей з синдромом Дауна істотно не впливають на рівень сформованості психічних функцій, тому при роботі над їх розвитком основним параметром виступає розумова відсталість від якої залежить потенційні можливості дитини в цілому.

### **Література**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология : Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2016. – 431 с.

**УДК 159.922.76:616.896**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

**Недозим І.В.**

*науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*

*notwint@gmail.com*

За звітом Центру з контролю захворюваності і профілактики США (CDC) в 2015 році розлади аутистичного спектра є в 1 дитини з 68. Американська асоціація психіатрів у посібнику з діагностики та статистики психічних розладів DSM-V (2013) та Національний інститут здоров'я і якості

медичної допомоги Великобританії (NICE) у клінічних протоколах визначають розлади аутистичного спектра як стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії.

Стан сформованості соціальної сфери у дітей з РАС: спостерігаються труднощі на двох рівнях: соціально-когнітивному та соціально-поведінковому, що охоплює труднощі у спілкуванні з іншими, зав'язуванні дружніх стосунків, реагуванні на емоційні відгуки інших людей. Соціально-когнітивні порушення характеризуються труднощами у розумінні та розпізнаванні складних почуттів (наприклад, гордість або ж збентеженість), умінні робити висновки про чужий психічний стан, інтегруванні вербальних і невербальних аспектів емоційних реакцій [5, с. 433].

У численних дослідженнях, присвячених дослідженням особливостей розвитку дітей з РАС, припускається така можливість, що соціально-комунікативні порушення при аутизмі зумовлені порушенням такої базової здатності, як соціальний інтелект [4, с. 38].

Соціальний інтелект – це глобальна здатність, що визначає стан сформованості індивідуальних задатків, здібностей, властивостей та вмінь в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, та впливає на рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії [1, с. 129-132]

На основі теоретичного аналізу визначено змістовну структуру соціального інтелекту, яка охоплює три компоненти: когнітивний (соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальне прогнозування, соціальне мислення, самооцінка); емоційний (емоційна виразність, емпатія, саморегуляція); поведінковий (соціальна перцепція, соціальна адаптація, соціальна взаємодія) [2, с. 145-148; 3 с. 36-37].

Необхідність створення спеціальних умов для діагностики та розвитку соціального інтелекту в закладах освіти, виходячи з результатів експериментального дослідження. Відповідно до визначених показників рівнів сформованості СІ у дітей дошкільного віку з РАС виявлено, що 68% дітей мають низький рівень, 17% - середній рівень, 15% - високий рівень.

Визначено основні психолого-педагогічні умови ефективного формування соціального інтелекту у дошкільників із РАС, серед яких: спільна діяльність з педагогом, батьками та однолітками; врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у взаємодії з ними: пропозиція варіантів дії; тактовна вказівка на помилки; підтримка ініціативи дітей у спільній діяльності; послідовність у просуванні від базових процесів (спільна увага) до «складніших» (розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові); залучення батьків до навчально-виховного процесу, створення спеціальних ситуацій самопізнання та ін.

Визначено науково доказові методики щодо ефективного впливу на стан сформованості трьох компонентів соціального інтелекту, а саме: «Втручання та інструкції за участю однолітків», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Відеомодельовання», «Візуальна підтримка» «DIR - Floortime» [6, с. 702-708].

Розроблена програма формування соціального інтелекту у дітей з розладами аутистичного спектра передбачає 3 етапи проведення, а саме: підготовчий, формувальний, закріплюючий.

Програму формування СІ відрізняє комплексний характер завдань, які вирішуються, послідовність у просуванні від базових процесів до більш «складних», різноманітність технологій, які використовуються, а також те, що в ній немає чітко визначених меж щодо кількості часу, який має витрачатися на формування та розвиток конкретних здатностей у дітей з РАС. Цілі розвитку для кожної дитини визначаються відповідно до того, на якому етапі розвитку вона знаходиться, що дає можливість спрямовано впливати на дітей дошкільного віку з РАС у контексті підготовки їх до введення до інклюзивного простору, де вони будуть навчатися разом з однолітками і реалізовувати свій освітній маршрут.

Експериментально підтверджено, що проведення експериментальної корекційно-розвивальної роботи за розробленою програмою, показало наявність якісних змін у сформованості компонентів СІ. Формування та розвиток компонентів СІ сприяло помітному поліпшенню стану їх сформованості: підвищився рівень розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; розширився діапазон розуміння помилкових переконань інших людей та знання спеціальних правил поведінки; покращились уміння регулювати власні емоції та настрої та покращилось розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація.

Таким чином, можна стверджувати, що успішна соціалізація залежить від особливостей та рівня сформованості соціального інтелекту. Успішність входу вчорашнього дошкільника до соціально-психологічного простору школи, який характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування школярів між собою та з педагогами, обумовлена, насамперед, особливостями та рівнем розвитку його соціального інтелекту. Але рівень розвитку соціального інтелекту дітей з РАС не відповідає тим вимогам, які до них висувають. Дошкільні заклади та початкові школи мають мати різноманітний діагностичний інструментарій щодо дослідження певних складових соціального інтелекту, що дасть змогу вчасно виявляти порушення та за допомогою спеціально розробленого корекційно-розвивального впливу формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки, які допомагають дитині відчувати себе більш впевнено у постійно мінливих умовах соціального середовища.

### **Література**

1. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. - 2013. - Вип. 114. - С. 128-133.

2. Мельник А.А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку. / А.А. Мельник // Вісник Харківського національного університету №1065. – 2013. – С. 144-149
3. Чеснокова О. Б. Возрастной подход и исследование социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 35-45.
4. 5. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith. 1985. Does the autistic child have a «theory of mind»? Cognition, 21, 37-46.
5. Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism/Berenguer, Carmen; Miranda, Ana; Colomer, Carla; Baixauli, Inmaculada; Roselló, Belén. Journal of Autism and Developmental Disorders, v48 n2 p430-441 Feb 2018.
6. Social Network Analysis of Children with Autism Spectrum Disorder: Predictors of Fragmentation and Connectivity in Elementary School Classrooms. Anderson, Ariana; Locke, Jill; Kretzmann, Mark; Kasari, Connie. Autism: The International Journal of Research and Practice, v20 n6 p700-709 Aug 2016

## **АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ**

***Некраш Л. М.,***

*Центр раннього розвитку Всеукраїнської благодійної організації «Даун Синдром», м. Київ, nekrashlm@ukr.net*

За останні роки в Україні відбувається зміна парадигми щодо надання допомоги та підтримки дітям з особливими потребами. На противагу відокремленим одна від одної медичної та соціальної моделей втілюється в життя біопсихосоціальна. Саме з цією моделлю перегукуються ідеї впровадження системи раннього втручання в Україні [1, 20 – 29 ].

Для впровадження в Україні послуг раннього втручання є наукове та практичне підґрунтя, що зафіксовано в постанові Президії Національної

академії медичних наук України від 22.11.2012 № 26/2 «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя».

Важливість розвитку в Україні системи раннього втручання підтверджено дослідженням представництва Світового банку в Україні «Ранній розвиток дітей з особливими потребами в Україні. Аналіз ситуації та подальші рекомендації», що проводилось у 2014 році SOFT Tulip із залученням громадського сектору.

В Національній стратегії у сфері прав людини, затвердженої Указом Президента України від 25.08.2015 № 501/2015 визначено запровадження та забезпечення функціонування системи послуг раннього втручання з метою створення сприятливих умов життєдіяльності для дітей, які мають порушення розвитку, підтримки сімей, в яких вони виховуються, запобігання відмова батьків від дітей, які мають порушення розвитку, інвалідизації дитячого населення.

Згідно з пунктом 2.1 Плану заходів з виконання Загальнодержавної програми “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” доручено пілотне впровадження в медичну практику надання послуг раннього втручання з метою надання підтримки родинам, які виховують дітей з порушеннями розвитку, запобігання відмови батьків від дітей з психофізичними порушеннями та потрапляння їх в інтернатні заклади, а також інвалідизації дитячого населення (розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26.08.2015 № 881).

Розпорядженням КМУ від 14.12.2016 №948-р «Про деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» затверджено план заходів із виконання у 2017-2020 роках пілотного проекту щодо практики надання послуг раннього втручання для дітей, підтримавши ініціативу Міністерства охорони здоров'я.

В останні десятиліття в міжнародній практиці раннього втручання відбулася зміна цілей, почав розвиватися новий підхід, який визначається як



функціональний. Основною метою раннього втручання є сприяння благополуччю дитини, поліпшення здібностей дитини виконувати завдання, що постають у повсякденному житті, забезпечення максимальної активності і участі дитини в повсякденних життєвих ситуаціях. При цьому розвиток у дитини здатності брати участь в різних соціальних ситуаціях розглядається як найбільш значуща мета програм допомоги сім'ї та дитині. Розвиток функціонального підходу сприяє змінам у програмі раннього втручання.

Розпорядженням КМУ від 27 грудня 2017 р. №1008-р «Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» Уряд затвердив план заходів з впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Документ спрямований на створення системи класифікації для отримання порівнюваних даних про здоров'я окремої людини та населення в цілому, які необхідні для досягнення основних цілей у сфері охорони здоров'я, включаючи визначення загального стану здоров'я населення, вимірювання потреб та ефективності сфери охорони здоров'я а також забезпечення функціонування сучасної системи раннього втручання, інклюзивної освіти, абілітації і реабілітації [3].

В основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007), яка є універсальною за своєю суттю, закладено біопсихосоціальну модель. Саме ця модель орієнтована на ідеї нормалізації життя дітей з особливими освітніми потребами і їхніх сімей; інтеграцію у суспільство та створення доступного середовища.

Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) має на меті визначити уніфіковану і стандартизовану мову та

схеми опису станів здоров'я та станів, пов'язаних із здоров'ям. Воно впроваджує визначення компонентів здоров'я та деяких пов'язаних із здоров'ям компонентів добробуту (таких, як освіта та праця). МКФ відійшла від класифікації "наслідків захворювання" та стала класифікацією "компонентів здоров'я". "Компоненти здоров'я" визначають складові здоров'я, в той час як "наслідки" зосереджуються на впливі захворювань або інших станів здоров'я на кінцевий результат [2].

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) включає в себе подальшу детальну інформацію про застосування МКФ при документуванні характеристик дітей та підлітків віком до 18 років. МКФ-ДП пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків [2].

Усі подальші зміни в системі раннього втручання в Україні пов'язані із провадженням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я.

## Література

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я/ В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.

2. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn\\_20180523\\_981\\_dod\\_2.pdf](http://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf)

3. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1008-р[Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-%D1%80>

4. Указ Президента України №553/2016 «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5532016-20914>

**УДК 376-056.34**

**МЕТОДОЛОГЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО  
РОЗВИТКУ**

***Омельченко І. М.***

*кандидат психологічних наук, с.н.с, старший науковий співробітник*

*Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

*iraomel210781@ukr.net*

Сучасні ідеологеми та методологеми інтерсуб'єктної парадигми до дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* втілені в екзистенціально-онтологічному, аксіологічному, екзистенціально-смісловому підходах. Відповідно, ми вважаємо за необхідне інтегрувати дані підходи в *екзистенціально-суб'єктний науковий підхід*. Вище зазначене, спонукає нас до необхідності його обґрунтування.

В руслі визначеного нами підходу набуває ваги дослідження діалогу як екзистенціальної події (Н. Большунова, 2005; Л. Воробйова, 2006; Г. Дьяконов, 2015; Н. Непомняща, 1992; О. Устинова, 2010 та ін.) [1; 3; 4; 7; 9]. Основний акцент підходу спрямований на те, що діалог мислиться як явище духовного, а не інформаційного характеру. Названий ракурс дослідження є важливим у контексті розгляду рефлексійно-сміислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР, позаяк саме на рівні цих функцій відбувається утілення розуміння і співрозуміння з *Іншим* означеного смислом.

Саме тому, метою тез є з'ясування методологією дослідження комунікативної діяльності в дошкільному віці. Визначена нами мета вимагає теоретичного обґрунтування ключових категорій дослідження та визначення необхідної методології дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

Для Л. Воробйової (2006) центральною категорією, поза зв'язком з якою неможливим є розуміння діалогу, є категорія «смысл». Діалог розгортається в просторі смыслу – співрозмовники повинні бути зацікавлені один в одному адже саме в діалозі відбувається породження смыслу, що свідчить про зустріч двох свідомостей. Дослідниця зауважує, що емоційної близькості для діалогу ще недостатньо, а необхідним є проникнення в глибинні смысли особистості та розуміння *Іншого* [3].

Відтак, зовнішній і внутрішній діалог розгортається не в предметному, а в екзистенціальному просторі, тобто в ситуації, де повинен бути досягнутий не предметний результат, а смысл, причому не смысл діяльності, і не смысл того чи іншого висловлювання співрозмовника, а мого «тут-і-тепер існування».

Осягнення інтер-, інтрасуб'єктного та парасоціального виміру комунікативної діяльності дитини та її психічних, душевних і духовних виявів вимагає нетрадиційної – екзистенційно-онтологічної, органічно-духовної методології розуміння й інтерпретації феноменів. За переконанням Г. Дьяконова (2015), дослідження комунікативної діяльності від контакту до рефлексії включає процес переходу до розуміння та інтерпретації *Іншого* (тобто, з суб'єкт-об'єктного впливу діалог перетворюється на суб'єкт-суб'єктну взаємодію). При цьому дослідження діалогічних явищ стає не тільки науковим і об'єктивним, але також гуманітарним і суб'єктивним [4]. Це змінює сутнісний характер дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* і перетворює його на гуманітарно-творчий процес взаєморозуміння та взаємоінтерпретації, на процес взаємного утвердження людяності учасників діалогу.

Отже, дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає застосування нетрадиційних, некласичних методів науково-психологічного дослідження. Такими виступають методи наративу, невербальної взаємодії, проєктивні методи психодіагностики, психосемантичні методи тощо. В діалогічному спостереженні інтерсуб'єктна взаємодія трансформується в інтрасуб'єктну, а почасти й парасоціальну, а відтак завдяки надситуативній позиції уяви і символічній функції задає обрії суб'єктивно-сміслового розуміння комунікативної події, що сприймається, і тому відіграє принципово важливу роль. Унаслідок цього діалогічне спостереження стає співчуваючим, інтерпретуючим, розуміючим, проникаючим, осягаючим, і наближається до того виміру життя людини, який називають спогляданням. Таким чином, діалогічне спостереження – це екзистенційно-онтологічне сприймання і переживання людини та світу, тобто розуміюче, «причетне» споглядання.

Діалог як екзистенціальна подія виникає у текстах як соціокультурному явищі, як особливий «голос», висловлений у всіх його формах, включаючи вербальну, музичну, графічну та вчинок. Текст, як «зв'язний знаковий комплекс», містить у собі те, що, на думку М. Бахтіна, «має відношення до істини, правди, добра, краси, історії», і виступає як «третій» голос у діалозі згоди (Н. Большунова, 2005). Дослідниця зауважує, що дитина вступаючи в діалогічні, суб'єктні відносини зі світом та іншими людьми, завжди опосередковує цей діалог текстами, як носіями абсолютних об'єктивних цінностей, тобто завжди виходить за межі соціальності в соціокультурний простір. Соціокультурні зразки, система абсолютних цінностей представлена людині у формі текстів. У ранньому віці відбувається рефлексія індивідуальності, усвідомлення відмінностей від інших людей і предметного світу, вияв відповідальності у формі переживання (співчуття) до близьких і всього, що дитина олюднює. В якості соціокультурного зразка виступають забавлянки, іграшки, кумулятивні казки. Дошкільний вік характеризується виявом та неусвідомленою рефлексією образу «світлого» (позитивного) як

протилежного «темному» на основі казок як особливого соціокультурного тексту, становленням відповідальності соціокультурним зразкам, представленим у розповіді, виявом вибору та вчинку (вибором способу дій відповідно до соціокультурних зразків) в умовах ігрової діяльності та спілкування у формах близькості (любви, прийняття) у стосунку з дорослими та однолітками [1].

Подібного екзистенціально-суб'єктного модусу дослідження комунікативної діяльності дотримується Н. Непомняща (1992), О. Устинова (2010) [7; 9]. Психологиня О. Устинова зауважує, що рефлексія реалізується у формі переживання себе, що відбувається в діалозі як події зі Світом, а її засобом виступає здатність відповідати смислам, які перебувають у світі [8]. Мірою рефлексійного діалогу виступають соціокультурні зразки. Авторка обстоюючи позицію Н. Непомнящої (1992) відзначає, що через ставлення людини до Світу відкривається особливий взаємозв'язок з іншими людьми, що характеризується «здатністю ототожнення себе з іншими», ця здатність позначається як «здатність бути собою та Іншим» [7].

Рефлексійний вихід за межі усталених для себе уявлень про світ і про власне *Я* в соціокультурний простір є основою розвитку співбуттєвого стосунку з *Іншим* у культурі, на основі якого стає можливим розвиток здатностей до співпраці та співрозуміння дошкільника із ЗПР із дорослими та однолітками. Відтак, через внутрішній діалог дитина відкриває цінності «свого» внутрішнього світу та світу «іншого».

Реалізація *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* в межах дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-сміслової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-сміслова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та

парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію. Теоретично обґрунтований концепт усвідомленої комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* вимагає найбільш релевантного інструментарію дослідження специфіки інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками, що вимагає аналізу праць О. Волкової (1998), В. Знакова (2015), О. Зубової (2011) [2; 5; 6] в межах яких окреслюється феноменологія суб'єктності, розуміння і співрозуміння з *Іншим*.

Суб'єктність, у відповідності з поглядами О. Волкової (1998), як ставлення передбачає емоційний відгук на себе та на іншу людину в комунікативному стосунку з нею, а розуміння виступає одним із найважливіших психологічних феноменів, що пронизує інтерсуб'єктний стосунок, що поступово трансформується в інтрасуб'єктний та парасоціальний. Розуміння спрямоване на породження смислу явищ, подій, ситуацій у всіх трьох реальностях, у яких живе дитина – емпіричній, соціокультурній і екзистенціальній. У психології їм відповідають три традиції дослідження – когнітивна, герменевтична та екзистенціальна (В. Знаков 2009) [5].

Описану модель В. Знакова вважаємо за доцільне експлікувати в теоретико-експериментальному дослідженні феноменології і ноуменології комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Науковець вважає, що дослідження, того що відноситься до емпіричної реальності здійснюється психологами з позицій когнітивної традиції; спосіб розуміння світу парадигматичний; підстави розуміння-знання і значення; тип розуміння – розуміння-знання. Соціокультурній реальності відповідає герменевтична традиція психологічних досліджень; наративний спосіб розуміння світу; підставою розуміння є думка (позиція) і смисл; в результаті з'являється тип розуміння-інтерпретація. Екзистенціальна реальність: екзистенціальна традиція; тезаурусний спосіб розуміння; переживання і досвід; розуміння-осягнення [5].

У відповідності до вище зазначеного, поєднання когнітивної, герменевтичної і екзистенціальної традиції психологічного дослідження необхідне при вивченні контакту (мотиваційного компонента) комунікативної діяльності. Когнітивна традиція представлена в дослідженні (інтерсуб'єктного компонента), і більшою мірою втілює здатність до вибудовування системи інтерсуб'єктних взаємодій у яких відбувається пізнання і емоційне ставлення до *Інших*, а відтак задіюються окрім когнітивних процесів ще й смислові, що зумовлює доречність застосування як когнітивної, так і герменевтичної методології. Рівень смислового спілкування (смисловий компонент) передбачає здатність розуміти ментальні стани *Іншого*, що, відповідно, вимагає застосування герменевтичної традиції психологічних досліджень. Рівень рефлексійного спілкування передбачає актуалізацію надситуативної позиції уяви та розгортання інтрасуб'єктного чи парасоціального стосунку, в руслі яких через пред'явлення символу запускається внутрішній діалог, і, відповідно, через переживання відбувається зіштовхування в полі свідомості різних ціннісно-смислових позицій (децентрація) з метою встановлення співрозуміння, що відповідає екзистенціальній традиції дослідження [8].

Таким чином, одним із ключових модусів реалізації *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* в межах нашого дослідження визначається з'ясування специфіки інтрасуб'єктної взаємодії із уявним компаньйоном і улюбленою іграшкою, які виступають утіленням комунікативного стосунку з персоналізованим *Іншим*. Персоналізований *Інший* «живе» у внутрішньому просторі суб'єкта та забезпечує здатність до присвоєння соціокультурного досвіду спілкування з різними психологічними системами (дорослими та однолітками). Існування інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії (з персоналізованим та символічним *Іншим*) зумовлене необхідністю дії в надситуативному контексті, який актуалізується в ситуаціях невизначеності взаємин (стрес, конфлікт, фрустрація). У таких ситуаціях постає необхідність у рефлексійно-комунікативній дії (позначеній цінністю та смислом), яка



запускається за посередництва психологічних механізмів – символізації, внутрішнього діалогу та децентрації.

### **Література**

1. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : Издательство НГГУ, 2005. 324 с.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.07. Москва, 1998. 50 с.
3. Воробьева Л. И. Диалог и коммуникация. Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 2. С. 5–28.
4. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. Психологія і особистість. 2015. № 2 (2). С. 6–20.
5. Зубова Д. А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01 [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. Ростов-на-Дону, 2011. 157 с. : ил.
6. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. Психологія і особистість. 2018. №1(13). С.20-35.

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ 5-8 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

*Петрикiна Анна Сергiївна,*

*аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

*[anna.petrykina88@gmail.com](mailto:anna.petrykina88@gmail.com)*

Реформи в системі національної освіти України сконцентровано на демократичних та антидискримінаційних цінностях. Все більше уваги приділяється особистості дитини та її потребам, а серед основних завдань – розширення освітніх можливостей для дітей з психофізичними порушеннями. Вагомим стає формування у підростаючого покоління таких

базових життєвих компетенцій як активність, здатність проявляти самостійність та ініціативу, творити та творчо сприймати навколишню дійсність, критично та нестандартно мислити, зокрема й у школярів з порушеннями зору.

Результатом зростаючого інтересу науковців до проблем формування та розвитку творчої активності й творчого потенціалу школярів у сфері педагогіки виступає велика кількість досліджень. Серед них – праці В.Андрєєва, Г.Бондаренка, О.Захаренко, Г.Іванюк, В.Кременя, Т.Мальковської, М.Махмутова, Г.Рудика, А.Самолюк, Н.Слюсаренко, І.Теплицького, Л.Тихенко, Л.Хабірової, В.Холоденка, Т.Шамової, Л.Якубової, Н.Nadani, W.Morris та багатьох інших. При цьому, як зазначає W.Morris, серед основних завдань освітянина є створення такого середовища, в якому відкрито можливості для самореалізації творчого потенціалу кожним учнем, а освітній процес побудовано на основі життєвого досвіду, формальних та неформальних знаннях. При цьому, успіх можливий тільки за умови відповідності створеного освітнього середовища актуальним потребам учнів [1,38].

У психологічній науці тема творчої активності та творчого розвитку особистості школярів простежується у роботах Р.Арнгейма, Г.Балла, А.Брушлинського, В.Дружиніна, В.Зінченка, А.Коваленко, О. Кульчицької, Н.Лейтеса, Н. Литвинової, С.Максименка, В.Моляко, Ю.Мороза, М.Орpezзо, М.А.Runco, D.L.Schwartz, М.Холодної та інших. Більшість із зазначених науковців зосереджуються на понятті активності, як готовності до ініціативної діяльності учнів на шляху до самовдосконалення, саморозвитку та реалізації внутрішнього потенціалу. Слід також відмітити, що стрижневим елементом творчої активності, з точки зору психології, постає баланс між мотивацією та потребою особистості школяра.

У царині тифлопедагогіки та тифлопсихології є загальновідомим факт, що вроджені або набуті дефекти зору, як первинні соматичні аномалії, автоматично викликають вторинні функціональні відхилення, які негативно

впливають на психічний та соціальний розвиток дитини. Науковці відзначають, що специфічні особливості спілкування, обмеженість активного наслідування поведінки дорослих та можливостей пізнавальної діяльності, ставлять дитину з порушеннями зору в ускладнену позицію в соціумі. Вони нерідко мають негативний вплив на формування її адекватної самооцінки, спричиняють труднощі при започаткуванні соціальних контактів, викликають зниження активності дитини, що позначається на розвитку усіх видів діяльності тощо (Л.Вавіна, І.Гудим, К.Довгопола, С.Кондратенко, Т.Костенко, Ching-Chih Kuo, О.Легкий, Л.Нафікова, С.Покутнєва, Є.Синьова, Л.Солнцева, О.Толмачова, О.Федорова, J.Foster та ін.). Усвідомлення власного дефекту стає глибшим у підлітковому віці. Це супроводжується помітною замкнутістю, пасивністю, відсутністю допитливості, байдужістю, накопичується негативний емоційний досвід (Г. Григор'єв, В. Журов, Л. Єгоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, Є. Клопота, Л. Плаксіна, Л. Солнцева, О. Тельна, С. Федоренко та ін.).

Ключовим моментом в даній ситуації є ствердження, що поведінкові відхилення в розвитку осіб з порушеннями зору – вторинні та підлягають корекції. Тож, не зважаючи на те, що порушення зорових функцій негативно впливають на розвиток і формування особистісних якостей учнів, знижуючи або цілковито блокуючи їх активність, позитивна мотивація можлива завдяки створенню спеціальних корекційно-розвиткових умов та залучення зазначеної категорії учнів до активної діяльності.

Період з 5 по 8 клас є часом, коли творчість в житті учнів може стати універсальним і природним способом їхнього буття. Численні наукові дослідження різних років свідчать про безкрайні можливості розвитку творчої активності учнів саме перехідного віку. У цей час вона визначається взаємодією внутрішніх та зовнішніх чинників. Серед них: самооцінка, спрямованість особистості, характер та система сімейного виховання, вплив школи, оточення відповідно.

При детальному вивченні питання формування творчої активності учнів 5-8 класів з порушеннями зору в умовах сучасного освітнього процесу, стають помітними деякі протиріччя. Суспільство відчуває потребу в творчих особистостях, в освіті переглянуто ставлення до потреб дітей з особливими потребами, а у спеціальній педагогіці та, зокрема, тифлопедагогіці, все ще спостерігається брак продуктивних педагогічних засобів та способів формування творчої активності дітей зазначеної категорії та вікової групи.

Доказом цього є помітно невелика кількість наукових робіт. Серед них: напрацювання J.Foster [4] та Ching-Chih Kuo [5] з питань розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами в цілому. У дослідженнях О.Толмачової окреслено взаємообумовленість розвитку креативного мислення та ефективної соціалізації дітей з порушеннями зору [6]. О.Федоровою, яка вивчала особливості творчої уяви сліпих і слабозорих дітей молодшого шкільного віку, було запропоновано систему розвитку творчої уяви сліпих молодших школярів за допомогою вигадування чарівних казок [7].

Гідно оцінюючи здобутки вище зазначених науковців, слід зауважити, що проблема формування творчої активності в учнів 5-8 класів з порушеннями зору є досить новою і потребує системних досліджень.

## Література

1. Рудик Г. А. Размышление о развитии творчества в педагогике на современном этапе [Текст] Развитие творческого потенциала личности и общества : материалы международ. науч.-практ. конф. (17–18 января 2013 г.). – Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ». 2013. С. 37–43.
2. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: Монографія. Київ: «Освіта України», 2010. 550 с.

3. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е издание. Казань: «Центр инновационных технологий», 2012. 608 с.

4. Foster J. Creativity and Special Needs Learners [Електронний ресурс] // The creativity post. Nov 27, 2017. Режим доступу: [http://www.creativitypost.com/education/creativity\\_and\\_special\\_needs\\_learners](http://www.creativitypost.com/education/creativity_and_special_needs_learners)

5. Ching-Chih Kuo. Creativity in Special Education [Електронний ресурс] May 2007. Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/291257059\\_Creativity\\_in\\_Special\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/291257059_Creativity_in_Special_Education)

**УДК : 37: 316.614 – 055.62 : 376**

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

***Піканова Н. В.***

*аспірантка Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*

В даній статі ми хочемо розглянути окремі педагогічні основи забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних групах інклюзивного типу.

Слід зазначити, що соціалізація дитини не може проходити сама по собі, вона проходить внаслідок спеціально організованого педагогічного процесу, який включає в себе зміст та методики, які мають відповідати меті й очікуваним результатам поведінки та спілкування самої дитини з особливими освітніми потребами в соціальному оточенні своїх однолітків в інклюзивній групі.

Так в своїй праці Н. М. Лавриченко зазначав: «...свідома і цілеспрямована соціалізація є педагогічним завданням». Його твердження гуртувалося на тому, що процес соціалізації має проходити як «невід'ємний елемент» навчального та виховного процесів у загальному розвитку дитини [2, с. 64]. Саме на педагогічні аспекти в соціалізації особистості, в своїх

лекціях вказував Н. Ф. Головатий: «Те, що освіта – перша і невідмінна умова соціалізації особистості, безперечно» [1, с. 36].

Педагогічний аспект соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в дошкільних групах інклюзивного типу має розглядатися, як система здійснення соціалізації в колі загальної педагогічної системи. Головними складовими якої, є цільовий, організаційний, методичний, змістовий та результативний компоненти.

Ряд науковців розглядали процеси соціалізації як вирішення одного з багатьох питань виховання та самовиховання. Зазначається, що виховання має передбачати ряд пов'язаних між собою цілеспрямованих впливів на дитину як стежин до головного шляху соціалізації. Основні чинники педагогічної системи довершення процесів соціалізації розглядалися в працях А. А. Колупаєвої, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко, В. Кобильченко, І. В. Луценко та ін.

Вони зазначали, що саме єдність різних складників педагогічної системи сприятиме усвідомленню та засвоєнню дитиною життєвого досвіду, формуватимуть в неї соціальні риси життєдіяльності, відповідні навички, знання та вміння, що нададуть їй можливість увійти в соціальне оточення і стати рівноправним членом соціальної групи та протидіяти життєвим труднощам.

Отже, за словами І. П. Рогальської *мета соціалізації* має прогнозувати саморозкриття творчого потенціалу, як важливого компоненту інтелектуальної здатності дитини до її входження у соціокультурний простір її оточення [3].

Мета педагогічної діяльності, що спрямована на соціалізацію дитини повинна головним чином бути спрямована на всебічну допомогу в її адаптованості і передбачувальній позитивній соціалізації через:

√ педагогічну допомогу дитині у сприйнятті та засвоєнні соціокультурних цінностей;

√ створення психологічних комфортних умов які гарантуватимуть дитині безпеку;

√ гарантування забезпечення потреб дитини в уміннях розв'язання життєвих складних ситуацій;

√ передбачення та усунення негативних явищ в сім'ї, в дитячому оточені, з педагогічним складом дошкільного закладу.

Тобто, педагогічну діяльність ми можемо розглядати як систему цілеспрямованої, педагогічно організованої взаємодії дорослих і дітей в результаті яких повинні відбуватися зміни в мотиваційній області дитини, що в свою чергу створює можливості для створення та пояснення соціально вмотивованих форм і способів поведінки.

Навчально-виховному процесу соціалізації в інклюзивній дошкільній групі дітей властиві всі функції та види різних впливів на дитину: соціальних, фізичних, психологічних. Це створює умови для всього педагогічного складу дошкільного закладу до системного регулювання процесами соціалізації, їх прискорення, послаблення негативних наслідків, надання соціалізації гуманістичної направленості, передбачення і вироблення педагогічної стратегії і тактики.

На сучасному етапі соціалізуючої природи виховання в широкому розумінні розглядається її педагогічний зміст - керування розвитком дитини з особливими освітніми потребами в умовах педагогічно-організованої ігрової, пізнавальної, трудової і художньої діяльності та спілкування вихованців. Проте необхідно сказати і те, що виховання в напрямку дитячої соціалізованості передбачає і внутрішні перетворення дитини на особистісному рівні. Тобто ці виховні процеси виникають, як змінні мотиваційно-ціннісної формації особистості вихованця: зберігають і передають життєво важливі суспільно-ціннісні відносини, придбання цінного соціального досвіду. Виходячи з цього можна стверджувати, що саме виховання дитини є шляхом до організованої соціалізації. Шляхом виховання дитина навчається спілкуванню, засвоює і відтворює різні види діяльності,

нагромаджує і зберігає необхідні соціальні уявлення і навички які сприяють не тільки соціалізації, а і процесам індивідуалізації, ціннісних орієнтацій, виробленню власного соціального досвіду.

Розглянемо ряд педагогічних принципів, що відображають закономірності та дію навчально-виховних процесів у становленні особистості. Якщо розглядати соціалізацію з боку педагогіки, то вона полягає по-перше в дидактичних, по-друге виховних принципах.

Дидактичні принципи складаються з: систематичності, послідовності, доступності, цілісності, індивідуального підходу, наочності та практичної спрямованості.

Виховні принципи складаються з: природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив. [4 с. 57].

Великого значення у виховному процесі сучасні науковці надають принципу гуманізму, що є керівним принципом соціально-педагогічної діяльності, саме він і є підмурком позитивних сторін особистості, оптимістичним передбаченням в надбані дитиною соціального досвіду, упевненості у її прихованих можливостях.

Так, А. Й. Капська у своїй роботі вирізняє ряд принципів процесу соціалізації: системності, діяльності, принцип двосторонньої взаємодії особистості та соціального середовища, принцип особистої активності, а змістовий аспект розглядає під кутом зору «що» і «які» якісні риси та властивості формуються в процесі соціалізації.

Вона стверджує, що зміст процесу соціалізації у соціально-педагогічній системі не зводиться лише до його прояву в поодиноких типах діяльності. На її думку він має огортати всі області життєдіяльності особистості (особистісну, сімейну, трудову, неформальну) і характеризувати сутність соціально-педагогічної праці, тобто це:

- актуалізація інтелектуального потенціалу самопомоги особистостей;



- надання допомоги одній особі, або групі осіб, які опинилися в складній ситуації, через підтримку, надання консультацій, реабілітації та інших психолого-педагогічних та соціальних послуг;

- цілеспрямований вплив на формування і виконання кожного із складників своєї специфічної ролі соціального життя з метою задоволення потреб соціально здорового середовища життєдіяльності людини;

- налагодження системи підтримки особистостей, що опинилися в складній життєвій ситуації. [5]

Сутність процесу соціалізації, як педагогічного феномену розглядала також Т. Ф. Алексеєнко. Процеси соціалізації вона описує, як устрій, який включає в себе ряд взаємопов'язаних складників:

- комунікативний, в нього входять різні форми і засоби мовленнєвого спілкування та іншими видами взаєморозуміння, що використовуються в різній діяльності;

- пізнавальний, передбачає сприймання та засвоєння різноманітних знань про соціальне оточення, вироблення системи соціальних понять та основних образів, що головним чином реалізується в процесах навчання та виховання;

- емоційно-оцінний, розкривається під час різноманітних емоцій у особистості під час її спілкування, або взаємодії з іншими особистостями та їхнього оцінювання;

- діяльнісний, змістовий фактор якого насичується конкретними проявами, що спирається на соціально-життєвий досвід особистості. Відбувається зростання особистості, її власного «Я», втілюється в життя усіх інших складників устрою процесу соціалізації. [6].

Багато науковців в своїх працях писали про організаційні форми забезпечення соціалізації дітей. Так, такі науковці як Т. В. Кравченко, І. В. Татьянчикова зауважують, що цей процес може відбуватися в різноманітних формах: індивідуальній, груповій та фронтальній формах в залежності від

цілі і змісту роботи, які менше, або більше включені на різних стадіях соціалізації.

На думку авторів, на стадії адаптації на перше місце виходять групові форми засвоєння досвіду соціального спілкування. На стадії індивідуалізації в більшій мірі проявляються індивідуальні форми спілкування, оскільки в цей період особистість бажає проявити своє «Я» критично оцінюючи ситуації суспільних норм. На стадії інтеграції головним чином проявляються групові (колективні) форми, оскільки дитина вже має надбання життєвого досвіду і може його застосовувати в різних формах діяльності. Під час цієї стадії дитина активно засвоює норми і правила соціальної поведінки.

Одним з найважливіших факторів соціалізації, в своєму дослідженні, І. В. Татьянчикова називає певну групу однолітків в оточенні якої знаходиться дитина яка має соціалізуватися в їхньому колі. Більшість соціальних ролей та життєвого досвіду, що має засвоїти дитина для успішної адаптації і подальшої її соціалізації вона отримує через спілкування в цьому оточенні. Тому саме інтегрування дитини в колектив, дасть їй багато можливостей для засвоєння та розширення своїх знань з приводу моральних норм і естетичних принципів. Для виконання такого завдання колектив однолітків повинен успішно розвиватися і його діяльність має бути спрямована на успішне соціальне зростання.

Гарантувати успішний розвиток колективу має ряд умов, що враховують інтереси та можливості дітей:

- всі члени колективу мають бути включені в активну діяльність, що спрямована на позитивний результат, який вони мають усвідомлювати і бачити;

- колективу необхідно постійно пояснювати мету і завдання цієї діяльності;

- головним у всіх членів колективу має бути засвоєння моральних норм життя в колективі;

– діяльність колективу повинна бути суспільно важливою, що створюватиме перспективи та сприятиме розвитку здібностей і можливостей дітей, усвідомленню своєї гідності і віри в себе. [4, с. 281].

В педагогічній системі дитячої соціалізації не можна не розглядати її методики. Методика передбачає дидактико-методичне забезпечення методів, змісту і прийомів соціалізації. Ефективність педагогічного впливу залежить від підбору методів відповідно до змісту роботи з дитиною на кожній стадії соціалізації і повинні бути спрямовані на формування головних її складових: спілкування, діяльність та самосвідомість. Виділяються три основні групи методів: словесні, наочні, практичні. Вони використовуються в процесі соціалізації на кожній з її стадій. Їхнє використання педагогом залежить від мети впливу на особистість і від запланованої, ціленаправленої діяльності педагога з дитиною.

В сучасному освітньому просторі особливо гостро стоїть питання проблемного навчання, як засобу формування соціально-енергійної, діяльнісної людини в процесі соціалізації. Для підготовки дитини до вирішення життєвих проблемних ситуацій педагогу необхідно заздалегідь запланувати, а потім створювати в групі дітей такі ситуації і допомагати дітям їх вирішувати.

Науковці виокремлюють наступні методи створення проблемних ситуацій: спрямовані на стимулювання пізнавальних питань; спрямовані на прояв самостійності і ініціативи; спрямовані на колективні ініціативи з організації спільної діяльності.

Виходячи з методів створення проблемних ситуацій розглядаються наступні прийоми:

- ознайомлення дітей з явищами і фактами, що потребують теоретичного пояснення;
- використання навчально-виховних і життєвих ситуацій, які виникають при виконанні практичних завдань;

- постановка навчально-виховних проблемних завдань на пояснення явища, або пошук шляхів його практичного застосування;
- спонукання дітей до аналізу фактів і явищ дійсності;
- спонукання дітей до порівняння, співставлення і протиставлення фактів соціальних явищ та дій;
- спонукання дітей до узагальнення нових фактів.

Застосування вище названих прийомів створення проблемних ситуацій для педагогів не є достатніми. Перед педагогічним складом виникає необхідність пошуку саме тих прийомів з допомогою яких вони найбільш ефективно зможуть реалізувати мету - формування соціально діючої, творчої особистості.

Оскільки ми розглядаємо соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивній дошкільній групі її однолітків як педагогічну проблему, то головну роль цього процесу покладаємо на навчально-виховний дошкільний заклад. В даному випадку він виступає як головний інститут соціалізації і виконує основні функції: виховує у дитини основні соціальні норми і зразки поведінки та слідкує за тим щоб вони були засвоєні дитиною на належному рівні і вона вміла використовувати їх у життєвих ситуаціях.

При визначенні педагогом проблемної ситуації, її подолання та досягнення позитивних результатів, засоби реалізації соціальної мети з боку педагога мають розглядатися як методи навчання і виховання, а з боку дитини - як дії і операції, завдяки яким і досягаються ці цілі. Важливою метою дошкільного виховання є створення підґрунтя для подальшої соціалізації дитини.

Результати соціалізації дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами слід визначати за рівнем прояву дитиною здатності розв'язувати життєві проблеми та робити свідомий моральний вибір.

## Література

1. Головатий Н. Ф. Соціологія молодіж : курс лекцій / Н. Ф. Головатий. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
2. Лавричкнко Н. М. Педагогіка соціалізації. Європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
3. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / І. П. Рогальська. - К. : Міленіум, 2008. - 400 с.
4. Тат'янчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія / І. В. Тат'янчикова. - Слов'янськ, 2014. - 381 с.
5. Капська А.Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями / А. Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук. метод. Журнал –2006. – № 1 (13). – С. 5 – 22.

**УДК 376**

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

***Полупанова Я.М.,***

*аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Дніпро*

[\*yanoook9100@gmail.com\*](mailto:yanoook9100@gmail.com)

Сьогодні освіта перебуває в центрі особливої уваги, продовжуючи тенденцію, започатковану наприкінці ХХ ст. Збільшується кількість учнів із особливими освітніми потребами. Для фахівців у галузі спеціальної освіти останнє десятиліття стало особливо знаковим. Зміни, які відбулися у ставленні суспільства до людей з особливими потребами, та розширення спектру послуг і надання підтримки можна назвати справді феноменальними.

На сучасному етапі соціально-політичного розвитку України відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими потребами, з вирішенням питань

щодо їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Вивчення та аналіз зарубіжного досвіду організації систем освіти дітей з особливими освітніми потребами в останні роки актуалізується.

Прикладом високо розвинутої системи спеціальної освіти є освітня система Великої Британії, яка пройшла тривалий шлях становлення. Особливий інтерес представляють періоди докорінних змін в ідеології, соціально-економічній та соціокультурній сферах цієї держави, що позначилися на відповідних трансформаціях у науці та спеціальній освітній практиці. Їх вивчення дає уявлення про тенденції, що мають визначальний вплив і на сьогоденні обриси спеціальної освіти в цій країні слугують орієнтиром модернізації системи освіти осіб з особливими потребами в Україні на найближчу перспективу.

У вітчизняній спеціальній педагогіці дослідження проблематики, пов'язаної з історією спеціальної освіти у Великій Британії, здійснювалися в кількох напрямках. Л.Балакірська, В.Конопацька, В.Федотов зосередилися на порівняльних аспектах становлення системи спеціального навчання в західноєвропейських країнах; О.Власенко, В.Рогова, І.Ярмошук розглядають історичні аспекти спеціальної освіти Великої Британії як передумови формування інклюзивної освіти; О.Таранченко детально розкрила основні закономірності й тенденції поступу теорії та практики навчання осіб з порушеннями слуху у Великій Британії на різних історичних етапах.

Велика Британія, як і більшість західноєвропейських країн, пройшла тривалий шлях розбудови освітньої галузі. Період Реформації значною мірою вплинув на трансформації в освіті. Зокрема, певні демократичні реформування, здійснені У.Тінделем та Х.Латимером, змінили склад загального учнівського/студентського контингенту, до якого увійшли представники так званого третього стану. Зокрема, зміни в дусі ідей Відродження та Реформації відбувались і в Оксфордському університеті, професором якого був Е.Раттердамський. Педагогічні ідеї Просвітництва продовжувала розвивати плеяда мислителів (Дж. Мільтон, У. Петті, Дж.

Локк, Д. Беллерс, Т. Пейн), з яких наполягали на лікуванні станової та створенні демократичної системи освіти.[1, с.54].

У 1993 році в Англії були введені в дію два закони, які вплинули на виявлення особливих потреб у дітей в освіті і на вибір освітнього закладу: Акт про дітей і Акт про освіту 1993 року. Акт про дітей був ухвалений з метою покращення піклування про дітей, батьків і фахівців у випадках передбачуваного насильства над дітьми.

У Великій Британії ,також, законодавчо визнане інклюзивне навчання. Було проведено реформування в усіх регіонах країни.

Школи і освітні установи, що існують у Великобританії, спеціалізуються на навчанні дітей наступних нозологій:

- глухота/ високий ступінь втрати слуху;
- сліпота/ високий ступінь втрати зору;
- діти з фізичними відхиленнями, з вираженими труднощами в навчанні, низькою успішністю і труднощами у спілкуванні;
- діти з фізичними порушеннями без проблем у спілкуванні і здатністю до навчання від середнього до високого ступеня;
- діти з розладами аутичного спектру;
- діти з труднощами у навчанні (це поняття включає в себе все, що раніше позначалося як ментальні порушення);
- дезадаптація до навколишнього середовища (діти з проблемами в поведінці, включаючи агресивних дітей, які можуть загрожувати оточуючим);
- ослаблені діти (наприклад, діти із серцевими та іншими захворюваннями, які не дають їм змогу навчатися в масовій школі);
- діти, які відновлюють своє здоров'я після лікування в лікарні [2, с.11].

Національний навчальний план 2000 року (Curriculum 2000) визначив три основні принципи інклюзивності [3]:

- 1) встановлення підходящих освітніх вимог;

- 2) реагування на різні навчальні потреби учнів;
- 3) подолання потенційних перешкод у навчанні та оцінюванні як кожного учня окремо, так і групи учнів.

У період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику імплементації інклюзії «зверху-вниз» (a top-down implementation basis) [4].

Такий підхід і обумовив більшість бар'єрів, які перешкоджають окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту у загальноосвітніх школах. Уряд Лейбористів на початку ХХІ століття розглядав інклюзію як «забезпечення ситуації, за якої освітні умови пропонували б можливість дітям розкрити їхній потенціал повною мірою» [5;6].

У Великій Британії проводиться значна робота по усуненню перешкод на шляху розвитку системи інклюзивної освіти. Зокрема, йдеться про державну політику підтримки інклюзивної освіти; про полегшення доступу до транспорту та громадських будівель, до освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення і, за необхідності, надання відповідної технічної допомоги учням з особливими освітніми потребами.

У сфері освіти в британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує єдина думка, згідно якої, людей з особливими потребами, наскільки це можливо, інтегрують в загальноосвітню систему. При цьому зважають на інтереси кожної дитини чи молодшої особи.

Надання освіти особам з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти розглядається як взаємозбагачувальний досвід. Такий підхід сприяє визнанню в людях відмінностей і є складовою виховання громадянського почуття.

## **Література**

1. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти / В.Рогова // Директор школи. – 2015. – №38. – С.27-31.
2. Федотов В. Соціальна адаптація дітей з обмеженими можливостями здоров'я / В.Федотов // Дефектологія. – 2016. - №5. – С.38-39.



3. Audit Commission (2002) Special Educational Needs: a mainstream issue. London: Audit Commission.

4. Coles, C. & Hancock, R. (2002) The Inclusion Quality Mark. Croydon: Creative Education.

5. Hodkinson, A. (2007) 'Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks', International Association for Research on Textbooks and Educational Media, IARTEM e-Journal, 1 (1) [online at <http://alex.edfac.usyd.edu.au/treat/iartem/index.htm>].

6. Hodkinson, A. (2010) 'Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges', Research in Education, 73, 15–29.

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

*Прохоренко Л.І.,*

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ,*

[lesya-prohor@ukr.net](mailto:lesya-prohor@ukr.net);

*Гудим І.М.,*

*Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*

[hudymir@gmail.com](mailto:hudymir@gmail.com)

Реалізація змісту освіти представленого у новій Концепції української школи передбачає розроблення шляхів модернізації навчання дітей особливими освітніми потребами, що ґрунтується на компетентнісному підході і має включати теоретичне обґрунтування та розроблення психолого-педагогічних засад навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку.

Формування ключових компетентностей у дітей із порушеннями когнітивного розвитку є необхідною умовою їх соціальної інтеграції,

здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності. Досягнути цього можна лише за умови формування в учнів когнітивної; емоційно-ціннісної; діяльнісної складових компетентності, а саме: переорієнтації з процесу на результат освіти у діяльнісному вимірі; зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у учнів із когнітивними порушеннями здатності практично діяти, застосовувати отриманий досвід у конкретних ситуаціях.

Теоретичні та методичні здобутки психолого-педагогічних пошуків, що проводяться в країнах Європи, де ключовою особливістю шкільної реформи є створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з когнітивними порушеннями, як у спеціальних навчальних закладах так і в умовах інклюзивного навчання.

Поряд з цим, експериментальні дослідження, що пов'язані з корекційно-розвивальним навчанням дітей з когнітивними порушеннями, їх розвитком та вихованням проводяться науковцями Бельгії, які відзначають, що допомога цим дітям полягає у визначенні освітнього маршруту дитини з особливими потребами (переведення її з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий), у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи тощо. У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу дітей з когнітивними порушеннями з-поміж інших європейських країн можна вирізнити Німеччину і Голандію, в яких варіативність організації освітнього процесу зумовлена особливостями надання освітніх послуг, які передбачають проведення корекційної роботи, оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих та навчальних компетенцій тощо. Експериментальні дослідження пов'язані з розвитком і вихованням дітей із затримкою психічного розвитку, із раннім дитячим аутизмом проводяться науковцями відділу спеціальної освіти Науково-методичного центру освіти (Білорусь), Білоруським державним педагогічним університетом ім. М.Танка, Також проблема навчання

школярів з труднощами в навчанні висвітлена у дослідженнях вчених Північної Америки, Австралії, Нової Зеландії, Канади в освітній системі яких досить успішно подолано сегрегаційні установки у вирішенні питань здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Найуспішнішими виявилися країни, де статус учителя високий та розвинена його освітня культура. Вивчення освітнього процесу тих країн, у яких модель навчання виявляється найбільш успішною, дозволяє виокремити головні передумови навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах реформування освіти: навчитися пізнавати; навчитися виконувати; навчитися взаємодіяти разом; навчитися використовувати отримані знання і вміння в життєдіяльності. Все це багато в чому залежить не від отриманих знань і вмінь, а від засвоєних «компетенцій» та «компетентності», що відповідають розумінню сучасних завдань освіти.

У сучасному розумінні компетенція – це коло питань, явищ, у яких людина компетентна, має відповідний рівень пізнання й досвід. Наприклад: освітня компетенція учнів, педагогічна компетенція вчителя, медична компетенція лікаря тощо. Компетентність – здатність установити й реалізувати зв'язок між «знанням - умінням» і ситуацією. Як зазначає І. Хасан, компетенції – це завдання (поставлені перед людиною), а компетентності – результати.

До основних складових компетентностей відносять: знання, а не просто інформацію, що швидко змінюється (різновиди знань, які необхідно вміти знайти і спрямувати в русло своєї діяльності); уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації, розуміння, яким способом можна здобути ці знання; адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця у світі, конкретних знань, необхідності їх для своєї діяльності, а також методу їх отримання або використання. Поєднання таких складових логічно подати як компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення.

У основі компетентісного підходу в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку лежить – ідея трансляції та засвоєння знань (інфор-

мації); дворівнева (знає – не знає) система оцінювання; ієрархічно організована система адміністративного керування. Компетентнісний підхід в навчанні дітей з когнітивними порушеннями передбачає не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, які необхідні дитині будь-якого віку. Із позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання у власній життєдіяльності.

Основними принципами компетентнісного підходу в освіті дітей з порушеннями когнітивного розвитку визначено: освіта для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій); оцінювання для надання можливості учневі самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійного самооцінювання; різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності учнів на основі власної мотивації та відповідальності за результат; матрична система управління, делегування повноважень, залучення батьків, учнів і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності, свобода вчителя у виборі засобів навчіння учнів соціальних компетенцій.

Компетентнісний підхід в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим (потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, такі що їх можна виміряти) та діяльнісним (може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі використання конкретним учнем певного комплексу дій). Тобто, такий підхід означає: а) переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; б) зміцнення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Важливим стає

не наявність у нього внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті.

Важливо пам'ятати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти дітей з особливими освітніми потребами, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Таким чином, теоретичне обґрунтування та розроблення психолого-педагогічних засад навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу дозволить трансформувати зміст освіти на компетентнісних та інтеграційних засадах через запровадження компетентнісно орієнтованих стандартів, які характеризуються відходом від традиційної «предметності» в реалізації змісту освіти; створити умови для ефективної навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку в інформаційно-освітньому середовищі з метою особистісного розвитку, набуття ключових і предметних компетентностей, пізнавального досвіду, формування світогляду і ціннісних ставлень до оточуючого світу, задоволення пізнавальних інтересів і потреб дитини, усвідомленого нею вибору подальшого життєвого шляху.

## Література

1. Прохоренко Л.І. Бужинецька К.Б. Психологічні аспекти пізнавальної мотивації дітей з порушеннями когнітивного розвитку // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції "Інклюзивне навчання в Новій українській школі" (26-27 березня 2018 року). – Тербовля : Інтерсервіс, 2018. – С. 184–187.

2. Прохоренко Л.І. Експериментальна модель формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л.І.Прохоренко // Вісник одеського національного університету. – 2017. – № 45 . – С. 61–70.

3. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів / Т. Сак // Особлива дитина: Навчання і виховання: №1, 2017, – С. 13–21.

4. Соколова Г. Б. Психологічні особливості захисної поведінки батьків, що виховують дітей із синдромом Дауна / Г. Б. Соколова // Наука і освіта. – 2017. – №3. – С. 23-28.

5. David McClelland's Research into Achievement Motivation / D. McClelland's // Team Building Training and Development. – 2010.– Web. 03 Nov.

6. Eysenk M.W. Cognitive psychology: A student's Handbook / M. W. Eysenk., M. T. Keane. Hillsdale: Erlbaum, 1993. – 557 p.

**УДК 373-3.091.26:376.1**

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА СКЛАДОВА У РОБОТІ З ДІТЬМИ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Рібиун Ю. В.*

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

*старший науковий співробітник відділу логопедії*

*Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

*kogojuli@i.ua*

Загальний контекст змін українського суспільства має на меті якісну довготривалу реформу школи, що завершує на сьогодні свою першу фазу (2016-2018 рр.). Відповідно до Закону «Про освіту» [2] та концепції Нової української школи [3] загальна тривалість середньої освіти складає 12 років, причому чотири роки припадає на початкову освіту (адаптаційно-ігровий цикл – 1-2 класи, основний цикл – 3-4 класи), п'ять років – на базову середню освіту в умовах гімназії, три роки – на профільну середню освіту, що здобувається у ліцеї чи закладах професійної освіти.

У сучасних умовах діти з особливими освітніми потребами (ООП) завдяки інклюзивному навчанню мають можливість ефективно включатися у

суспільне життя на рівні можливостей із однолітками з типовим розвитком. З метою покращення освітнього рівня дітей з ООП, їх комплексної психолого-педагогічної діагностики [4], забезпечення кваліфікованої допомоги та системного психолого-педагогічного супроводу, надання консультативно-методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти та батькам (особам, які їх замінюють) щодо складання (коригування) та реалізації освітніх програм (загальноосвітніх, адаптованих, модифікованих, корекційно-розвиткових) на всій території України починають функціонувати інклюзивно-ресурсні центри [1].

Корекційно-розвиткова складова в освіті дітей з ООП передбачає роботу різнопрофільних фахівців з таких напрямів:

- а) фізичний розвиток (учитель з лікувальної фізкультури);
- б) мовленнєвий розвиток (учитель-логопед);
- в) когнітивна сфера;
- г) емоційно-вольова сфера (практичний психолог);
- д) навчальна діяльність (учитель-дефектолог).

Зміст, форми та методи навчання добираються відповідно до потенційних можливостей та індивідуальних психофізичних особливостей дітей з ООП з метою їх соціалізації, розвитку самостійності та відповідних компетентностей.

Кожна корекційно-розвиткова програма, незважаючи на певну, досить вузьку спрямованість, одночасно охоплює усі напрями, що забезпечує комплексність і цілісність роботи з виправлення (компенсації) первинних і запобігання вторинних порушень. Розглянемо, яким чином реалізується корекційно-розвиткова складова у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

Корекційно-розвиткові програми «Допитливі співрозмовники» (автор Ю. Рібцун) сфокусовані на розвитку когнітивної сфери. Програми зорієнтовані на потреби учнів із тяжкими порушеннями мовлення, розроблені за віковим критерієм (1-4 класи), за принципами «від простого до

складного», «від одиничного до загального», «від конкретного до абстрактного» та мають табличну структуру.

У першій колонці – «Маршрутні точки розвитку» – зазначені ті психічні процеси та окремі складові, що є підґрунтям для формування як усного, так і писемного мовлення, і складають базис для оволодіння навчальною діяльністю в цілому.

«Шляхи корекційно-розвивальної роботи» (друга колонка) описані у поняттях «формування», «удосконалення», «розвиток», «корекція», «пропедевтика», «виховання».

У третій колонці – «Орієнтовні результати розвитку учнів» – представлені ті показники розвитку, якими можуть оволодіти школярі упродовж навчального року.

У напрямі «Фізичний розвиток» маршрутною точкою розвитку є прaxis. Цим напрямом передбачено формування у дітей кінетичного та кінестетичного символічного, локомоторного, мануального, пальцевого, графічного, конструктивно-просторового, сомато-просторового, орального, мімічного, аферентного та еферентного артикуляційного прaxisу.

У напрямі «Мовленнєвий розвиток» маршрутними точками розвитку є імпресивне та експресивне усне і писемне мовлення. В програмах запропоновано шляхи корекційно-розвивальної роботи з розвитку основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання, письма), номінативної, регулюючої, пізнавальної функцій, гностичного та смислового структурного рівнів, фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного кодів імпресивного та експресивного усного та писемного мовлення.

Напрямок «Когнітивна сфера» охоплює кілька маршрутних точок розвитку, а саме: гнозис, увагу, пам'ять і мислення. Корекційно-розвивальна робота проводиться з удосконалення предметного зорового, кольорового зорового, лицьового зорового, зорово-просторового, сомато-просторового, тактильного гнозису, довільної, модально-специфічної сенсорної слухової,



зорової, модально-неспецифічної рухової, інтелектуальної уваги та властивостей (зосередженості, вибірковості, концентрації, обсягу, розподілу, стійкості та переключення).

Програмами передбачено шляхи корекційно-розвивальної роботи з розвитку провідного (-их) і недомінантних видів пам'яті, основних форм відтворення (впізнавання, спогаду, пригадування, ейдетизму), а також обсягу, тривалості зберігання та точності відтворення. В програмах зроблено акцент на розвитку конструктивного, логічного, наочно-образного, вербально-логічного мислення, формуванні суджень, умовиводів шляхом індукції та дедукції, удосконаленні мисленневих операцій ототожнення, порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, обмеження, класифікації, систематизації.

Маршрутними точками розвитку у напрямі «Емоційно-вольова сфера» виступають емоційні стани, вольові якості та поведінка. В програмах розкрито шляхи вироблення у дітей розуміння прояву та вміння диференціювати адаптивні та неадаптивні форми поведінки, нейтральні, позитивні та негативні емоції, формування таких вольових якостей як витримка, наполегливість, рішучість, самовладання.

Провідний вид діяльності у шкільному віці обумовив виділення напрямку «Навчальна діяльність», у якому шляхами корекційно-розвивальної роботи передбачено розвиток ряду показників: цілеспрямованість, усвідомленість, узагальненість, плановість, стійкість, самостійність, ставлення.

Корекційно-розвиткові програми «Допитливі співрозмовники» містять також короткі методичні рекомендації щодо реалізації плідного партнерства у діадах «учень-учень» та «учень-учитель», тріаді «учень-учителі-батьки».

Отже, правильно продумана та ефективно впроваджена корекційно-розвиткова складова дасть змогу учням з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, на засадах рівності та

доступності, взаємної довіри, толерантності і поваги повноцінно здобувати освіту у новій українській школі.

## Література

1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Каб. Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

2. Про освіту : Закон України // Відомості Верхов. Ради України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2017. – № 38-39. – ст. 380.

3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Каб. Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>

4. Рібцун Ю. В. На допомогу педагогів інклюзивно-ресурсного центру: моніторинг з розвитку мовлення / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2018. – № 6 (90). – С. 2-8

## НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ ТА КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ

*Сидорчук Оксана Сергіївна*

*Аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м.Київ*

*Вчитель-логопед Нетішинського центру комплексної реабілітації*

*для дітей з інвалідністю, м.Нетішин, Хмельницька обл.*

*oksanochka0225@gmail.com*

Мовлення як одна з основних вищих психічних функцій відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної й емоційно-особистісної сфери дитини. Воно організовує всі психічні функції, входить до їх структури, регулює діяльність і поведінку. Розвиваючись, воно є засобом, що дозволяє перевести

на новий якісний рівень довільність і опосередованість вищих психічних функцій, а також засобом об'єднання психічних функцій у нові психологічні системи [1, 48].

Дитяча психіка і мозок, що формуються, надзвичайно пластичні і готові до розвитку базальних (основних) нейропсихологічних факторів, що є опорними складовими для подальшого вдосконалення пізнавальних та емоційних процесів. На них надалі вибудовується і тримається складна багаторівнева конструкція індивідуальності людини.

Варто зазначити, що нейропсихологія відіграє важливу роль у розумінні фундаментальних зв'язків мозку й поведінки, що визначається двома чинниками: по-перше, нейропсихологічна діагностика через всебічний опис синдрому виявляє в його окремих проявах дефіцитарність фактора в цілому, що може бути обумовлено зовнішніми предметно-соціальними умовами, в яких розвивається дитина, тобто особливостями функціогенезу; по-друге, нейропсихологічна діагностика дозволяє через виявлення недостатньо сформованого фактора вийти на рівень оцінки стану сформованості та функціонування відповідних мозкових зон, тобто шукати причини виникнення синдрому у відхиленнях від нормального морфогенезу мозку [3, 90].

Інтенсивне вивчення головного мозку, а також локалізації психічних функцій почалося в 19 столітті. При цьому використовувалися дані фізіологічних досліджень на тваринах (метод роздратування), операцій на тваринах (видалення окремих ділянок головного мозку), а також спостереження за хворими з ураженнями мозку та аналіз даних розтину. З розвитком техніки та появою апаратури (енцефалографія, томографія та ін.) вивчення працюючого людського мозку стало безпечним для людини.

Проте розвиток нейропсихології був обумовлений не лише успішним вивченням мозку, а й розвитком уявлень про психіку, психічні процеси та функції. Важливу роль у розвитку нейропсихології зіграли дослідження

Виготського Л.С., Лурія А.Р., Анохіна П.К., Павлова І.П. Ці дослідження дають змогу переглянути положення про локалізацію психічних функцій.

Наразі нейропсихологічні методи успішно використовуються для діагностики та корекції труднощів у адаптації та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Є підстави стверджувати, що дані методи можуть бути продуктивними і в роботі з дітьми, що мають системну мовленнєву патологію, так би мовити загальний недорозвиток мовлення. Картина порушень в розвитку таких дітей неоднорідна та не обмежується мовленнєвими симптомами. Здебільшого відмічається несформованість й інших вищих психічних функцій. Комплексне нейропсихологічне обстеження, яке охоплює як мовленнєві так і немовленнєві можливості дитини, дає змогу провести якісну функціональну діагностику та спланувати ефективну стратегію корекційної роботи.

У формуванні мовленнєвої функціональної системи беруть участь мозкові анатомічні структури:

- Акустичний аналізатор – зумовлює гнозис мовлення – впізнавання різних звуків та звукових рядків. Він розміщується у задньому відділі верхньої скроневої закрутки (зона Верніке) провідної півкулі;

- Кінестетичний аналізатор – відповідає за праксис мовлення, розміщується в задньому відділі нижньої лобної закрутки (зона Брока), провідної півкулі.

Для організації мовленнєвого акту існують первинні, вторинні та третинні поля перекриття, які розміщені на межі аналізаторів, в основному це скронева та тім'яна частки.

В організації функції мовлення одночасно беруть участь ліва та права півкулі, незалежно від їх домінування. У дитячому віці, приблизно до 5 років, провідною в організації мовленнєвого процесу є права півкуля (Семерницька Е.Г.).

Вимовна частина мовлення також залежить від стану центральної та периферичної інервації органів мовлення (язика, піднебіння, губ, голосових зв'язок).

При ураженнях відділів мозку на ряду із розладами мовлення спостерігаються і супутні розлади, які в певній мірі свого дефекту позначаються на поведінці дитини.

Розглянемо детальніше функціональну несформованість лобних відділів мозку, коли окрім мовленнєвих порушень, а саме несформованості самостійної розгорнутої мовної продукції, бідності та примітивності мови з ехолаліями та неможливістю узагальнення в мовній конструкції спостерігаються такі порушення як недостатність довільної уваги, порушення процесу програмування та контролю за власною поведінкою. Під час адаптації дитини до дитячого колективу освітньої установи може спостерігатися ігнорування комунікації та інертно-персевераторний стиль діяльності.

При функціональній несформованості правої півкулі мозку відслідковується недостатність просторових уявлень (метричних, структурно-топологічних, координатних, проєкційних).

Функціональна дефіцитарність підкіркових утворень (базальних ядер мозку) тягне за собою низку порушень, зокрема первинне порушення кінестетичного праксису (мануального та орального), мова резонерська з елементами скандування, дизартрична (можливий логоневроз). Батьки звертаються до фахівців із скаргами, які базуються на неувважності, нестриманості «іноді стає неначе сказаний», швидкій виснаженості дитини, вона чуттєва, капризна, вперта до патологічності. Спотерігаються мимовільні гримаси та вокалізації.

Також варто розглянути порушення, які виникають в результаті функціональної дефіцитарності стовбурних утворень мозку. Адже при них характерні окорухові дисфункції, псевдопатологічні синкінезії (орально-мануальні, оптооральні з постійною девіацією язика), затримка мовного

розвитку, дисграфія, дислексія, грубе порушення всіх оптико-просторових понять, дефіцит динамічного праксису.

Найбільш розробленими у нейропсихології базальними факторами, що визначають хід нормального онтогенезу, а у подальшому беруть участь у пізнавальній діяльності у вигляді опорних її складових, є наступні: модально-специфічні; просторовий, енергетичний, суксесивний та симультанний фактори [2, 62].

Характеризуючи основні нейропсихологічні фактори, що лежать в основі психічної діяльності і що є особливо значущими для її формування у дитячому віці, необхідно зазначити наступне. Перераховані фактори не вичерпують усіх складових психічних процесів. Разом з тим вони дійсно є основними, оскільки на підставі оцінки їх стану можна здійснювати діагностику розвитку пізнавальних процесів. У пізнавальній сфері дитини доцільно розглядати різні процеси на основі їх загальних складових. Переваги нейропсихологічної діагностики полягають також ще й у тому, що шляхом аналізу рівня сформованості основних факторів можна виявити не тільки слабкі й дефіцитарні, але й сильні, базисні складові психіки, що розвиваються відповідно віковій нормі. Саме вони можуть і повинні враховуватися під час визначення прогнозу щодо зони найближчого розвитку дитини та на них необхідно спиратися під час побудови програми корекційно-розвивальної роботи з дитиною.

### Література

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В.Семенович. – М.: Академия, 2002. – 296с.
2. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю.В.Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
3. Нейропсихология сегодня / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: МГУ, 1995. – 312с.

УДК 159.922.73:364.62

**ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ В ДІАДІ «ДОРΟΣЛИЙ – ДИТИНА  
РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ» ЗА ДОПОМОГОЮ  
АНАЛІЗУ ВІДЕОЗАПІСУ ВІЛЬНОЇ ГРИ**

**Склянська О.В.,**

*аспірант лабораторії проблем інклюзивної освіти, Інститут  
спеціальної педагогіки НАПН України*

*olga.sklianska@gmail.com*

Розвиток системи допомоги дітям з особливими потребами, зокрема з інвалідністю, передбачає перехід від медичної до біо-психо-соціальної моделі розуміння інвалідності. Здійснення психолого-педагогічного супроводу родини, що має дитину раннього віку із порушеннями в розвитку, в контексті цієї моделі ставить перед фахівцями завдання вивчити не тільки дефіцити розвитку дитини, але і існуючі способи її функціонування в контексті відносин з батьками.

Найбільш адекватним методом для вивчення психічної діяльності дітей раннього віку є спостереження. Саме результати спостереження дозволили сформувані нормативні характеристики психомоторного розвитку дітей раннього віку та лягли в основу відомих шкал оцінки розвитку (Л. Аксьонова, О. Лісєєв, Н. Тюріна; Г. Пантюхіна, К. Печора, Е. Фрухт; О. Стребелєва, Ю. Разєнкова; О. Смірнова, Л. Галігузова, Т. Єрмолова, С. Мещєрякова та ін.) Структуроване спостереження може бути основним методом дослідження психомоторного розвитку дитини раннього віку або доповнювати інші методи вивчення. Спостереження відіграє провідну роль у вивченні нетипового розвитку дітей, в структурі клінічних досліджень (Г. Бурменська, О. Захаров І. Лангмейер, З. Матейчек, Н. Семаго та ін.).

Відеоспостереження як метод дослідження поведінки немовлят, дітей раннього віку та їх батьків дитини бере свій початок від досліджень етологів за поведінкою тварин. Саме аналіз невербальних проявів, що проводився за допомогою аналізу відеозаписів дозволив надати емпіричне підтвердження

ідеям про активну роль немовлят та дітей раннього віку у взаємодії з дорослим (Х. Папушек, М. Папушек). Аналіз відеозаписів на відміну від інших методів дослідження дозволяє більш об'єктивно та глибоко вивчати процеси взаємодії в діаді дитина-дорослий. Використання відеозапису дозволяє також компенсувати суб'єктивний характер реалізації спостереження та інтерпретації отриманих за рахунок можливості багаторазового перегляду та можливості залучення кількох експертів.

Іще однією перевагою методу аналізу відеозаписів взаємодії є можливість їх використання не тільки для дослідницької діяльності, але й для проектування технологій та методик налагодження цієї взаємодії. Дані, отримані в ході аналізу відеозаписів взаємодії батьків з дитиною, а також самі відеозаписи можуть бути ефективно використані для впливу на якість взаємодії в діаді «дорослий - дитина», що в свою чергу створює умови для формування кращого пізнавального та соціально-емоційного розвитку дитини, а також впливає на функціонування родини в цілому (К. Veldermann, M. Bakermans-Kranenburg, F. Juffer, M Van Usendorn, S. Mangelsdorf and J. Zevalkink).

Аналіз відеозаписів взаємодії дорослого та дитини раннього віку активно використовується в дослідженнях різних аспектів та умов розвитку дітей з особливими потребами та дітей групи ризику. Це дослідження взаємодії з дорослим немовлят в умовах інституціонального догляду в порівнянні із малюками в родинному колі (М. Конькова; М. Бардишевська; Н. Плешкова), немовлят, що перенесли оперативне лікування (І. Арінцина), Авторські методики, засновані на принципах, запропонованих R. Clark, використовувались для дослідження взаємодії з дорослим дітей з синдромом Дауна (Р. Мухамедрахимов, О. Пальмов; Л. Панарина; Г. Одінокова). Різні методики аналізу відеозаписів взаємодії використовувались для дослідження особливостей взаємодії в «ВІЛ-позитивна мати – немовля» (О. Афанасьєва), «мати – дитина, зачата за допомогою екстракорпорального запліднення» (О. Соловйова, М. Ланцбург).



Отже, проаналізувавши досвід вивчення дітей раннього віку та їх взаємодії з дорослими в психологічній науці, для реалізації поставлених завдань дослідження нами обрано метод формалізованого спостереження та розроблено методику аналізу відеозапису взаємодії матері та дитини в ситуації вільної гри.

Організація експерименту із застосуванням відеозапису відбувається відповідно до моделі, запропонованої R. Clark та апробованої в дослідженнях Р. Мухамедрахімова та ін. Попередньо проводиться інформування дорослого, що приймає участь в дослідженні (мати або батько), про мету та завдання експерименту та умови його організації, отримується інформована згода на участь в дослідженні та на відеозапис. Дослідження взаємодії дорослого з дитиною проводиться в ігровій кімнаті, облаштованій для взаємодії з дитиною раннього віку. Дорослому пропонується протягом 5-7 хвилин пограти зі своєю дитиною так, як вони зазвичай це роблять. Відеозапис здійснюється за допомогою фіксовано встановленої відеокамери із записом звуку в присутності експериментатора.

Визначення параметрів оцінки взаємодії в діаді базується на уявленні про якісну взаємодію та характеристики поведінки дорослого, що сприяють такій взаємодії, описані в літературі (M. Ainsworth, L. Beckwith, R. Clark, T. Field, D. Stern, Р. Мухамедрахімов, Г. Філіппова та ін..) Також нами враховано види провідної діяльності, характерні для дитини раннього віку: ситуативно-особистісне спілкування, ситуативно-ділове спілкування та предметна діяльність (Б. Ельконін, М. Лісіна, О. Смірнова та ін..).

Авторський внесок в розробці даної методики полягає в виборі оцінюваних параметрів взаємодії, формулюванні їх змісту та розробці шкал для кількісної оцінки. Вибір оцінюваних параметрів взаємодії та їх зміст розроблені нами на основі аналізу літературних джерел щодо досліджень в даній темі. Відповідно до вибірки дослідження (діади з дітьми віком від 12 до 40 місяців із порушеннями в розвитку) до аналізу були обрані параметри, що характеризують соціальну взаємодію дитини другого року життя та відхилені

ті, що характерні виключно у взаємодії із немовлятами. Феноменологічний опис обраних параметрів та критерії оцінки розроблено нами в ході спостережень за епізодами вільної гри з дітьми раннього віку з членами їх родин (мати або тато) та із фахівцями (корекційний педагог або психолог). Вперше виділено опис феноменів діадичної взаємодії, який дозволяє здійснити оцінку якості взаємодії: діалогічність, взаємність, гнучкість. За результатами теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду, нами виділено наступні параметри оцінки взаємодії дорослого та дитини в ході вільної гри:

- Емоційний аспект взаємодії характеризує загальний емоційний тон взаємодії, прояви емпатії та емоційного підлаштування. Параметр включає: емоційні прояви дитини, прояви почуттів збоку дорослого, реакції дорослого на емоційні прояви дитини, способи регуляції емоцій дитини.

- Просторово-темпоральна організація взаємодії характеризує підлаштування дорослого, може бути досліджена виключно в процесі спостереження та включає: горизонтальний вимір, вертикальний вимір, спрямованість пози дорослого відносно дитини, відповідність швидкості дій та мовлення дорослого до швидкості дитини.

- Організація предметного середовища та підтримка пізнавальної діяльності дитини передбачає здатність дорослого організувати середовище та надавати адекватну стимуляцію дитині. Включає опис за наступними характеристиками: кількість предметів (іграшок) в полі взаємодії та їх адекватність можливостям і інтересам дитини, залучення предметів до взаємодії, підтримка пізнавальної активності дитини, підтримка самостійності дитини.

- Опис спілкування передбачає обмін інформацією із застосуванням різних засобів, інтерпретацію послань та відгук на них. Параметр включає: ініціативність дитини, ініціативність дорослого, чутливість дитини до впливу дорослого, респонсивність дорослого.

- Діадичні характеристики взаємодії включають: діалогічність, взаємність, гнучкість, підтримку взаємодії дорослим.

Обробка й аналіз результатів дослідження проводяться в два етапи: складання феноменологічного опису процесу взаємодії дорослого та дитини та заповнення протоколу оцінки взаємодії за кількісними та якісними параметрами. Складання феноменологічного опису процесу взаємодії є важливим етапом обробки матеріалу та має на меті з одного боку додаткову фіксацію спостережень та з іншого боку – формування основи для оцінки взаємодії за якісними та кількісними параметрами. Феноменологічний опис передбачає фіксацію подій та очевидних проявів учасників взаємодії без їх інтерпретації та винесення поспішних оціночних суджень. На нашу думку, цей етап є обов'язковим для зниження суб'єктивності та упередженості дослідника в ході аналізу отриманих даних. Окрім того, феноменологічний опис взаємодії надає матеріал для подальшого консультування батьків стосовно успішних та/або невдалих способів їхніх дій в ході гри з дитиною. Протокол оцінки взаємодії містить опис характерних патернів поведінки дорослого та дитини і дозволяє структурувати спостереження дослідника згідно із запропонованими параметрами оцінки.

Розроблена методика вивчення взаємодії на основі аналізу відеозапису вільної гри дозволяє виділити особливості соціальної взаємодії в діаді «дорослий – дитина раннього віку з порушенням розвитку» та виявити поведінкові моделі дорослого, що не сприяють створенню оптимальних умов розвитку дитини раннього віку, або ті аспекти діадичної взаємодії, що потребують розвитку. Отже методика дозволяє здійснювати як діагностичну функцію, так і проектування та реалізацію психолого-педагогічного супроводу родини, що виховує дитину раннього віку з порушенням розвитку.

### **Література**

1. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.

2. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. – СПб: Питер, 2008. – 208 с.

3. Склянська О. В. Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів / О. В. Склянська. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2018. – №2. – С. 229–233.

4. Смирнова Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. - М.: АНО «ПЭБ». – 128 с.

5. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития – СПб: Изд-во С.Петербур. ун-та, 2008. – 310 с.

6.

**УДК 373.2:376-056.264:81'23](043.2)**

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗЛАДІВ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

*Стрілець А.В.*

*аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[alinastrilez11@gmail.com](mailto:alinastrilez11@gmail.com)

Проблема розладів читання у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, тобто порушення процесів формування звукової системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття та вимови фонем – є не менш важливою для шкільного навчання [4, с. 4]. Повноцінне оволодіння процесом читання, а в подальшому оволодінням письма на початковому етапі шкільного навчання виступає необхідною передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, допомагає соціальній адаптації та сприяє виникненню новим засобам мовленнєвої комунікації у письмовій формі. Як зазначає В. Ільяна, надзвичайно важливо для правильної організації процесу навчання є своєчасне виявлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку

порушень писемного мовлення, а також попередження можливих розладів ще у період дошкільного віку [1, с. 32].

Сучасні психофізіологічні, психологічні та психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що читання – це складний процес, у якому проявляються акти усного мовлення (як вихідного базису читання) та писемного мовлення (як графічного вираження усного висловлювання) [2, с.36]. Автори виокремлюють дві сторони процесу читання: техніку читання та розуміння прочитаного. Під технікою читання розуміють сприймання графічних знаків та вимовляння, відтворення різноманітних графічних комплексів, а під розумінням – усвідомлення відтвореного матеріалу на основі співвіднесення з минулим досвідом читача.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що вперше проблема порушення навичок читання почали досліджувати в кінці XIX на початку XX століття такі вчені, як А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гінельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург, а вже потім свої праці порушенням навичок читання присвячували такі науковці як: Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Є. Соботович, Р. Левіна, В. Ільяна, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші. [3, с. 21].

Пропедевтика розладів читання у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення зумовлюється значною кількістю дітей молодшого шкільного віку з дислексіями, певний відсоток яких в анамнезі має фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення. Наприклад, у місті Черкаси з 10778 обстежених дітей віком від 6 до 10 років, тобто 1-4 класи, було виявлено 302 дитини з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення та 197 дітей з порушеннями навички читання та письма, з яких близько 150 дітей в анамнезі мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

У практиці роботи закладів дошкільної освіти кількість дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення є більш чисельна. Прогнозування їх готовності до навчання читання та письма вимагає

посиленої роботи з зазначеним порушенням. Таким чином, виявлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення передумов до появи порушень читання та письма, а також формування необхідних психолінгвістичних компонентів, як базових, для оволодіння писемним мовленням, зокрема читанням, – є необхідною умовою для успішного оволодіння грамотою дітьми означеної категорії у період шкільного навчання.

### **Література**

1. Ільяна В.М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В.М. Ільяна // *Особлива дитина: навчання та виховання*. – 2014. – № 4. – С. 31–38.

2. Ільяна В. М. Сучасний стан вивчення читання як процесу (психолого-педагогічний аспект) / В. М. Ільяна // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 3(1). - С. 36-40.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев – Санкт-Петербург. – МиМ, 1997. – 286с.

4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – Київ, 2014. – 238 с.

**УДК 376-056.264:615.821**

## **ОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СУ-ДЖОК МАСАЖУ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Сухіна І.В.,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

Важливим компонентом державної системи освіти є вироблення гуманістичних форм допомоги дітям з особливими освітніми потребами. У цьому зв'язку вживаються заходи щодо удосконалення науково-методичного забезпечення мережі спеціальних освітніх і реабілітаційних установ, набуває актуальності розробка інноваційних здоров'язбережувальних технологій.

Дані технології реалізуються через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я тощо.

Однією з таких інноваційних технологій, яка використовується у роботі логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами, переважно дошкільного віку, є Су-Джок масаж, як складова Су-Джок терапії.

Су-джок терапія є різновидом корейської медицини, у перекладі Су-Джок означає: «Су – кисть, Джок – стопа». Родоначальником Су-Джок терапії є південно-корейський вчений, професор Пак Чже Ву. За його словами Су-Джок – це система впливу, що стимулює біологічно активні точки (БАТ) і біологічно активні зони на тілі людини, які відповідають усім органам і системам, що розташовані на кистях рук і стопах [4]. Важливим є те, що неправильне застосування Су-Джок терапії ніколи не завдає людині шкоди – воно просто неефективне. Тому, визначивши потрібні точки в системах відповідності можна стимулювати і мовленнєву сферу дитини, тонізувати організм з метою його загального зміцнення, розвивати дрібну моторику пальців рук, підвищувати пропріоцептивну чутливість та ін. Особливо доцільно застосовувати Су-Джок масаж у логопедичній практиці при дизартрії [3]. Су-Джок також також позитивно впливає на розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер дитини. У цьому й полягає актуальність застосування Су-Джок масажу у корекційно-логопедичній роботі з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку.

Позитивний вплив Су-Джок масажу в корекційно-розвивальному процесі у дошкільнят з мовленнєвими порушеннями виявляється у тому, що використання масажу викликає зацікавленість і допомагає корегувати швидку стомлюваність у дітей; він сприятливо впливає на самопочуття дитини, покращує тонус організму і піднімає настрій.

Переваги Су-Джок масажу:

1. Ефективність. При правильному застосуванні настає виражений ефект.
2. Не має протипоказань до застосування.
2. Безпека використання. Неправильне застосування ніколи не завдає шкоди.
3. Доступність. Масажер можна придбати за невеликі кошти.
4. Простота застосування. Діти, навчившись, можуть виконувати масаж самостійно, під контролем дорослого.
5. Універсальність. Масажем можуть використовувати і педагоги в своїй роботі, і батьки в домашніх умовах.

Розглянемо методичне підґрунтя впровадження Су-Джок масажу в корекційно-розвивальну роботу логопеда з дітьми дошкільного віку.

*Мета* використання Су-Джок масажу: стимуляція БАТ, розташованих на кистях рук і стопах. Особлива увага приділяється масажу рук.

*Завдання* Су-Джок масажу:

1. Стимулювати мовленнєві зони в корі головного мозку.
2. Розвивати дрібну моторику рук.
3. Розвивати, пам'ять, увагу, удосконалювати навички просторової орієнтації.
4. Сприяти зниженню рухової та емоційної розгальмованості, нормалізувати тонус.
5. Використовувати елементи Су-Джок масажу на різних етапах діяльності з корекції мовлення у дітей.



Впровадження Су-Джок масажу відбувається з використанням наступних *методів*:

1. Словесні методи. Дитина повторює слова і виконує дії з кулькою-масажером відповідно до тексту. Це можуть бути потішки, примовки, вірші, питання, казки, загадки.

2. Наочні методи. В індивідуальній роботі використовуємо схеми, відеоматеріали, ілюстрації.

3. Ігрові методи. Дитина по черзі надягає масажні пружинні кільця на кожен палець, промовляючи вірш пальчикової гімнастики. Це можуть бути заняття-гра, ігрові вправи.

4. Взаємодія з казковим персонажем. Дитині пропонується пограти в казку, використовуючи Су-Джок кульки-масажери, наприклад, «Їжачок на прогулянці».

6. Практичні методи. Масаж кистей, стоп і пальців.

Масаж кистей рук спеціальною Су-Джок кулькою-масажером відбувається наступним чином, прокочуючи кульку між долонями, дитина стимулює БАТ (граємо у казку «Їжачок на прогулянці»). У кожній кульці є еластичне пружинне кільце. Діти по черзі приміряють кільця на пальчики, все це супроводжується віршами, забавлянками. Цю процедуру можна повторювати кілька разів на день. Є й інше застосування масажних кульок. Їх можна використовувати для розвитку сприйняття кольору. Наприклад, гра "Зроби різнокольорові кульки і назви їх" (синьо-червоний, жовто-зелений); дидактична гра «Розклади кульки за кольором». Тактильна стимуляція відбувається в певному ритмі, що сприяє формуванню почуття ритму. Масаж проводиться до появи теплового ефекту.

На логопедичних заняттях використовують різні *форми роботи* з використанням Су-Джок масажерів:

1. Катати кульку круговими рухами долонь.
2. Катати кульку прямими рухами долонь.
3. Прокочувати кульку по кожному пальцю.

4. Надягати пружинне кільце на кожний палець.

4. Стискати кульку в кулачку.

*Впровадження Су-Джок масажу відбувається наступним чином:*

1. Робота з педагогами по знайомству з Су-Джок, прийомами роботи з його використання.

2. Робота з дітьми – організація діяльності на заняттях, в індивідуальній діяльності, в повсякденному житті.

3. Робота з батьками – практикум з використання Су-Джок терапії, відкриті заняття.

4. Вдосконалення розвивального середовища – придбання масажних кульок, складання картотек ігор, вправ, художніх творів.

*Су-Джок масаж з дітьми реалізуємо поетапно:*

I етап. Знайомство дітей з Су-Джок масажем, правилами його використання.

II етап. Закріплення знань у вправах, іграх.

III етап. Самостійне використання кульок-масажерів Су-Джок відповідно до потреб і бажань.

При *організації роботи* п Су-Джок масажу варто дотримуватися наступних вимог:

1. Мотиваційне забезпечення: залучаємо той чи інший зовнішній мотив, який наділяє правильний спосіб дії певною цінністю (наслідування літературному персонажу, наслідування одноліткам).

2. Емоційний супровід:

- атмосфера емоційних позитивних емоцій;
- доброзичливий настрій;
- зацікавленість логопеда в успіхах дітей;
- власні емоційні прояви і дітей, і дорослих.

3. Форма організації: індивідуальні, підгрупові та фронтальні заняття.

4. Особливості взаємодії з дітьми: забезпечення зрозумілого, цікавого мотиву діяльності.

*В результаті* використання Су-Джок масажу в логопедичній роботі з дошкільниками:

- стимулюються мовленнєві зони кори головного мозку;
- здійснюється сприятлива дію на весь організм;
- розвивається координація рухів і дрібна моторика, сприйняття кольору;
- розвиваються довільна поведінка, увага, пам'ять, мовлення та інші психічні процеси, необхідні для становлення повноцінної навчальної діяльності [1,2,3].

У кінцевому підсумку, ми можемо говорити про доцільність застосування Су-Джок масажу, як різновиду інноваційної здоров'язберезувальної технології, у корекції розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Су-Джок масаж можна рекомендувати для використання логопедам, педагогам і батькам. Оволодіння батьками технологією проведення Су-Джок масажу підвищить рівень їхньої батьківської компетентності, сприятиме ефективності логопедичної роботи з корекції мовлення власної дитини.

### **Література**

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е.Ф.Архипова –М.:АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008.–123 с.
2. Блыскина И.В. Логопедический массаж. Методическое пособие / И.В.Блыскина – СПб., 2004.
3. Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г.Приходько – СПб.: КАРО, 2010. – 160с.
4. Пак Чже Ву Сам себе доктор / Чже Ву Пак – М.: «Су-Джок Академия», 2003. – 156 с.

**УДК: 378.147:376-056.264**

# ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЯК ЦІННІСНО-СМИСЛОВА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Федорова Н.В.**

*старший викладач Рівненський державний гуманітарний університет,  
кафедра педагогіки і психології (дошкільної та колекційної) імені проф.*

*Поніманської Т.І.*

[nataliya76fedorova@gmail.com](mailto:nataliya76fedorova@gmail.com)

*Постановка проблеми.* Гуманізація ставлення сучасного українського суспільства до осіб із проблемами в розвитку, яка виявилася спочатку в ідеях інтеграції, а пізніше – в державній політиці інклюзії в освіті та усіх інших сферах соціального життя, внесла суттєві зміни в професійну діяльність педагогів загалом і педагогів у сфері спеціальної освіти: дефектологів, вчителів-логопедів, зокрема. Цілком закономірно, що у зв'язку з цим державою висувуються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти. Сучасній системі корекційно-освітніх послуг сьогодні вкрай необхідні педагоги-професіонали, здатні вирішувати завдання всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з вадами мовлення, психолого-педагогічної корекції, соціалізації, адаптації особистості підростаючої людини з вадами мовлення, навчання та виховання майбутніх повноцінних, активних та творчих громадян нашого суспільства, що є неможливим без толерантного, небайдужого, активного – гуманістичного ставлення педагога до своїх вихованців. Тобто, для розв'язання названих вище завдань визначальне значення має особистість вчителя-логопеда з активною гуманістичною професійною педагогічною позицією, сформованою в результаті професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Сучасні науковці-педагоги виявляють єдність у визнанні гуманістичної педагогіки пріоритетною, а посилення уваги до педагогічного гуманізму пов'язують не тільки зі змінами у розумінні мети і методів навчання та виховання, але й стверджують, що це нова стратегія освіти, основою якої є

сприяння духовному розвитку особистості і найголовнішою вимогою сучасної освіти вважають її гуманістичну спрямованість. Таким чином в сучасних реаліях української освіти постає проблема готовності педагога до здійснення завдань гуманістичної педагогіки у сучасних суперечливих соціально-педагогічних умовах, що вимагає від педагога філософсько-педагогічного осмислення сутності педагогічних процесів. Це висуває нові вимоги до спрямування та змісту підготовки майбутніх педагогів всіх ланок освіти. В нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на підготовці майбутніх педагогів – фахівців в сфері спеціальної освіти, а саме в такій її галузі, як логопедія. На нашу думку підготовка майбутніх логопедів в руслі ідей гуманістичної педагогіки є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення, адже невтішні дані статистики ВОЗ про постійне збільшення числа дітей, що мають різні форми відхилень у фізичному, психічному, а також мовленнєвому розвитку обумовлює нагальну необхідність кваліфікованих кадрів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Провідними сучасними українськими вченими в галузі спеціальної освіти розроблений проект стандарту вищої освіти України зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, С.В. Федоренко, М.К. Шеремет) [5], яким передбачається серед інших формування гуманістично орієнтованих компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, присвячених підготовці майбутніх логопедів, свідчить про те, що ця проблема досліджувалася в таких аспектах: *обтунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів* (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцко); *висвітлення сутності спеціальної освіти* (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); *організація інклюзивної освіти* (А. Колупаєва); *розкриття сутності професійної діяльності вчителя-логопеда* (А. Богомолва, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чіркана,

М. Шеремет); *висвітлення деяких шляхів підготовки вчителів-логопедів* (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко). Дослідження свідчать про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування *активної, гуманістичної професійної позиції логопеда*.

*Мета статті.* В нашому дослідженні ми розглядаємо одне з найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх логопедів – *формування гуманістичної педагогічної позиції логопеда*, яку розуміємо, як особистісний феномен, який інтегрує в собі цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* До професії логопеда державою висуваються певні вимоги (професіограма логопеда): він повинен бути глибоко компетентним й мати наступні якості: гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість; пізнавальна й педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе й навколишнім, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява й спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях. Логопед повинен мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, про способи попередження й подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу [3].

У контексті гуманістичної парадигми педагогічний процес розуміють як суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів та вихованців, при цьому найголовнішою метою педагога є з одного боку створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, а другого – сам педагог має можливість розвитку, самоактуалізації [1; 2; 4]. Насамперед це установка на дитину як на

самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу. Дані, одержані експериментальним шляхом, засвідчують наявність суперечності між внутрішньою спрямованістю педагога на необхідність здійснення гуманістичної взаємодії з дитиною та орієнтованістю педагогів у практичній роботі на навчальний характер педагогічного процесу за домінуючої позиції дорослого, що відповідно ставить дитину в позицію об'єкта взаємодії.

Причинами виникнення означеної суперечності є: наявність усталеного педагогічного досвіду здійснення навчально-дисциплінарної моделі взаємодії, недостатня здатність педагога до розуміння дитини, відсутність налаштування вихователя на розвиток саморефлексії. Наявність таких суперечностей дозволяє стверджувати, що для організації гуманістичної взаємодії логопеда і дітей необхідна відповідна *педагогічна позиція*.

Гуманістична позиція розглядається як стійка характеристика, в основі якої лежить особистісна система ставлень педагога до вихованця та самого себе як суб'єктів спільної діяльності на засадах гуманістичних цінностей. Ми поділяємо думку науковців, що лише у гуманістичній виховній парадигмі педагог набуває права бути творцем педагогічного процесу [1; 4].

Як компоненти гуманістичної позиції учені виокремлюють гуманне ставлення до дитини і себе як посередника між нею і світом, а, отже, ставлення до освіти як ціннісного явища, рушійними силами розвитку якого є особистісні смисли, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього особистісного саморозвитку [1; 2; 4]. Гуманістичну педагогічну позицію логопеда ми розглядаємо як установку на особистість дитини як самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу. Вважаємо гуманістичну педагогічну позицію показником сформованості готовності логопеда до ефективної роботи з дітьми-логопатами.

*Висновки.* Гуманістичну педагогічну позицію ми розуміємо, як особистісний феномен, який інтегрує в собі цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування гуманістичної педагогічної позиції у майбутніх логопедів.

### **Література**

1. Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І.Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
2. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 208 с.
3. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – К., 2005. – 220 с.
4. Поніманська Т.І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя [Електронний ресурс] / Т.І. Поніманська // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 6. – С. 143-150. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2013\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19). – Назва з екрану.
5. <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/>

**УДК: 376.-056.29**

## **ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ**

***Чеботарьова О.В.,***

*кандидат педагогічних наук, завідувач відділу освіти дітей*



*з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*  
[olena.chebotareva@gmail.com](mailto:olena.chebotareva@gmail.com)

Серед важливих завдань підготовки школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту до практичної діяльності та самостійного життя в сучасних суспільно-економічних умовах є професійне орієнтування та визначення в них професійно важливих якостей. Разом з тим вирішення цих завдань ускладнюється порушеннями психофізичними розвитку цих дітей, зокрема, рухової та інтелектуальної сфер. Важливий етап роботи цьому напрямку – орієнтування учнів у наявних спеціальностях взагалі та зокрема на базі шкільних навчальних майстерень.

Професійне орієнтування – комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів впливу на особистість з метою забезпечення самостійного й усвідомленого вибору професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей людини і потреб ринку праці в кадрах [1; 2].

Професійного орієнтування у спеціальних закладах передбачає допомогу школярам в контексті особистісних, освітніх і професійних проблем; формування «образу Я», як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, виявлення специфічних якостей і властивостей людини, які дозволяють успішно займатися конкретними видами професійної діяльності; визначення характерних вимог до людини з різних видів професійної діяльності та формування вміння порівнювати їх з «образом Я»; пошук методів і засобів впливу на людину з метою розвитку окремих професійно важливих якостей у процесі професійного навчання.

Психолого-педагогічним підґрунтям щодо професійного орієнтування учнів є проведені вітчизняні та зарубіжні дослідження, в яких порушують питання, пов'язані з проблемою становлення в учнів з інтелектуальними порушеннями життєвих орієнтацій та компетенцій. Це дослідження в галузі трудового навчання учнів (Г. Дульнев, І. Єременко, Б. Пінський та ін.); їх

трудової адаптації та профорієнтації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Ю. Карвяліс, Н. Коломенський, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Товстоган, М. Турчинська та ін.); соціалізації та підготовки учнів до самостійного життя (В. Воронкова, Л. Дробот, С. Конопляста, Н. Павлова, І. Татьянчикова та ін.) [1; 2; 3].

Зокрема визначено, що на становлення професійних орієнтацій значний вплив має школа, в якій навчаються ці діти, і особливо профорієнтаційна робота, яка в ній проводиться. Так, професійно-трудова підготовка у спеціальних закладах, де навчаються учні з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, здійснюється за наступними профілями: швейна справа, декоративно-ужиткове мистецтво, столярна справа, взуттєва справа, квітникарство, офісно-палітурна справа, а також за авторськими інтегрованими курсами та варіативними модулями.

Одним із завдань нашого дослідження було **вивчення готовності учнів старших класів до вибору професії** як складової професійного орієнтування учнів. Нами було розроблено анкетування та критерії обробки даних, в ході якого було запропоновано види завдань:

- творчі (які потребують самостійної відповіді),
- варіативні (ті, що потребують вибору відповіді із запропонованих);
- конкретні (так, ні).

Анкетування щодо готовності старшокласників до вибору професії передбачало опрацювання відповідей учнів на наступні запитання:

1. *Як називаються професії твоїх батьків (членів родини)?*
2. *Чи допомагаєш ти батькам (дорослим) в їх роботі?*
3. *Чи розмовляєш ти з вихователями/ батьками про те, що збираєшся робити по закінченню школи?*
4. *Чи розповідали тобі педагоги про професії, які ти можеш опанувати?*
5. *Чи є у тебе улюблена справа, якою ти захоплюєшся?*

6. *Чим ти плануєш займатися після закінчення школи?*
7. *Чи обрав ти вже професію, за якою будеш працювати по закінченні школи?*
8. *Напиши, ким ти хочеш стати у майбутньому?*
9. *Хто допоміг тобі обрати майбутню професію.*
10. *Що приваблює тебе у майбутній професії?*
11. *Яким чином ти намагаєшся більше дізнатися про свою майбутню професію?*
12. *Чи схвалюють педагоги та батьки твій вибір професії?*

В результаті проведеного анкетування визначався рівень підготовленості випускника до вибору професії, а також уможлиблювався аналіз мотиваційної, соціальної та професійної обізнаності учня.

Розглянемо результати анкетування учнів 8-9 класів експериментальних закладів щодо професійної готовності до вибору професії як складової професійно-трудової підготовки та орієнтування. Зокрема, проведене дослідження засвідчує наступні дані. Значна кількість учнів 8-их класів має низький (40%) та середній (40%) рівень готовності до вибору професії, 20% школярів має достатній рівень. Що стосується 9 класу, то учнів з достатнім рівнем готовності до вибору професії тут значно більше- 50%, середнього – 20% та низького -30% .

Аналіз відповідей щодо залучення до допомоги батькам (членам родини) засвідчує, що у 9-их класах основна більшість школярів залучена до господарсько-побутової діяльності, у 8 класах не всі діти ще активні та виявляють ініціативу щодо діяльності у домашньому побуті. Однак, цей вплив не завжди стає вирішальним у професійному самовизначенні школярів. Професійні плани на професії, що вивчаються у школі, має більшість старшокласників.

Якщо проаналізувати відповіді учнів щодо професійного самовизначення, то потрібно відмітити провідну роль педагогів спеціального закладу щодо інформування та професійної орієнтації учнів. У більшості

школярів сформовані уявлення про професії та є свої уподобання, значна кількість учнів планує продовжити навчання в коледжі. Отже, адекватна самооцінка особистої професійної придатності є одним із істотних напрямів профорієнтації у спеціальній школі.

Завдання профорієнтаційної роботи школи полягає в тому, щоб кожен учень опанував способи діяльності, розвинув свої потенційні ресурси, міг поставити собі запитання про те, де і як він може використовувати свої знання й уміння, як реалізовуватиме свої життєві плани [3]. Цікавими для отримання інформації є відповіді учнів щодо того, ким вони хочуть стати у майбутньому (див. *Діаграму 1*).



*Діаграма 1. Групування відповідей за розділами державного Класифікатора професій.*

Професійне орієнтування у системі професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту базується на урахуванні індивідуально-типологічних особливостей школярів, їхніх потенційних можливостей стосовно оволодіння тією чи іншою професією (здібності, вміння, навички, знання), психічних процесів (зокрема, пізнавальної сфери), загального стану здоров'я цих дітей. Вивчення зазначених складових дає змогу робити психолого-педагогічний та медичний висновки щодо придатності учнів до певних видів праці, прогнозування стабільності їхньої діяльності з обраної спеціальності (Г. Дульнев, С. Мирський, Г. Мерсіянова, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Отже, з'ясування професійних якостей школярів має на меті своєчасне визначення їхньої схильності до певних видів діяльності, а одержані дані сприяють здійсненню розвитку важливих якостей, проведенню науково обґрунтованого диференційованого професійно-трудоного навчання.

На основі проведеної діагностики щодо професійних орієнтацій школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту слід зазначити важливий вплив спеціальних закладів, в яких навчаються ці діти, і особливо профорієнтаційної роботи, яка в ній проводиться. Проведене анкетування засвідчує позитивну динаміку професійної самовизначеності учнів 8-9 класів. Більшість з них адекватно сприймає свої можливості та робить вибір доступних їм спеціальностей: помічника пекаря, кулінара, квітникаря, озеленювача, швеї, плиточника та ін. Це обумовлено спеціально організованим трудовим навчанням учнів, з якими здійснюється поглиблене професійно-трудоге навчання, яке традиційно здійснюється за такими спеціальностями – столярна, швейна, взуттєва, штукатурно-малярна, будівельна справа, основи кулінарії, офісно-палітурна справа та ін. Професійне орієнтування набуває особливого значення для випускників (9, 10 класи). Результати виявлення знань та умінь учнів щодо їх готовності до вибору професії обґрунтовує необхідність психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями щодо здійснення професійного орієнтування для забезпечення кожному випускникові самостійної трудової діяльності відповідно до його знань, умінь та психофізичних можливостей.

Наявні діагностичні дані підтверджують необхідність подальшого професійно-трудоного навчання школярів у спеціальних навчальних закладах з сучасною матеріально-технічною базою, кадровим забезпеченням та врахуванням індивідуальних можливостей та психофізичних особливостей кожного учня. Професійно-трудоге навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є основоположним для успішного навчання, виховання та розвитку цих дітей, а саме: розвитку загальнотрудових умінь як

передумови усвідомленості та самостійності виконання трудових завдань; професійного орієнтування та формування професійно важливих якостей та життєвих орієнтацій для забезпечення успішності соціально-трудової адаптації цих дітей.

### **Література**

1. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Галина Миколаївна Мерсіянова. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с.
2. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 183с.
3. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. – Київ, 2015. – С.265-268.

**УДК 376-056.34.015.3:159.942]-053.6**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

***Шипелік Т.В.,***

*аспірантка лабораторії олігофренопедагогіки*

*Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ*

[tanja575@ukr.net](mailto:tanja575@ukr.net)

Смисложиттєва регуляція являється вищою управляючою структурою психіки, завдяки котрій стає можливим розвиток людини як Homo sapiens. Завдяки смисложиттєвій регуляції до підліткового етапу розвитку формуються найважливіші психологічні новоутворення до яких відносяться: почуття дорослості, розвиток самосвідомості, потреба в самоствердженні і самоудосконаленні, самовизначення, формування ідеалу особистості в

розвитку яких дуже важлива роль відводиться також емоційній складовій інтелекту.

Останнім часом зарубіжні вчені (D. Goleman, R. Roberts, R. Sternberg) й дослідники на пострадянському просторі (І.М. Андрєєва, Т.П. Березовська, О.І. Власова та ін.) повноцінний особистісний розвиток пов'язують з гармонійним співвідношенням когнітивних та емоційних процесів и все більше уваги приділяють вивченню емоційної сфери.

Американський психолог, дослідник природи емоційного інтелекту Д.Гоулмен, у своїй книзі «Емоційний інтелект» надає експериментальні дані про благотворний вплив позитивних емоцій на становлення особистості у дітей з особливими потребами. Доведено, що своєчасний розвиток емоційної сфери сприяє витривалості до фрустрації, підвищенню мотивації до навчання, покращенню поведінки у навчальному середовищі, формуванню навичок спілкування, появи навичок та вмінь, властивих їх одноліткам, розвитку емпатії, самоконтролю [Гоулмен, с. 466]. Ці якості сприяють саморозвитку особистості, її суб'єктивному благополуччю й успішності.

В нашому дослідженні, яке присвячене вивченню психологічних умов розвитку особистості підлітків з легкою розумовою відсталістю, проводилась діагностика емоційного інтелекту за допомогою методики Н.Холла, котра виявляє рівень розвитку наступних складових: «емоційна обізнаність», «емоційне управління собою», «самомотивація», «емпатія», «управління емоціями інших» і загальний показник «інтегральний емоційний інтелект».

При аналізі даних застосовувалися методи математичної статистики: кореляційний аналіз Пірсона, кутовий розподіл Фішера.

У дослідженні прийняли участь 150 підлітків з легкою розумовою відсталістю у віці 14-15 років (діагнозом F.70). Обстеження проводилося на базі київської міської клінічної психоневрологічної лікарні №1 ім. акад. І.П. Павлова. Контрольну групу склали 104 підлітки, школярі середньоосвітніх шкіл Подільського району м. Києва.

Провідною методикою нашого дослідження вибрана методика О.І. Моткова «Базові прагнення», яка дозволила вивчити гармонійність психологічної організації особистості. На основі отриманого показника «гармонійність ядра особистості» в основній і контрольній вибірках були виділені «високогармонійні», «середньогармонійні» і низькогармонійні підлітки. Високому рівню саморозвитку особистості («високогармонійні» підлітки) відповідає смисложиттєвий рівень регуляції і суб'єктна форма прояву активності. 124 підлітка з легкою розумовою відсталістю (82,7%) віднесені до низькогармонійних і 26 чоловік (17,3%) до середньогармонійних. Низький рівень гармонійності у більшій частині основної групи свідчить, що особистісний розвиток у підлітків з легкою розумовою відсталістю здійснюється стихійно і неусвідомлено. В контрольній групі згідно з рівнем показника «гармонійність ядра особистості», 91 підліток (87,5%) відноситься до «середньогармонійної» групи, 11 підлітків (10,6%) - до «високогармонійної» і 2 підлітки (1,92%) - до «низькогармонійної» групи.

Результати дослідження емоційної сфери показали, що високий рівень інтегрального емоційного інтелекту виявлений всього лише у 4 підлітків контрольної групи (4,4%) і не виявлений у підлітків з легкою розумовою відсталістю. Всі підлітки з легкою розумовою відсталістю продемонстрували низький рівень інтегрального емоційного інтелекту.

Емпатія відноситься до вищих емоційних характеристик людини, оскільки емпатія пов'язана з рівнем реагування, який характеризує духовність людини. Як показують результати проведеного дослідження переважна більшість підлітків з легкою розумовою відсталістю (57,3%) виявляють низький рівень емпатії. Серед них не виявлено підлітків з високим рівнем емпатії, що свідчить про порушення не лише особистісного, а також й психічного функціонування. За даними В.А.Жмурова у розумово відсталих дітей значно звужений діапазон емоційних станів [Жмуров, с. 1159].



У більшості підлітків контрольної групи (70,2%) діагностується середній рівень емпатії. За допомогою кореляційного аналізу встановлена пряма кореляційна залежність між показниками «емпатії» і гармонійність реалізації базових прагнень.

Самомотивація сприяє ефективності діяльності. Як показують результати дослідження, у 99,3% підлітків з легкою розумовою відсталістю виявлений низький рівень самомотивації, що значно більше, ніж у контрольній групі ( $p < 0,01$ ).

За шкалою «емоційна обізнаність» у більшості підлітків з легкою розумовою відсталістю (86,7%) також виявлений низький рівень даного показника, що свідчить про слабе диференціювання емоцій в порівнянні з контрольною групою ( $p < 0,01$ ).

По шкалах «емоційне управління собою» і «управління емоціями інших» як основна, так і контрольна група показали низькі результати.

При використанні коефіцієнту кореляції Пірсона виявлено, що інтегральний емоційний інтелект має прямі зв'язки з показником життєстійкості Мадді: ( $p \leq 0,01$ ;  $r=0,462$ ) в основній групі і ( $p \leq 0,01$ ;  $r=0,375$ ) в контрольній; а також з показником адаптація тесту СПА: ( $p \leq 0,01$ ;  $r=0,389$ ) в основній групі і ( $p \leq 0,01$ ;  $r=0,439$ ) в контрольній;

Для вивчення адаптації підлітків з легкою розумовою відсталістю були застосовані методики «Життєстійкості» Мадді, а також тест соціально-психологічної адаптованості (СПА) в модифікації О.К.Осницького.

Розвитку адаптаційних здібностей людини сприяє така особова якість, як «життєстійкість». С.Мадді «життєстійкість» розглядає як подолання життєвих труднощів в джерело розвитку. За даним показником отримані наступні результати. Всі підлітки з легким ступенем розумової відсталості (100%) мають низький рівень показника «життєстійкість». У контрольній групі 20 підлітків (19,2%) демонструють високий рівень цього показника і 84 підлітки (80,8%) середній рівень.

За результатами дослідження за тестом СПА за шкалою «адаптованість» в групі підлітків з легкою розумовою відсталістю у 52 респондентів (34,7%) виявлений низький показник адаптованості до соціального середовища. У групі підлітків з легкою розумовою відсталістю не виявлено підлітків з високим рівнем даного показника. В контрольній групі немає підлітків з низьким показником.

### Висновки

1. Більшості підлітків з легкою розумовою відсталістю властивий низький рівень гармонійності.
2. Для низького рівня гармонійності характерний низький рівень інтегрального емоційного інтелекту: слабкий рівень емпатії і самомотивації, слабка здатність управління своїми емоційними станами.
3. За допомогою кореляційного аналізу встановлена пряма залежність між показниками «інтегрального емоційного інтелекту» і «життєстійкістю». Слабкий розвиток емоційної сфери сприяє зниженню життєстійкості особистості і її адаптації до соціуму.
4. Розвиток емоційної сфери підлітків за допомогою розробленої програми сприяє гармонізації особистості, підвищенню її адаптаційного потенціалу, підвищенню її життєстійкості.

### Література

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Березовская, Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сб. ст.; под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 16 – 20.
3. Власова, О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: моногр. / О.І. Власова. – Київ: Видавничо-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – 308 с.

4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман. пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Жмуров В.А. Клиническая психиатрия. / В.А. Жмуров – Элиста: ЗАОр НПП «Джангар», 2010. – 1272 с.
6. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assesment. – 1994.- Oct.- Vol. 63. – N2. – P/ 265-274.