

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ
МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

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

Науково-методичний збірник

Випуск 17

Київ – 2020

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND
PSYCHOLOGY**

**EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS:
WAYS OF DEVELOPMENT**

Scientific and methodical collection

Issue 17

Kyiv - 2020

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**Збірник наукових праць**

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 30 листопада 2020 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»

З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»

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

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

Збірник затверджено у ДАК України як фахове видання у галузі педагогічних (корекційна педагогіка) наказ МОН України №241 від 09.03.2016. та психологічних (спеціальна психологія) наказ МОН України №693 від 10.05.2017 наук.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, Київ, вул. М.Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України тел.: (044)468-14-81

© Усі права захищено.

Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор;

Заступник головного редактора:

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент;

Мамічева Олена Володимирівна, доктор психологічних наук, професор;

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор;

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор;

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Шевченко Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

О – 72 **Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови:** зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 17. 299 с.

Збірник присвячено апробації та впровадженню результатів наукових досліджень та практичних пошуків реалізації інноваційних підходів в освіті дітей з особливими потребами.

Адресується науковцям, практикам, студентам, всім, кому не байдужа доля дітей з особливими освітніми потребами.

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT

Scientific and methodical collection

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 9, 30 November 2020)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»
Since 2009 the journal has been published as «Education of persons with special needs: ways of development»

State registration number: KB № 16355 – 4827P, 16.12.2009 p.

FOUNDER

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

The collection was approved by the State Attestation Commission of Ukraine as a specialized publication in the field of pedagogical sciences (correctional pedagogy), order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 dd. 09.03.2016 and psychological sciences (special psychology) order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 693 dd. 10.05.2017.

EDITORIAL BOARD ADDRESS

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology

NAES of Ukraine, tel.: (044) 468-14-81

© All rights reserved

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

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citation. The Editorial Board reserves the right to edit materials. The views of the Editorial Board may be different from those of the authors of publications.

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

Zasenko Viacheslav Vasyliovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Deputy Editor:

Prokhorenko Lesiia Ivanivna, doctor of psychological sciences, senior researcher;

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

Kobylchenko Vadym Volodymyrovych, doctor of psychological sciences, senior researcher;

Lunov Vitalii Evgenievich, PhD, docent;

Mamitcheva Olena Volodymyrivna, doctor of psychological sciences, professor;

Nechyporenko Valentyna Vasylivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Panok Vitalii Hryhorovych, doctor of psychological sciences, professor;

Suprun Mykola Oleksiiovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Forstian Olha Ivanivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor;

Harcharikova Teresa, PhD, docent.

TECHNICAL EDITOR

Shevchenko Volodymyr Mykolaiovych, candidate of pedagogical sciences, senior researcher.

Education of persons with special needs: ways of development (2020). Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine. Vol. 17. 299 p.

The collection is devoted to testing and implementation of research results and practical research on the implementation of innovative approaches in the education of children with special needs.

Addressed to scientists, practitioners, students, all who care about the problems of children with special educational needs.

ЗМІСТ

Бабич Наталія

Попередження графомоторних порушень засобами структурованого впливу на синтетичну діяльність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення 11

Грибань Галина

Моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами 27

Ільяна Валентина

До проблеми вивчення механізму дислексії у здобувачів освіти початкової ланки з тяжкими порушеннями мовлення 43

Іщук Валентина

Створення сучасного корекційно-розвивального простору у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами 61

Квітка Наталія

Розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами 78

Кобильченко Вадим & Омельченко Ірина

Предмет і міжпредметні зв'язки спеціальної психології в світлі сучасних методологем 94

Курінна Владислава

Психологічні чинники професійного стресу корекційних педагогів 110

Лещій Наталія

Факторний аналіз фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку 126

Мартинюк Зоряна

Корекційний інструментарій щодо подолання дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання 143

Мякушко Оксана

Психолого-педагогічний супровід освіти дітей з комплексними порушеннями: погляд з точки зору менеджменту їх розвитку 159

Недозим Інна Психолого-педагогічне обґрунтування методів корекційно розвивального навчання дітей з розладами аутистичного спектра	181
Супрун Микола & Супрун Дар'я Мотиваційна складова професійної підготовки спеціальних психологів (теоретико-методичні основи дослідження)	200
Сухіна Ірина Емоційне вигорання у батьків дітей з особливим освітніми потребами: реалії та шляхи подолання	220
Тичина Катерина Шляхи формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами lego-конструювання	236
Шевченко Володимир Навчання фахівців та батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні (за результатами проекту)	252
Шевченко Світлана Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: освіта дітей з особливими потребами (2000-і рр.)	268
Шевченко Юлія Актуальні питання психолого-педагогічний супроводу сімей, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями	281

CONTENT

Babych Nataliia Prevention of graphomotor disorders by the means of structural impact on synthetic activity of children of preschool age	11
Hryban Halyna Modeling the syntactic competence of schoolchildren with special speech needs	27
Iliana Valentyna To the problem of studying mechanism of dyslexia in primary school students with severe speech disorders	43
Ischuk Valentina Creation of modern correctional and developmental space in a special school For children with special educational needs	61
Kvitka Natalie Development of emotional and strong-willed sphere children with special educational needs	78
Kobylchenko Vadym & Omelchenko Iryna Subject and interdisciple relations of special psychology in the light of modern methodologists	94
Kurinna Vladyslava Psychological factors of professional stress of special education teachers	110
Leshchii Nataliia Factor analysis of physical health of children with complex developmental disorders	126
Martynyuk Zoryana Corrective ways for overcoming dysmorphic errors in students with severe speech impairment at the junior level	143
Miakushko Oksana The point of view on psychological and pedagogical support for children with complex disorders education as managing of their development	159
Nedozym Inna Psychological and pedagogical substantiation of methods of support and developmental children with autistic spectrum disorders	181

Suprun Mykola & Suprun Daria

Motivational component of professional training of special psychologists
(theoretical and methodological bases of research) 200

Sukhina Iryna

Emotional burning out of parents of children with special educational needs:
realities and ways to overcome 220

Tychyna Kateryna

Ways of developing constructive praxis in preschool children with
developmental language disorder by using lego constructiont 236

Shevchenko Vladimir

Training of specialists and parents on the basics of rehabilitation and
development of children with cochlear implants in ukraine (based on project
results) 252

Shevchenko Svetlana

Trends of school education reform in ukraine current independence: education of
children with special needs (2000s) 268

Shevchenko Julia

Current issues of psychological and pedagogical support of families raising
children with intellectual disabilities. 281

УДК: 376-056.264

Бабич Наталія

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
E-mail: n.babych@kubg.edu.ua
ORCID iD: 0000-0001-8923-8960
Researcher ID: P-3840-2020

Babych Nataliia

PhD, Senior lecturer
department of special and inclusive education

Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ,
04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv University
18/2 Bulvarno-Kudriavska st., Kyiv,
04053, Ukraine

**ПОПЕРЕДЖЕННЯ ГРАФОМОТОРНИХ ПОРУШЕНЬ ЗАСОБАМИ
СТРУКТУРОВАНОГО ВПЛИВУ НА СИНТЕТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ**

**NATALIA BABYCH. PREVENTION OF GRAPHOMOTOR DISORDERS BY THE
MEANS OF STRUCTURAL IMPACT ON SYNTHETIC ACTIVITY OF CHILDREN OF
PRESCHOOL AGE**

Анотація. У статті висвітлюються основні аспекти розвитку графомоторних навичок. Особливо гостро проблема виявлення та компенсації порушень зазначених аспектів розвитку постає у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Вирішення окресленої проблеми передбачає ранню діагностику порушень і проведення превентивних заходів у старшому дошкільному віці як передумови ефективного формування писемного мовлення. Ефективність використання окреслених заходів сприятиме гармонізації сукцесивно-симультанної діяльності та розвитку пальцевого праксису, що попереджає або пом'якшує порушення писемного мовлення.

Отже, метою статті є висвітлення особливостей превентивного підходу до формування графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення та обґрунтування структурованого підходу до їхньої корекції. У дослідженні були використані такі методи: теоретичний аналіз, синтез та узагальнення матеріалів загальної та спеціальної літератури; емпіричне порівняльне дослідження з використанням діагностики стану сформованості графомоторних навичок до та після апробації розробленої системи корекційного впливу. Розкрито особливості формування графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення та механізми порушень синтетичної діяльності, що можуть зумовлювати виникнення дисграфії в означеній категорії дітей. Ефективність

логокорекційного впливу базувалася на використанні навчально-превентивних і розвивальних завдань. Розкрито структурований вплив на графомоторні навички та запропоновано поетапний підхід впливу на суцесивно-симультанні процеси для попередження графомоторних порушень, а саме розвиток дрібної моторики, графічних навичок. Отже, це складний процес, який потребує систематичної, послідовної роботи, що дасть змогу уникнути багатьох складнощів під час навчання дітей письма в школі.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що поетапна превентивна робота з формування синтетичної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, сприятиме розвитку когнітивних процесів, що надзвичайно важливо на етапі підготовки їх до школи.

Ключові слова: *графомоторні навички, синтетична діяльність, суцесивні процеси, симультанні процеси, суцесивно-симультанний аналіз і синтез, графомоторні порушення, діти із загальним недорозвитком мовлення.*

Abstract. The article highlights the main aspects of the development of graphomotor skills. The problem of violation detection and compensation of these aspects of development is essentially important for children of older pre-school age with general speech underdevelopment as a prerequisite for the effective formation of written speech. The solution of the outlined problem involves early diagnosis of disorders and preventive measures for children of older pre-school age. Effective use of the outlined measures will contribute to the harmonization of successive-simultaneous activity and the development of manual praxis, which prevents or mitigates speech disorders.

Thus the article is devoted to highlighting the peculiarities of the graphomotor skills formation in children with a developmental language disorder. Revealed the peculiarities of their formation and mechanisms of impairments of synthetic activity, which can cause the occurrence of dysgraphia in the mentioned category of children. The content of the diagnostic method for the synthetic activity examination as a basis for writing skills are substantiated and explained. The author of the article considers it expedient to look into the state of formation of simultaneous and successive analysis and synthesis on the perceptual, recollection and intellectual level. The results of the empirical study are summarized and the characteristic impairments that can cause the disorders of written expression are identified. As a final justification for the necessity to solve this problem applied the conclusion that children with low readiness to master the motor skills require speech-language therapy, which is aimed at the formation of specific operations and functions, synthetic activities. Emphasis is placed on the fact that examination and formation should be conducted through a structured approach. The material of the article is based on a detailed analysis of the mechanisms of the graphomotor skills formation based on simultaneous and successive processes. On this basis, were substantiated the main approaches of structured influence and the content of the stepwise intervention in the graphomotor skills formation for the prevention of speech disorders was developed.

Thus, the study shows that the phased preventive work on the formation of synthetic activities in children of older pre-school age with general speech underdevelopment, will promote the development of cognitive processes, which is extremely important at the stage of preparation for school.

Key words: *graphomotor skills, synthetic activity, sequential processes, simultaneous processes, sequential simultaneous analysis and synthesis.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти й постійного зростання вимог до рівня готовності дітей до навчання в Новій українській школі, головними й актуальними стають дослідження, присвячені пошуку шляхів ефективної підготовки дітей старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення.

Діти із загальним недорозвитком мовлення належать до групи ризику виникнення в них порушень читання й письма. Причинами цих труднощів є не тільки порушення усного мовлення, а й рівень розвитку вищих психічних функцій, особливості розвитку зорово-моторної координації, просторових уявлень, дрібної моторики, почуття ритму тощо. Ранній початок систематичної, цілеспрямованої роботи з попередження окреслених порушень сприяє більш успішному засвоєнню грамоти під час шкільного навчання.

Одним із напрямів запобігання зазначених порушень є компенсаторна робота з формування графомоторних навичок у дітей із ЗНМ, для яких характерна несформованість складних довільних форм зорово-моторної координації, порушення орієнтування на площині паперу, неправильне положення руки під час графомоторної діяльності, недорозвиток дрібної моторики тощо. Усе це свідчить про наявність порушень синтетичної діяльності.

Наразі, питання діагностики й корекції графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку, які базуються на основі сукцесивно-симультанного аналізу й синтезу, потребують сучасного підходу. Тому рання діагностична й компенсаторна робота з розвитку графомоторних навичок як передумови до оволодіння писемним мовленням у дітей означеної категорії є актуальною.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Актуальними питаннями теорії та практики логопедії та спеціальної педагогіки є своєчасне виявлення, попередження та усунення у дітей із загальним недорозвитком мовлення порушень

писемного мовлення. Окреслені проблеми мають багатоаспектний характер, що підтверджується дослідженнями кола науковців (Андрусишина, 2010, Гопіченко, 1979, Корнєв, 1997, Лалаєва, 1989, Соботович, 2003 та ін.). На етапі шкільного навчання у дітей із загальним недорозвитком мовлення часто виникають дислексія, дисграфія, дизорфографія, які зумовлені як порушеннями усного мовлення, так і недоліками гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій (Ахутіна, 1998, Данілавічюте, 1997, В. Ільяна, 2017, Русецька, 2007, Тарасун, 1999, Фотєкова, 2014, Шеремет, 2012 та ін.). Порушення писемного мовлення часто поєднуються в дітей із загальним недорозвитком мовлення із недостатньою сформованістю мотивації, навичками саморегуляції та самоконтролю (Валявко, 2011, Мартиненко, 2015, Прищєпова, 2017, Тищенко, 2011, Черєдніченко, 2019 та ін.).

Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення до подальшого навчання в школі є одним з основних завдань корекційно-превентивного навчання. Оскільки діти із загальним недорозвитком мовлення входять до групи ризику з виникнення труднощів у навчанні, особливе значення надається вирішенню проблеми діагностики, раннього прогнозування і своєчасного запобігання можливого дефіциту в розвитку навчальних функцій (Андрусишина, 2010, Бартєнєва, 2014, Єфименко, 1985, Жукова, 2015, Лалаєва, 1983, Луцько, 2016, Мартинчук, 2007, Мельніченко, 2014, Рібцун, 2017, Тарасун, 1998, Тичина, 2016, Тищенко, 2015, Трофименко, 2016, Філічева, 2007 та ін.).

Зі сказаного вище можна зробити висновок про те, що проблема підвищення ефективності комплексної компенсаторної роботи з підготовки руки до письма, а саме розвитку графомоторних навичок у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, не втрачає своєї актуальності.

Метою статті є висвітлення особливостей превентивного підходу до формування графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення та обґрунтування структурованого підходу до їхньої компенсації.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз, синтез та узагальнення матеріалів загальної та спеціальної літератури; емпіричне порівняльне дослідження з використанням діагностики стану сформованості графомоторних навичок до та після апробації розробленої системи компенсаторного впливу.

Результати дослідження. Графомоторні навички – це складний процес, що включає виконання тонких координованих рухів руки та вимагає злагодженої роботи дрібних м'язів кисті і всієї руки, а також добре розвиненого зорового сприймання й довільної уваги. Крім того, процес формування графомоторних навичок письма дуже складний і охоплює різні сфери розумової діяльності людини.

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що формування графомоторних навичок необхідно починати задовго до вступу дитини до школи. У дошкільному віці діти вчать креслити на папері прямі лінії або замкнені каракулі, ще не контролюючи зором напрям своєї руки. Пізніше починає включатися зоровий контроль – дитина щось малює (будиночок, сонце, дерево й інше), пише олівцем окремі друковані літери. Заняття ліпленням, конструюванням, виробами з паперу розвивають руку, пальці й зоровий контроль дитини. Такі завдання готують руку й зорову координацію дитини до процесу письма – розвивають дрібні м'язи руки, вчать бачити форму і відтворювати її (Данілавічюте, 2010: 81-91, Корсакова & Московичюте, 1985).

Вікові особливості розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації, які сприяють формуванню графомоторних навичок, мають відповідати віковій етапності. Пропустивши один період у формуванні навичок, дитина може зазнати значних труднощів надалі в оволодінні графомоторними навичками.

Отже, здатність дитини до малювання й копіювання є необхідним елементом визначення готовності дитини до навчання грамоти. Тому важливим параметром шкільної зрілості є рівень розвитку дрібної моторики провідної руки, що визначає швидкість і легкість формування навички письма.

Усе вище зазначене свідчить про необхідний достатній рівень розвитку рухових навичок. Дітям із загальним недорозвитком мовлення властиве відставання в розвитку рухової сфери, яке виражається як порушення координації складних рухів, невпевненість у виконанні точних рухів та зниження швидкості, недостатня координація пальців, кисті руки, що потребує спеціального корекційного впливу (Соботович, 2003: 2-11, Ушакова, 2011).

Важливо зазначити, що формування графомоторних навичок фізіологічно і психічно досить складний процес, який включає багато сфер розумової діяльності дитини, оскільки пов'язаний із функціонуванням різних ділянок кори головного мозку. З допомогою зорового, слухового, моторного, тактильно-вібраційного аналізаторів дитина отримує інформацію з навколишнього середовища, яку мозок обробляє, аналізує і створює картину світу з допомогою двох видів аналізу: послідовного та одночасного. Перший спосіб обробки інформації називають сукцесивним, другий – симультанним. Незважаючи на те, що обидва ці способи в індивідуальному досвіді існують у взаємодії, можна виділити види діяльності, які найбільше пов'язані переважно з одним із них. Так, слухове сприймання мовлення – процес сукцесивний, а зорове сприймання предметів та їхнє віднесення до певного класу внаслідок одномоментного, миттєвого, спонтанного рішення – симультанний (Корнєв, 1997).

У сукцесивному плані представлена послідовність актів, а саме: послідовне сприймання системи звуків, ліній, складів, ритмів, мелодій або створення їхньої серійної послідовності; запам'ятовування елементів схеми задачі, тексту, інструкції; створення серійної послідовності мовленнєвого висловлювання або

математичного обчислення тощо. У симультанному плані (або інакше в плані образу) відображено результат одночасного схоплення розрядної будови числа або складу слова, кількісних і просторових відношень; запам'ятовування схеми доведень, міркувань, утримання в пам'яті будь-якого осмисленого тексту; розуміння значення слів і системи відношень, які виражаються певними граматико-синтаксичними засобами (Гурьянов, 2011, Тарасун, 1999).

Створення одночасних (симультанних) синтезів залежить від рівня сформованості і функціонування зорового, вестибулярного й тактильного аналізаторів. Вони значною мірою визначають ступінь розвитку просторового гнозису, який є основою диференціації предметів та їх елементів за формою, розташуванням у просторі, величиною, а також забезпечують належний синтез інформації, що надходить. Внаслідок цього в дітей формується здатність одночасно, цілісно сприймати комплекс предметів, фігур, малюнків, що важливо для розвитку графомоторних навичок. Валентина Тарасун зазначала, що причиною неправильного виконання завдань симультанного характеру є не порушення мислення загалом, а вибіркоче порушення саме окремих симультанних аналізів та синтезів. Відповідно, цілеспрямоване їхнє формування сприятиме запобіганню виникнення в таких дітей труднощів під час конструювання, малювання, ліплення тощо (Корсакова & Московичюте, 1985; Тарасун, 1999).

Водночас порушення сукцесивних аналізів та синтезів, на думку автора, можуть бути наслідком саме локальної недостатності ділянок кори головного мозку, які, не впливаючи загалом на аналітико-синтетичну діяльність, призводить до порушення деяких психічних функцій. Внаслідок цього в дітей не забезпечується вироблення і збереження програм дій, здатність змінювати їх, пристосовуючи до ситуації, знижується можливість утримувати дії в межах заданої схеми. Такі труднощі відчуються під час засвоєння письма та сприймання й розуміння зв'язного лінгвістичного матеріалу. У деяких випадках

також виникає диспраксія, тобто порушення здатності виконувати довільні дії й рухи. Внаслідок цього у дітей, наприклад, недостатньо закріплюється зв'язок між фонемами, артикулемами та графемами, які їх реалізують. У кінцевому результаті це призводить до значного сповільнення чи обмеження під час засвоєння дітьми грамоти пошуки потрібного руху для вимови відповідного звуку, заміни одного руху іншим та їх написання (Чередніченко & Тенцер, 2019: 312-324).

У зв'язку з викладеним вище зазначимо, що для дослідження стану сформованості суцесивних процесів застосовуються завдання, спрямовані на діагностику:

- перцептивних дій: копіювання серії дій із предметами; утримання заданої послідовності рухів із зоровою опорою;
- мнестичних дій: відтворення серійних інструкцій по пам'яті;
- мисленневих дій: відтворення цілісного образу; продовження малюнквого ряду, закінчення речень тощо.

Відповідно для дослідження стану сформованості симультанних процесів застосовуються наступні завдання:

- перцептивні дії: впізнання реалістичних і схематичних зображень; визначення зорових аналогій; розпізнавання ознак цілого;
- мнестичні дії: опосередковане запам'ятовування рухів; відтворення по пам'яті назв предметів, зображених на малюнках; знаходження знайомих предметів серед інших;
- мисленнєві дії: складання цілого з частин; класифікація малюнквих зображень; знаходження аналогій; просторова орієнтація на аркуші паперу тощо (Тарасун, 1999; Садовнікова, 2003).

Отже, основними передумовами формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку виступають універсальні дії й операції, якими є суцесивні й симультанні синтетичні структури, які включають у себе

перцептивний, мнестичний, інтелектуальний рівні сформованості. Така робота передбачає розвиток у дитини базового обсягу загальних інваріантних дій та операцій, які сприяють ефективному засвоєнню в неї навчальних здібностей, формування значного обсягу певних знань, умінь та навичок, що готують її до успішного засвоєння навичками читання та письма. Крім того, зрілість сукцесивно-симультанних операційних структур створює необхідну передумову ранньої одночасної підготовки дітей із загальним недорозвитком мовлення до формування спеціальних навчальних здібностей.

Однією з основних причин труднощів шкільного навчання є недостатній рівень сформованості в учнів навчальних здібностей, як загальних, так і парціальних (часткових), спеціальних – лінгвістичних, математичних тощо. Проте першопричиною труднощів шкільного навчання є не недорозвиток навчальних здібностей, а стан тих психофізичних механізмів, що забезпечують їхнє формування й розвиток (Агаркова, 2014: 15-17; Лурія, 2002).

Отже, особливостями формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є труднощі зумовлені недостатньою зрілістю сукцесивно-симультанних операційних структур, слабо розвиненою загальною та дрібною моторикою, недостатньою сформованістю навичок зорово-рухової координації, довільної уваги, пам'яті, уявлення просторових відношень.

Усе вище зазначене зумовлює використання комплексного підходу до визначення стану сформованості графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення та поетапну компенсаторну роботу з формування симультанно-сукцесивних процесів для попередження графомоторних порушень.

Визначення в дитини із загальним недорозвитком мовлення співвідношення між достатньо зрілими й недорозвинутими симультанно-сукцесивними структурами дасть змогу попередити труднощі на початковому

етапі оволодіння писемним мовленням та застосувати структурований підхід до формування графомоторних навичок. В останньому випадку йдеться про структурування саме компенсаторного впливу. Структурований підхід передбачає: розробку такої структури компенсаторного матеріалу, яка виявилася б найоптимальнішою для визначених під час діагностичного дослідження графомоторних порушень кожної дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення; групування та вибудовування запропонованого матеріалу так, щоби до нього можна було внести необхідний елемент для кожної дитини індивідуально, відповідно до рівня сформованості графомоторних навичок, що забезпечить поетапний розвиток їхньої графомоторної діяльності та попередить виникнення порушень писемного мовлення.

Усе вищесказане дає підстави стверджувати, що в зміст компенсаторно-превентивного навчання має бути включений спеціальний етап роботи, основним завданням якого є своєчасне, починаючи з дошкільного віку, формування в дитини основних видів синтетичної діяльності. Вбачаємо необхідним дослідити особливості формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II–III рівня, щоби перевірити структуру порушень графомоторних навичок та визначити особливості компенсаторної роботи з окресленою категорією дітей.

Саме ці положення спонукали до створення методики дослідження стану сформованості графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Вона базувалася на діагностичній методиці Валентини Тарасун, яка була адаптована до завдань окресленого дослідження. Кожне завдання виконувалося і оцінювалося на трьох рівнях: перцептивному, мнестичному, інтелектуальному, до яких було прописано показники і критерії оцінювання. Усе це дало змогу з'ясувати стан

сформованості графомоторних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня.

Аналізуючи отримані дані можемо констатувати, що тільки третина (33 %) дітей старшого дошкільного віку зі ЗНМ показали середній рівень сформованості графомоторних навичок. І майже у 67 % вони сформовані на низькому рівні, що може стати в подальшому причиною порушень процесів письма й читання. Це свідчить про те, що більшість дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення повільніше сприймають інформацію, засвоюють її і відтворюють на папері, мають меншу працездатність у виконанні завдань, а також зовсім не зосереджені на інструкції дорослого. Унаслідок чого, група з порушенням мовленнєвого розвитку не змогла виконати жодної серії завдань на високому рівні.

Отже, результати діагностики було визначено, що для дітей означеної категорії характерна недостатня сформованість дрібної моторики, знижена амплітуда рухів і переключення з руху на рух, порушено графічні навички (просторове орієнтування на площині аркуша, рухові графічні навички, зорово-моторна координація), також порушено вміння орієнтуватися у своїй роботі за зразком (довільна увага, просторове сприймання, сенсомоторна координація і дрібна моторика). За результатами всіх завдань, можна стверджувати, що дітям простіше було виконувати завдання з використанням демонстраційного матеріалу, тому в завданнях з опорою на зразок (перцептивний рівень) – результати кращі.

Відповідно до виявлених порушень зазначимо, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення потребують спеціального компенсаторного впливу для формування графомоторних навичок на основі симультанно-сукцесивних аналізів і синтезів. Усе це дало підстави для розроблення структурованого підходу до формування графомоторних

навичок відповідно до визначених теоретичних підходів та результатів діагностики.

Розроблена система компенсаторно-розвивальної роботи з формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мала на меті: розвивати дрібну моторику пальців рук, зорово-моторну координацію, точну координацію рухів, рухові графічні навички; навчити переключатися з одного руху на інший; збільшувати амплітуду рухів пальців рук; розвивати увагу, спостережливість, мислення, зорове сприймання, просторове сприймання й чітке орієнтування на аркуші паперу, вчити помічати відмінності між силуетами; розвивати міжпівкульну взаємодію.

Система компенсаторно-розвивальної роботи складалася з трьох блоків. Кожен блок було розраховано на 4-5 занять із п'яти вправ, які виконуються за рівнем складності від простого до складного.

Компенсаторно-розвивальна робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення реалізувався в три етапи: I етап – спрямована на розвиток симультанного аналізу й синтезу; II етап – спрямована на розвиток сукцесивного аналізу й синтезу; III етап – спрямована на розвиток симультанно-сукцесивного аналізу й синтезу.

Зміст занять містив пальчикові вправи; завдання просторового характеру (малювання на піску, викладання малюнку з кольорових паличок, надягання кольорових резинок на пальчики, проходження через лабіринт); завдання на увагу (лабіринти «від точки А до точки Б», знаходження потрібної тині/частинки); завдання на розвиток графомоторних навичок (домальовування відповідних частинок, з'єднати від крапки до крапки по цифрам, обведення ліній одразу двома руками); завдання творчого характеру (вирізання за контуром, заповнення вкладок: пластиліном/гудзиками/фарбами/фломастерами, конструювання з паличок).

Відповідно до змісту занять було розроблено індивідуальний зошит для кожної дитини відповідно до визначених потреб дитини під час діагностики, який складався з трьох частин із розробленою серією завдань і містив по п'ять ігор на розвиток графомоторних навичок. Завдання в зошиті було розподілено на п'ять видів: пальчикові вправи; завдання просторового характеру; завдання на увагу; завдання на розвиток графомоторних навичок; завдання творчого характеру. Кожне завдання на сторінці зошиту мало свою візуальну підказку для дитини й дорослого. Зауважимо, що завдання було структуровано у такий спосіб, щоби дитина виконуючі наступні вправи, повторювала всі попередні, тим самим удосконалювала набуті навички.

Після апробації завдань компенсаторно-розвивальної роботи з формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, констатовано позитивний рівень збільшення показників із виконання серії завдань відповідно до застосованого структурованого підходу (рис.1).

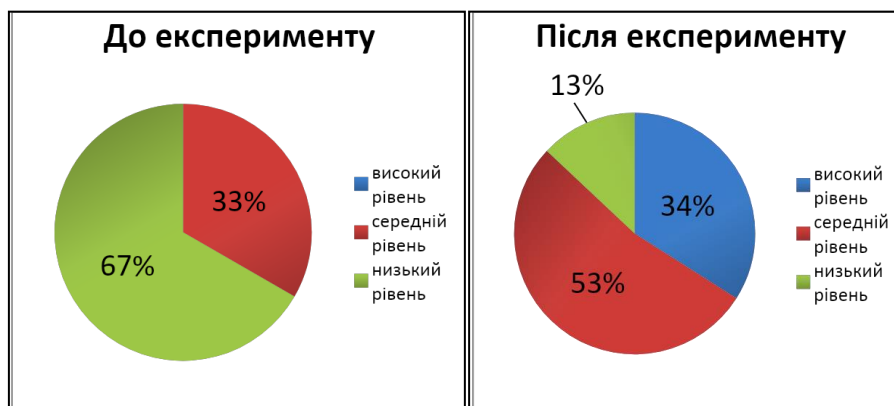


Рис. 3. Динаміка змін у сформованості графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Результати діаграми констатують позитивну динаміку змін у сформованості графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Констатовано, що з'явився високий рівень (34%) та збільшився середній рівень (53%) за рахунок зниження низького рівня до 13%. Після проведення запропонованого комплексу, помітно зросли

можливості дітей у відтворенні чітких рухів із зоровою опорою та без (слухове сприймання), тобто спостерігається збільшення швидкості у виконанні завдання, зваженість у своїх діях, впевненість у виконанні динамічного і статичного руху, спостерігається покращення сприймання інформації на слух, з'явилися більш чіткі уявлення про можливості користуванням олівцем та розширився діапазон ігор, які включають у себе дрібну моторику.

Отже, методика формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення підтвердила свою ефективність. Отримані результати експериментального дослідження свідчать про ефективність застосування структурованого підходу до формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження свідчить про те, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається недостатній розвиток суцесивних і симультанних процесів від яких залежить рівень сформованості і функціонування зорово-моторної координації, зорової уваги та сприймання; розвиток просторового орієнтування, візуально-просторових уявлень; графічні уміння; дрібна моторика тощо, що є засадами формування графомоторних навичок як основи писемного мовлення. Тому дитині старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення необхідна превентивна допомога в оволодінні графомоторними навичками через спеціально організований структурований вплив, який має спиратися на достатній рівень сформованості синтетичної діяльності.

Розроблена нами система компенсаторно-розвивальної роботи з формування графомоторних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня, включала в себе завдання на розвиток графомоторних навичок; дрібної моторики, графічних навичок (просторове орієнтування на площині аркушу, рухові графічні навички, зорово-

моторна координації, вміння орієнтуватися у своїй роботі за зразком тощо). Результати засвідчили її ефективність застосування. Однак для підвищення результативності впливу, вважаємо, що застосування окресленої системи роботи має бути більш тривалим, оскільки графомоторні навички формуються повільно і є складною частиною підготовки дитини до писемного мовлення. У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є створення структурованого підходу до формування графомоторних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями сенсорного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічюте, Е.А. (2010). Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. В.В. Засенка & А.А. Колупаєвої (Ред.). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 1, с. 81-91.
2. Корсакова, Н.К., & Московичюте, Л.И. (1985). *Подкорковые структуры мозга и психические процессы*. Москва, с. 119.
3. Собонович, Є.Ф. (2003). Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах: нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*, 2, с. 2-11.
4. Ушакова, О.С. (2017). *Развитие речи детей 5-7 лет*. ТЦ Сфера, 272 с.
5. Корнев, А.Н. (1997). *Нарушения чтения и письма в детей (Диагностика, коррекция, предупреждение)*. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 286 с.
6. Гурьянов, Е.В. (2011). *Психология обучения письму*. Москва, 87 с.
7. Тарасун, В.В. (1999). Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. (Автореф. дис. д-ра. пед наук). Київ, 57 с.
8. Чередніченко, Н.В., & Тенцер, Л.В. (2019). Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, с. 312-324.
9. Садовникова, И.Н. (2012). *Дисграфия, дислексия. Технология преодоления*. Учебное пособие. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13026.html>
10. Агаркова, Н.Г. (2014). Основы формирования графического навыка в младших школьников *Начальная школа*, 4. Москва, с. 36-39.
11. Лурия, А.Р. (2004). *Письмо и речь: нейролингвистические исследования* Москва, 304 с.

REFERENCES

1. Danilavichyutye, E.A. (2010). *Konceptual`ni zasady` vy`vchennya porushen` ru`s`ma z pozy`cij diyal`nisnogo pidxodu* [Conceptual framework for examining violations of the

letter from an action-oriented perspective]. In V.V. Zasenka & A.A. Kolupayevoyi (Eds.), *Osvita osib z osoblyvy`my` potrebamy` : shlyaxy` rozbudovly`*. Kyiv, Vol. 1, pp. 81-91 [in Ukrainian].

2. Korsakova, N.K., & Moskovichjute, L.I. (1985). *Podkorkovye struktury mozga i psichieskie processy [Subcortical brain structures and mental processes]*. Moscow, 119 p. [in Russian].

3. Sobotovy`ch, Ye.F. (2003). Kry`teri`yi ocinyuvannya movlennyeвого rozvy`tku dy`ty`ny` (u jogo leksy`chnij lanci) na rizny`x vikovy`x etapax : normaty`vni pokazny`ky` movlennyeвого rozvy`tku (u jogo gramaty`chnij lanci) dy`ty`ny` doshkil`nogo viku [Criteria for the assessment of a child's speech development (in its lexical structure) at different age levels: normative indicators of the speech development (in its grammatical structure) of a child of pre-school age]. *Defektologiya*, 2, pp. 2-11 [in Ukrainian].

4. Ushakova, O.S. (2017). *Razvitie rechi detej 5-7 let [Speech development for children aged 5-7]*. TC Sfera, 272 p. [in Russian].

5. Kornev, A.N. (1997). *Narusheniya chteniya i pis'ma v detej (Diagnostika, korrekciya, preduprezhdenie [Violations of reading and writing in children (Diagnosis, correction, prevention)] [Uchebno-metodicheskoe posobie]*. Sankt-Peterburh, 286 p. [in Russian].

6. Gur'janov, E.V. (2011). *Psichologiya obuchenija pis'mu [Writing psychology]* Moscow, 87 p. [in Russian].

7. Tarasun, V.V. (1999). Psy`xologo-pedagogichni osnovy` preventy`vnogo navchannya ditej iz porushennyam movlennyeвого rozvy`tku [Psychological and pedagogical background of preventive measures and of special measures]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 57 p. [in Ukrainian].

8. Cherednichenko, N.V., & Tencer, L.V. (2019). Zmist ta organizaciya logopedy`chnoyi roboty` z podolannya dy`sgrafiyi u molodshy`x shkolyariv v umovax korekciynogo ta inklyuzy`vnogo navchannya [Maintenance and organization of speech therapy to overcome dissection among younger pupils in remedial and inclusive education]. *Aktual`ni py`tannya korekciynoyi osvity` (pedagogichni nauky`)*, 13, pp. 312-324. [in Ukrainian].

9. Sadovnikova, I.N. (2012). *Disgrafija, disleksija. Tehnologija preodolenija [Dyslexia, dyslexia. Overcoming technology]* [uchebnoe posobie] Moscow, 279 p. Retrieved from <http://www.iprbookshop.ru/13026.html> [in Russian].

10. Agarkova, N.G. (2014). Osnovy formirovaniya graficheskogo navyka v mladshih shkol'nikov [Basics for the development of graphic skills in junior schoolchildren]. *Nachal'naja shkola*, 4, pp. 36-39 [in Russian].

11. Lurija, A.R. (2002). *Pis'mo i rech': nejrolingvisticheskie issledovaniya [Writing and speech: neurolinguistic research]*. Moscow, 304 p. [in Russian].

Матеріал надійшов до редакції 10.11.2020 р.

УДК: 376:378.147-056.264:811.161.2:81'367(073)

Грибань Галина

науковий співробітник відділу
логопедії

E-mail: galinaglav@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8488-7179

Hryban Halyna

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

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

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

МОДЕЛЮВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

MODELING THE SYNTACTIC COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL SPEECH NEEDS

Анотація. Статтю присвячено питанню моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Метою статті є визначення напрямів моделювання синтаксичної компетенції з опорою на попередню діагностику та комплексну оцінку синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з важкими порушеннями мовлення. Важливість формування синтаксису обумовлено тим, що достатній рівень розвитку синтаксичної компетентності створює умови для функціонування всіх мовних одиниць і в синтаксисі реалізується взаємозв'язок мовних рівнів, що проявляється в зв'язному мовленні. Зв'язне мовлення напряму залежить від граматично правильної зміни слів, побудови словосполучень, використання різноманітних синтаксичних конструкцій. Труднощі в оволодінні навичкою зв'язного мовлення у дітей з особливими мовленнєвими потребами обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи, а також наявністю вторинних відхилень в розвитку психічних процесів.

В статті репрезентовано напрями комплексної оцінки синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів передбачає роботу над словосполученням і реченням, що включає корекцію та формування умінь поєднувати слова у словосполучення та речення. Основними напрямками роботи над синтаксисом є формування навичок побудови різних типів речень, починаючи від простого непоширеного речення (формування відчуття синтаксичної основи, тобто підмета і присудка); вміння поєднувати їх в зв'язне

висловлювання, отже застосування набутих знань і умінь з синтаксису у практиці зв'язного мовлення. Відзначається пріоритетність формування синтаксичної компетентності, адже інші мовні одиниці засвоюються на синтаксичній основі, отже синтаксис слугує основою для розвитку комунікативної діяльності.

Висвітлене теоретичне підґрунтя та прикладні напрями діагностики та оцінки синтаксичного компоненту мовлення, а також окреслені напрями моделювання синтаксичної компетентності молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами закладають подальші перспективи дослідження зазначених питань та наукових розвідок.

Ключові слова: синтаксис; речення; зв'язне мовлення; тяжкі порушення мовлення; комунікативна компетентність.

Abstract. The article is devoted to the issue of modeling the syntactic competence of primary schoolchildren with special speech needs. The purpose of the article is to determine the directions of modeling syntactic competence based on preliminary diagnostics and a comprehensive assessment of the syntactic component of the speech of primary schoolchildren with severe speech disorders. The importance of syntax formation is according to the fact that a sufficient level of development of syntactic competence creates conditions for the functioning of all linguistic units and the interconnection of language levels is realized in syntax, which is manifested in coherent speech.

Coherent speech directly depends on the grammatically correct transition of words, the construction of word combinations and the use of a variety of syntactic constructions. Difficulties in mastering the skill of coherent speech at children with special speech needs are due to the underdevelopment of the main components of the speech system, as well as the presence of secondary deviations in the development of the leading mental processes.

The article presents the directions of a comprehensive assessment of the syntactic component of the speech of primary schoolchildren with special speech needs. Modeling the syntactic competence of schoolchildren involves working on phrases and sentences, including correction and formation of the ability to combine words into phrases and sentences.

The main directions of work on syntax are the formation of skills in constructing various types of sentences, ranging from a simple uncommon sentence (the formation of a sense of the syntactic basis, that is, the subject and predicate), the ability to combine them into a coherent statement, hence the use of acquired knowledge and skills in syntax in the practice of coherent speech.

The priority of the formation of syntactic competence is emphasized, because other linguistic units are learned on a syntactic basis, therefore syntax serves as the basis for the development of communicative activity.

The theoretical foundations and applied directions of diagnostics and assessment of the syntactic component of speech are highlighted, as well as the directions of modeling the syntactic competence of primary schoolchildren with special speech needs are outlined.

This determines further prospects for the study of these issues and scientific research.

Key words: syntax; sentence; coherent speech; severe speech disorders; communicative competence.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні має на меті створення школи, що забезпечує не лише процес навчання, під час якого учні отримують нові знання, але й середовище, де опановуються уміння застосовувати набуті знання у повсякденному житті. Навчання дітей з тяжкими

порушеннями мовлення (ТПМ) передбачено в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти, що потребує забезпечення спеціальних умов в процесі навчання та розробки методичного інструментарію для набуття учнями компетентностей, закріплених законом «Про освіту». Вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою є ключовими компетентностями Державного стандарту початкової освіти. Для дітей з ТПМ труднощі опанування зазначених компетентностей обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи а також наявністю у дітей вторинних відхилень в розвитку психічних процесів. Отже, виникає гостра потреба в розробці методик, спрямованих не лише на формування, а й забезпечення корекційно-супроводжувальної роботи з можливістю прогнозування і попередження труднощів у навчанні зазначеної категорії дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження ряду науковців (О.Л. Жильцова, Г.А. Каше, Р.Є. Левіна, М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова, та інші) свідчать про наявність загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей з ТПМ, обмеженість їх мовленнєвого досвіду, особливості психічного розвитку. Науковцями (Л.С. Вавіна, Р.Є. Левіна, В.В. Тарасун, Є.Ф. Соботович та інші) встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей з ТПМ значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками без патології; можливості сприймання мовлення у таких школярів обмежені, гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь та навичок. Результати досліджень Л.Ф. Спірової, М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, М.В. Шевченко, Е.А. Данілавічюте, Н.В. Чередніченко та інших, які присвячені проблемам недорозвинення мовлення, засвідчили, що саме у дітей із ТПМ виникають значні труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови; підтвердили наявність у дітей із ЗНМ порушень усіх систем мови та підкреслили складність оволодіння такими школярами мовними

закономірностями. Відтак, дитина з нормотиповим розвитком мовлення 6-7 років правильно складає прості речення, речення з однорідними членами, вживаючи при цьому сполучні, протиставні, розділові сполучники, використовує у своєму мовленні і складні речення, частіше складнопідрядні, що виражають різноманітні синтаксичні відношення.

Метою статті є окреслення напрямів моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, що ґрунтуються на діагностику та комплексну оцінку синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з ТПМ.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз науково-теоретичної логопедичної, психолінгвістичної та лінгвістичної літератури, навчальних програм; *емпіричні:* вивчення документальних джерел, узагальнення практичного досвіду педагогів-практиків, спостереження за навчальним процесом молодших школярів.

Результати дослідження. Синтаксична ланка мовної системи є складовою системи мови, яка включає в себе вираження всіх інших рівнів мовних одиниць, а саме: фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, стилістичного. Синтаксис створює умови для функціонування всіх мовних одиниць і в синтаксисі реалізується взаємозв'язок мовних рівнів, що проявляється в зв'язному мовленні. В синтаксисі проявляється функціональність мовних одиниць і вони стають мовленнєвими одиницями, виявляється їх значення для досягнення комунікативної мети.

Рівень оволодіння різноманітними синтаксичними структурами і використання їх у власному мовленні є одним із важливих критеріїв оцінки розвитку мовлення. Виконуючи особливу роль у розвитку мислення і мовлення синтаксис, як вищий рівень мовної системи, є показником та критерієм оцінки розвитку комунікативної компетенції.

В курсі сучасної української літературної мови синтаксис розглядається як розділ граматики, що вивчає систему синтаксичних одиниць і правила їх функціонування. Синтаксис правомірно розглядати як вищий рівень в граматиці, що стоїть над морфологічним і включає його. Розглядають три синтаксичні одиниці: речення, словосполучення і мінімальну синтаксичну одиницю (компонент речення або словосполучення). Речення і словосполучення є синтаксичними одиницями-конструкціями, а мінімальна синтаксична одиниця функціонує як компонент речення або словосполучення (Вихованець, 1993).

Словосполучення і речення різняться наявністю предикативності та різним кількісним складом компонентів. Саме предикативність визначає і формує речення як комунікативну одиницю. Словосполучення пов'язане з іншими синтаксичними одиницями – це синтаксична конструкція, утворена з двох чи більше повнозначних слів, поєднаних підрядним або сурядним зв'язком.

Мінімальна синтаксична одиниця може функціонувати лише в складі речення або словосполучення, а, отже, є їх частиною.

Речення визначається як основна синтаксична одиниця і найвища одиниця в мовній системі. Серед синтаксичних одиниць саме реченню підпорядковуються і словосполучення і мінімальна синтаксична одиниця. Речення є одиницею як мови так і мовлення. З речення, яке розглядають як вищу мовну одиницю відбувається перехід у сферу мовлення. Окремі мовознавці зараховують речення до одиниці мовлення. (Вихованець, 1993) Отже, вивчення формування і функціонування речень у власному мовленні є показовим в оцінці загального мовленнєвого статусу та комунікативної компетенції в цілому. Синтаксична компетенція має першочергове значення у формуванні комунікативної компетенції здобувачів освіти і в розвитку їх інтелектуальної сфери. Одиницею мислення виступає судження, яке завжди виражається реченням. Одне судження може виражатися різними реченнями.

Низка наукових досліджень представників лінгвістичних напрямів зазначають важливість вивчення синтаксису як розділу граматики для розвитку не лише комунікативних, а й інтелектуальних здібностей (В.В. Виноградов, О.О. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, О.О. Шахматов, О.М. Пешковський та інші).

Речення – це основна одиниця мовлення, як зброї мислення і узагальнення. Це не просто ланцюг слів, а це ієрархія змістовних (семантичних) одиниць, що організовані за принципами граматики конкретної мови. В основі лежать мовномисленнєві дії семантичного та граматичного структурування висловлювань та їх трансформації. При створенні мовленнєвих висловлювань не придумуються нові слова, але створюються і розуміються нові речення. Речення будуються на основі збережених в пам'яті наборів кодифікованих речень, тобто усталених узагальнень. Дитина оволодіває такими знаннями, що дозволяють їй виходити за межі відомих висловлювань і створювати нові, в основі чого лежить лінгвістична інтуїція, тобто вміння відчувати мову, її явища та розуміти її взаємопов'язану ієрархічну структуру і здатність випереджати, вгадувати та створюючи нові, до того не відомі саме мовцю мовні явища. Формування протікає з опорою на мовленнєву практику і на досвід мовленнєвої практики. Мовлення є природною потребою кожної людини і в процесі спілкування відбувається засвоєння мови через мовлення.

Оволодіння рідною мовою відбувається у вигляді засвоєння речень різних типів. Синтаксична розстановка слів та їх поєднуваність в речення передбачає сформованість таких механізмів: мовленнєва потреба, лінгвістична інтуїція, мовленнєвий досвід з опорою на семантичні та лексико-граматичні еталони. В процесі розвитку речення формуються окремі словосполучення і окремі граматичні категорії з їх зовнішнім морфологічним вираженням. Розвиток речення відбувається шляхом збільшення кількості елементів і їх різноманітності, а також урізноманітнюються варіації взаємовідношень елементів між собою.

Необхідність проведення спеціальних заходів щодо формування вміння будувати складні синтаксичні конструкції різних типів обумовлено наявністю у дітей:

- недостатнього рівня розвитку лексико-граматичної, синтаксичної сторони мовлення відповідно до норми;
- не сформованості семантичних полів;
- малого обсягу оперативної пам'яті;
- труднощів в актуалізації словника;
- недостатнього розуміння логічних зав'язків;
- недосконалості пізнавальної сфери.

Це свідчить про низький рівень розвитку мовного чуття, а відтак про недостатню здатність логічного міркування на рівні мовлення.

Здобувачі освіти з ТПМ – це категорія що характеризується недостатньою сформованістю за такими параметрами, як:

- готовність до сприймання інформації;
- недостатнє усвідомлення мети завдання;
- цілеспрямованої діяльності;
- вміння утримувати смисл мовленнєвої інструкції і контролювати свої дії;
- здатність довільно керувати своїми діями;
- вміння самостійно виконувати завдання за зразком.

Зв'язне мовлення напряду залежить від граматично правильної зміни слів, побудови словосполучень, використання різноманітних синтаксичних конструкцій. Через співвідношення мовних одиниць – слова, словосполучення, речення, відбувається вихід в текст, в побудову зв'язного монологічного висловлювання.

Для визначення напрямів і змісту корекційно-розвивальної роботи необхідно провести діагностику та комплексну оцінку синтаксичного компонента мовлення молодших школярів з ТПМ.

Наведемо основні напрями діагностики синтаксичної сторони мовлення:

- 1) наявність фразового мовлення;
- 2) об'єм та типи речень, що вживаються;
- 3) вільне користування фразовим мовленням;
- 4) складання розповіді за серією малюнків;
- 5) здатність до переказу.

Необхідно зазначити, що під час дослідження об'єму та типу речень необхідно провести аналіз речень (усних та письмових) за напрямами:

- визначити, де речення, а де окремі слова (розрізнення понять «слово», «речення»), аналіз змісту речень (кількість слів у реченні);
- визначити, де речення з двох (трьох, чотирьох) слів, а де два слова, що не складають речення;
- за предметними малюнками скласти речення з двох (трьох, чотирьох) слів; за малюнками дібрати слова, що не складають речення;
- вміння використовувати прийменники у самотійному мовленні (за малюнками);
- узгодження у роді та числі різних частин мови (займенники з іменниками, іменників та прикметників);
- змінювання іменників і прикметників за відмінками, узгодження їх із дієсловами у роді та числі;
- вміння будувати речення з поданих слів (деформовані речення);
- складання речень за сюжетними малюнками;
- складання розповіді за серіями сюжетних малюнків.

Пропонуємо приклади завдань, метою яких є дослідження синтаксичної будови речення:

Вправа «Опиши малюнок»

Завдання: складання фраз (речень) за малюнками.

Інструкція: Роздивись малюнок. Розкажи хто зображений на малюнку і що він (вона) робить?

Наприклад: Дівчинка поливає квіти. Дівчинка ловить метелика.

Вправа «Повтори за мною та склади своє речення»

Завдання: складання фраз (речень) за зразком.

Інструкція: Я читатиму речення, а ти повтори його за мною. Склади подібне до мого речення.

Вправа «Виправ помилки»

Завдання: складання речень із слів у початковій формі.

Інструкція: Я читатиму слова, склади з них речення. Зміни слова так, щоб вийшло речення.

Наприклад: Діти, кататися, самокат. Кішка, їсти, риба.»).

Вправа «Чи все правильно?»

Завдання: перевірка точності розуміння речень.

Інструкція: Я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її.

Наприклад: Собака увійшла до будинку. Кішка повисла в дереві.

Діагностична оцінка стану синтаксичної компетенції проводиться з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку учня і може варіюватися та доповнюватися.

Особливості речення, як основної одиниці синтаксису, зумовлює необхідність його розгляду і характеристики в різних аспектах, що є важливим для якісної оцінки рівня розвитку та планування подальшої перспективи в роботі над формуванням синтаксичної компетенції.

З позиції семантичного аспекту вивчається семантична організація речення, що дає можливість:

- розділити однорідні і неоднорідні члени речення;
- виділити узагальнюючі слова;
- усвідомити природу уточнюючих членів речення;

- пояснити вживання розділових знаків.

Комунікативний аспект розглядає властивості речення, як компонента тексту та комунікативну організацію речення, що включає: синтаксичну структуру, порядок слів у реченні та його інтонаційну модель. Комунікативна організація речення спрямована у сферу мовлення, зумовлюється мовленнєвою ситуацією та визначеним комунікативним завданням. У комунікативному плані речення класифікують як висловлювання.

З позиції формального аспекту вивчення речення поділяють за кількістю граматичних основ (прості і складні).

Прості мають одну граматичну основу і можуть бути двоскладові (обидва головні члени речення) та односкладові (один головний член речення). Розрізняють односкладові дієслівні (головний член речення дієслово і має ознаки присудка) та іменні речення (називні речення, де головний член речення іменник і має ознаки підмета).

Складні речення мають декілька предикативних центрів і поділяються на складносурядні (поєднання рівноправних частин), складнопідрядні (поєднання нерівноправних частин) та безсполучникові.

За кількістю слів речення можуть бути поширені (наявні другорядні члени речення) та непоширені (лише підмет і присудок).

Наявністю або відсутністю тих чи інших членів речення обумовлює розрізнення повних та неповних речень.

За метою висловлювання речення розподіляють на розповідні, питальні та спонукальні.

Розповідні речення зазвичай мають пониження тону на кінець речення і можуть бути:

- стверджувальні (так, авжеж, ага, еге та інші);
- заперечні (не, ні, ніхто, ніщо, ніде, нікуди та інші);

- питальні (підвищення тону наприкінці речення і акцент на питальному слові (хто, що, який, як, де, куди, хіба, невже та інші) в якому міститься суть питання).

Питальні речення передають установку мовця на отримання відповіді і без відповіді, що обумовлює виділення власне-питальних (передбачають обов'язкову відповідь та риторично-питальних речень, що не вимагають відповіді (роздуми, сумніви, емоційний стан).

Спонукальні речення виражають наказ, вимогу, заклик, побажання чи пораду.

Всі речення за емоційною забарвленістю поділяють на емоційно нейтральні (неокличні) та емоційно забарвлені (окличні).

Моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів з ТПМ передбачає роботу над словосполученням і реченням, що включає корекцію та формування умінь поєднувати слова у словосполучення та речення з дотриманням правильних граматичних форм, тобто відповідно до синтаксичних значень слів у складі речення (словосполучення) і формування синтаксичних стереотипів. Водночас відбувається корекція граматичної сторони мовлення на основі формування та уточнення синтаксичних значень слів. Вчитель працює над збагаченням мовлення здобувачів освіти словами і синтаксичними конструкціями (словосполучення без прийменників; реченнями, різними за метою висловлювання).

Програмою з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення передбачаються напрями роботи по формуванню та розвитку умінь:

- встановлювати зв'язок слів у реченні за питаннями;
- орієнтуватися в структурі простого непоширеного, поширеного речення;
- визначати кількість слів у реченні;

- складати речення із заданою кількістю слів з опорою на наочність: за сюжетними та предметними малюнками, за схематичним зображенням;
- правильно інтонувати речення у власному мовленні та під час читання;
- правильного граматичного оформлення речень на письмі;
- синтаксичних трансформацій речення (розширення, звуження, відновлення деформованого речення);
- виділення предмета і дії із речень за допомогою запитань (про предмет; про дію чи стан);
- вживання різних типів синтаксичних конструкцій: простого поширеного речення з попереднім відпрацюванням елементів структури речення (словосполучень);
- роздільного написання слів у реченні;
- визначати межі речення у письмовому тексті та правильно оформлювати речення під час письма;
- правильно використовувати розділові знаки, що позначають кінець речення (крапка, знак питання, знак оклику);
- виділення речень з усного та письмового тексту, визначення відмінності між реченням та сполученням окремих слів за наявністю завершеної думки;
- визначати головні члени речення за запитанням та за синтаксичним значенням, визначати другорядні члени речення, що відносяться до підмета та присудка.

Вказані напрями роботи проводяться із застосуванням в навчальному процесі різних засобів, що сприятимуть формуванню і розвитку синтаксичної компетенції. Впровадження і використання дидактичних ігор, сюжетних малюнків, словесних вправ, комунікативних ситуацій і художніх текстів урізноманітнюють форми роботи та забезпечать мотиваційну складову опанування знаннями та збагатять види роботи над синтаксичною стороною мовлення. Залучення в роботу методики мнемотехніки, застосування

предметно-схематичних моделей, блоків-квадратів, схем на складання розповіді та колажів також сприятиме реалізації поставлених цілей. Методика мнемотехніки розширює уявлення про навколишній світ, розвиває психічні процеси, формує зв'язне мовлення. Пропонуються форми роботи з мнемотаблицями:

- відновлення малюнків по пам'яті;
- відбір лише тих малюнків, що відносяться до заданої теми;
- визначати місце малюнка серед інших;
- знайти зайвий малюнок;
- знайти помилку послідовності після прослуховування тексту;
- розплутування двох текстів;
- знаходження відповідного малюнку з тексту під час слухання.

Для розвитку мовлення, вживання літературних слів та їх написання, до казок чи згідно з завданнями програмового матеріалу пропонується використання різних видів мовно-літературних лото.

Робота з кубиками охоплює всі напрями мовленнєвого розвитку дитини: лексику, граматику, фонетику та зв'язне мовлення (діалог та монолог). Їх можна використовувати в індивідуальній, парній та груповій роботі, а також для проведення діагностики мовленнєвого розвитку в цілому.

До розробки напрямів роботи пропонується використання сукупності завдань, що сприятимуть формуванню синтаксичних операцій та визначають стан сформованості синтаксичних узагальнень. Це завдання типу:

- диференціації понять слово-речення, слово-словосполучення, словосполучення-речення;
- поділ тексту на речення, речень на слова;
- складання речень, які відповідають за структурою запропонованим моделям речень;
- відновлення змісту деформованих речень:

- а) порядок слів змінено, слова стоять у правильній граматичній формі;
- б) порядок слів змінено, слова стоять у початковій формі;
- відновлення речень із пропущеними словами:
 - а) пропущено головний член речення (підмет або присудок);
 - б) пропущено другорядний член речення;
- розташування речень у логічній послідовності (за змістом).

Якісний аналіз виконання даних завдань та визначення допущених при цьому типових синтаксичних помилок дозволять виявити стан сформованості синтаксичних узагальнень у здобувачів освіти (Курбатова, 2011).

Завдання на диференціацію понять слово, словосполучення, речення; поділ тексту на речення, а речень - на слова дозволять встановити рівень усвідомлення основних синтаксичних одиниць, розуміння інтонаційної та смислової завершеності речення та уміння виділити завершену думку в реченні. Завдання, спрямовані на відновлення змісту деформованих речень та відновлення речень із пропущеними словами, дадуть змогу вивчити порушення синтаксичних структур, особливості встановлення синтаксичних зв'язків між словами у реченні та словосполученні. Визначення кількості та послідовності слів у реченні надасть змогу виявити рівень сформованості у дітей синтаксичного аналізу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Всебічний розвиток мовної особистості молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами можливий за умови моделювання синтаксичної компетенції, як однієї із провідних. Формування синтаксичної компетенції є пріоритетним, оскільки інші мовні одиниці вивчаються в шкільному курсі мови саме на синтаксичній основі. Опанування синтаксичними нормами української мови сприятиме розв'язанню основного завдання підготовки здобувачів освіти до активної комунікативної діяльності в різних сферах спілкування.

Основними напрямками визначено формування та розвиток уміння будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова і будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів.

Викладене не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми і потребує подальшого дослідження та розробки універсальної моделі формування синтаксичної компетенції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець, І.Р. (1993). *Граматика української мови. Синтаксис*. Київ, 368 с.
2. Курбатова, А.І. (2011). Методика вивчення чинників порушень формування синтаксичних узагальнень у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 17, с. 127–134.
3. Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., Пригода, З.С., Аркадьєва, О.О. & Грибань, Г.В. (2018). *Навчальні програми з української мови для підготовчого, 1-4, 5 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення*. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711539/>
4. Собоатович, Е.Ф. (1997). *Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования*. Киев, 44 с.

REFERENCES

1. Vykhovanets, I.R. (1993). *Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Grammar of the Ukrainian language. Syntax]*. Kyiv, 368 p. [in Ukrainian].
2. Kurbatova, A.I. (2011). *Metodyka vyvchennia chynnykiv porushen formuvannia syntaksychnykh uzahalnen u molodshykh shkoliariv iz nerizko vyrazhenym nedorozvynenniam movlennia [Methods of studying the factors of disorders of the formation of syntactic generalizations in junior high school students with mild speech underdevelopment]*. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov*, 17, 127–134. [in Ukrainian].
3. Trofymenko, L.I., Iliana, V.M., Pryhoda, Z.S., Arkadieva, O.O. & Hryban, H.V. (2018). *Navchalni prohramy z ukrainskoi movy dlia pidhotovchoho, 1-4, 5 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Curricula in the Ukrainian language for preparatory, 1-4, 5 classes of special secondary schools for children with severe speech disorders]*. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/711539/> [in Ukrainian].

4. Sobotovich, E.F. (1997). *Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovanija [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]*. Kiev, 44 p. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 17.12.2020 р.

УДК 376-056.264:616.89-008.434/.5:[373.3/016:811.161.2]

Ільяна Валентина

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
E-mail: ilianavalentyna@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-5208-8399
Researcher ID P-8068-2016

Iliana Valentyna

PhD, Senior Researcher,
the Department of speech-language pathology

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

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

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМУ ДИСЛЕКСІЇ У ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

**TO THE PROBLEM OF STUDYING MECHANISM OF DYSLEXIA IN
PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

Анотація. Статтю присвячено питанню дислексії в учнів з тяжкими порушеннями мовлення. Метою статті є визначення механізму порушення у означеної категорії учнів. Порушення читання, що можуть проявлятися в синдромі тяжких розладів мовлення, в практиці прийнято розглядати в кожному конкретному випадку з позицій однієї з вже відомих форм дислексій, як самостійних розладів писемного мовлення. При цьому значна увага приділяється співвідношенню помилок під час читання та вимови дитини, що може відповідати моделі будь-якого з первинних тяжких порушень мовлення. Відповідну спрямованість має і методична робота з корекції таких порушень. Водночас, тяжкі порушення мовлення проявляється достатньо специфічно. Теоретичні та емпіричні методи дослідження дають підстави стверджувати, що своєрідний перебіг процесу читання у цієї категорії дітей складно співвіднести з певною формою дислексії. Особливості прояву, характеру й динаміки прямого та зворотного розвитку таких порушень, а також питання їх корекції у науковій літературі висвітлені побіжно.

В статті представлено аналіз результатів дослідження з визначення психолінгвістичного механізму стійких розладів читання у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Репрезентовано дані, що спростовують припущення про пряму кореляцію між типом первинного мовленнєвого розладу та типом дислексичних помилок. Водночас вивчення особливостей прояву дислексичних відхилень під час виконання

молодшими школярами з тяжкими мовленнєвими порушеннями спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури й рівневої організації фонематичних функцій засвідчує той факт, що в основі одного типу дислексичних помилок можуть лежати різні механізми. Водночас, ми дійшли висновку й про те, що у дітей з тотожними первинними мовленнєвими розладами причини, що призводять до однакових типів дислексичних помилок можуть бути різним. Зазначене вище змушує поглянути на проблему дислексій у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами під іншим кутом, що має відповідним чином знайти своє відображення у подальших наукових розвідках.

Ключові слова: дислексія; дислексичні помилки; тяжкі порушення мовлення; тяжкі мовленнєві розлади.

Abstract. The article is devoted to the issue of dyslexia in pupils with severe speech disorders. The purpose of the article is to determine the mechanism of disorder in this category of pupils. Reading disorders that can manifest themselves in the syndrome of severe speech disorders, in practice, are considered in each case from the standpoint of one of the already known forms of dyslexia, as independent disorders of written speech. At the same time, considerable attention is paid to the ratio of errors during reading and pronunciation of the child, which can be correlated with the model of any of the initial severe speech disorders. The methodical work on correction of dyslexia in children with severe speech disorders has the same orientation. At the same time, severe speech disorders are quite specific. Theoretical and empirical research methods give grounds to assert that the peculiar course of the reading process in this category of children is difficult to correlate with one of the forms of dyslexia. Peculiarities of the manifestation, character and dynamics of straightforward and reverse development of such disorders, as well as the issues of their correction in the scientific literature are presented formally.

The article presents an analysis of the results of a study to determine the psycholinguistic mechanism of persistent reading disorders in primary school children with severe speech disorders. There are also data that refute the assumption of a direct correlation between the type of initial speech disorder and the type of dyslexic errors. At the same time, the study of the peculiarities of dyslexic disorders during students with severe speech disorders perform special tasks developed taking into account the complex nature and interaction of visual speech-motor and auditory analyzers of complex psychological structure and level organization of phonemic functions proves the fact that different types of dyslexic errors can be based on different mechanisms. Thus, we came to the conclusion that in children with identical initial speech disorders, the causes that lead to the same types of dyslexic errors may be different. The above forces to get acquainted with the problem of dyslexia in children with severe speech disorders from a different angle, which should respond to the search for its reflection in further scientific research.

Key words: dyslexia; reading disabilities; reading disorders; severe speech disorders; severe speech disabilities; dyslexia mistakes.

Актуальність дослідження. Сучасна українська школа досягла нового ступеню розвитку у контексті інтеграції та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. На сьогодні діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТІМ) мають можливість навчатися не лише у спеціальних, а й у інклюзивних класах. Однак, новий соціальний простір під час здобуття освіти вимагає не

лише створення спеціальних умов у процесі навчання, а й розробки нового методичного інструментарію для відповідних спеціалістів. Наразі виникає гостра потреба у створенні таких методик, які б могли забезпечити не лише високу ефективність корекційно-супроводжувальної роботи, а й дали б змогу фахівцю спрогнозувати можливі труднощі та вчасно попередити їх. Проте, у вивченні проблеми дислексій не завжди достатньо враховується повнокомпонентна психологічна структура читання. Вибірковість у процесі діагностики вивчення окремих складових та недостатнє їх урахування під час корекції вад писемного мовлення, значно збіднює та знижує ефективність роботи з подолання зазначених порушень. Внаслідок підвищеної уваги до тих компонентів, які безпосередньо пов'язані із зовнішніми проявами недоліків у читанні, втрачається комплексність підходу до вирішення окреслених проблем.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Особливості опанування писемного мовлення вже багато десятиліть привертають увагу вчених лінгвістів, педагогів, психологів, нейрофізіологів. Проте визначальною основою для досліджень і сьогодні залишаються фундаментальні роботи (Выготский, 1996; Ельконин, 1996; Жинкин, 1958; Леонтьев, 1969; Лурія, 1950 та ін.). На сучасному етапі розвитку розв'язанню проблеми подолання специфічних розладів читання у дітей присвячено значну кількість наукових праць. Однак, на наш погляд, пошук шляхів вирішення цього питання у наукових колах дещо обмежуються за рахунок фіксації уваги виключно на типології дислексичних помилок та безпосередній корекції останніх, тобто прямого впливу на недосконало сформовану окрему лінгвістичну, або психологічну ланку. Таким чином ці дослідження носять суто лінгвістичний характер, з одного боку (Левина, 2005; Спирина & Ястребова, 1988; Ястребова & Бессонова 2007 та ін.), або ж розглядають проблему дислексій, як недостатню зрілість окремих функцій та операцій, з іншого боку (Ковшиков & Глухов, 2007; Корнев, 1977 та ін.). Такий підхід нажалі не розглядає можливий кореляційний зв'язок типових

специфічних помилок у читанні із первинним мовленнєвим розладом, ані підтверджуючи, ані спростовуючи таке припущення. Водночас, відсутні й дані, які б враховували складну рівневу організацію психолінгвістичних компонентів рецептивного виду діяльності. Водночас, вітчизняними науковцями розроблено основні положення концепції загально мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі (Соботович, 1997), методики діагностики і корекції дисграфії та дизорфографії з позицій психолінгвістичного підходу (Данілавічюте, 1995; Пригода, 2014), методику діагностики психолінгвістичних компонентів, що детермінують опанування навички читання (Льяна, 2012). Ці роботи створюють підґрунтя для подальшого вивчення недоліків читання у дітей з ТПМ.

Метою статті є ґрунтовне вивчення, якісний аналіз та співвіднесення отриманих в результаті проведеного нами дослідження даних про стан сформованості у здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення психолінгвістичних компонентів навички читання відповідно до їх складної рівневої організації, даних про первинні мовленнєві розлади та особливості прояву власне дислексичних помилок у означеній категорії дітей.

Методи дослідження. *Теоретичні:* системний аналіз психолого-педагогічної, нейропсихологічної та лінгвістичної літератури з проблеми дослідження; психолого-педагогічний експеримент, що охоплював констатуючий та формуючий етапи; *емпіричні:* вивчення документальних джерел; узагальнення практичного досвіду з подолання порушень читання; спостереження за навчальним процесом молодших школярів; процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних.

Результати дослідження. Зважаючи на зазначене вище, постає необхідність реалізації такого підходу до вивчення дислексії у дітей із ТПМ, який би передбачав урахування класичних поглядів науковців-фізіологів, нейропсихологів і психолінгвістів, праці яких присвячені дослідженню зв'язків

аналізаторних систем, нервових провідникових шляхів і відповідних зон у корі головного мозку, що забезпечує фізіологічну основу читання – з одного боку, та особливостям прояву психологічних функцій та операцій, які безпосередньо складають психологічну структуру читання, – з другого. На нашу думку, такий підхід до структури читання, дає змогу всебічно вивчити дану проблему та побудувати продуктивну методіку діагностики механізмів порушення, і, на цій основі, розробити високоефективну технологію корекції стійких специфічних помилок у молодших школярів із ТПМ.

З огляду на це, вважаємо за необхідне підходити до вивчення проблеми з позицій психолінгвістичного підходу, де основою успішного подолання порушення є визначення його глибинного механізму. Психологічна структура читання, репрезентована у схемі, була використана в якості основи організації такого дослідження (рис. 1).

У відповідності до цієї схеми було розроблено алгоритм визначення механізмів дислексичних помилок у молодших школярів з ТПМ:

1. Виявлення помилок, визначення кількості та особливостей їх прояву в різних умовах читацької діяльності.
2. Аналіз помилок з опорою на існуючі в літературі класифікації.
3. Визначення типів помилок і тенденцій їх прямого та зворотного розвитку.
4. Визначення стану розвитку усного мовлення на основі урахування структури дефекту при тяжких порушень мовлення, що мають різну базову патологію (первинне порушення).
5. Вивчення своєрідності функціонування аналізаторних систем, що беруть участь у процесі читання, шляхом детермінації стану сформованості функцій та операцій, через які вона й проявляється.
6. Вивчення стану сформованості мисленнєвої діяльності.
7. Встановлення ступеня кореляції дислексичних помилок з

особливостями розвитку усного мовлення шляхом порівняння специфіки прояву цих помилок під час читання та усного мовлення.

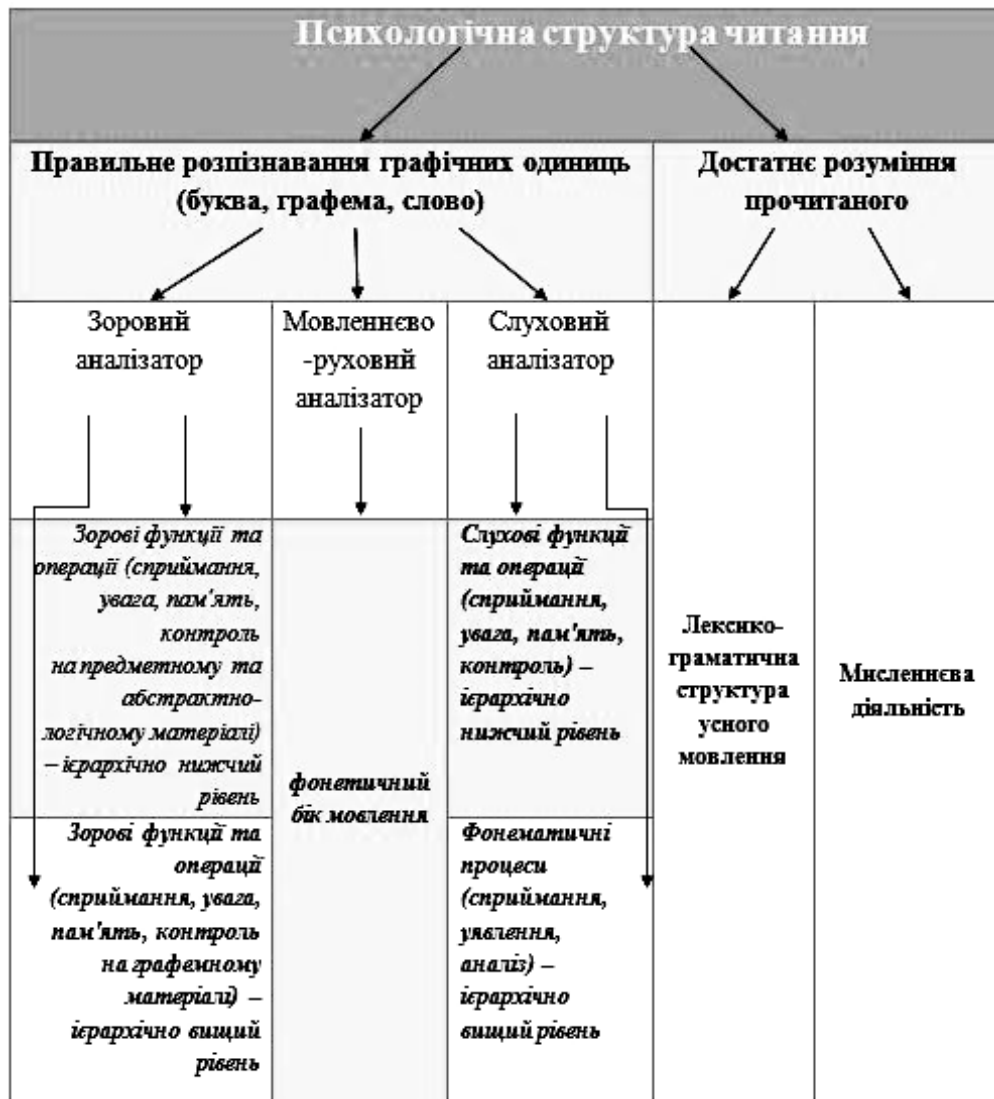


Рис. 1. Психологічна структура читання

8. Встановлення ступеня кореляції дислексичних помилок з особливостями здійснення функцій та операцій, які відображають своєрідність функціонування аналізаторних систем, що обслуговують процес читання, шляхом аналізу особливостей відбиття зазначених помилок на різних етапах психологічної структури діагностичних завдань та порівняння відповідних результатів.

9. Послідовне визначення цілісної структури відхилень, які можна

вважати певним механізмом порушень читання в учнів з тяжкими порушеннями мовлення.

Визначені науково-теоретичні базові положення склали основу алгоритму виявлення механізмів порушень, що дало змогу підійти до вивчення та подолання недоліків читання в учнів початкової школи для дітей із ТПМ з позицій комплексного підходу, який враховує психологічну структуру цього складного виду довільної діяльності та диференційовані механізми дислексій.

Аналіз результатів першого етапу дослідження дав змогу з'ясувати, що читання учнів молодших класів недостатньо сформоване і супроводжується великою кількістю помилок, що спостерігаються при оцінюванні технічної сторони навички. Простежено також і значні труднощі в розумінні прочитаного. Відтак, враховуючи необхідність вивчення структури зазначених дефектів з позицій системного підходу (Лурия, 1950; Соботович, 1997; Левина, 2005 та ін.), ми зосередили дослідження на виявленні умов виникнення і специфіки прояву різних типів помилок у процесі виконання спеціальних завдань.

Гіпотезою дослідження стало припущення, що причина помилок у читанні полягає у недостатньому рівні сформованості основних компонентів психологічної структури читання, які потребують спеціально організованого дослідження.

Вся система читання забезпечується низкою психічних функцій, як вербальних так і невербальних (Ковшиков, 2007; Корнев, 1997 та ін.). Отже, метою другого етапу дослідження було визначення та ґрунтовне вивчення тих механізмів, що забезпечують опанування навички читання, і порушення яких призводить до виникнення дислексій.

До експериментальної групи увійшли молодші школярі 2–4 класів з різними мовленнєвими патологіями (дизартрія, ринолалія, алалія, та тяжкими формами заїкання, ускладненими ЗНМ), у яких попередньо було виявлено

значні труднощі в опануванні навички читання (дислексію). Контрольну групу склали учні загальноосвітнього навчально-виховного комплексу без будь-яких утруднень в читанні. Відповідно до визначеної мети було окреслено напрямки обстеження (завдання дослідження), які дали змогу детально дослідити ті функції та операції, що забезпечують процес читання.

Оскільки, писемне мовлення можливе та формується лише на основі усного мовлення, мислення, забезпечується психофізіологічною основою (сумісна робота зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів), ми мали на меті: з'ясувати стан сформованості усного мовлення молодших школярів (зв'язне мовлення, лексико-граматична будова, фонетико-фонематична сторона), зорового та слухового сприймання, уваги, пам'яті, контролю та дослідження компонентів мисленнєвої діяльності.

Детальний кількісний аналіз обстеження зорових і слухових операцій та функцій, усного мовлення та мисленнєвої діяльності учнів з тяжкими порушеннями мовлення та дислексією (ТПМ+Д) дав змогу виділити чітку групу дислексичних помилок та відмежувати їх від еволюційних, спричинених затримкою мовленнєвого розвитку, простежити вплив звуковимови на читання та співвіднести відповідним чином помилки, виявити ланцюжок механізму дислексії (встановити пряму кореляцію між дислексичними помилками різного типу та недостатньо сформованими операціями і функціями, відповідно до порушення певної аналізаторної системи на провідному рівні), співвіднести особливості прояву різних дислексичних помилок із конкретними мовленнєвими порушеннями.

Необхідно зазначити, що обстеження усного мовлення здійснювалось індивідуально з кожним учнем, їх відповіді ми фіксували в протоколах. Дослідженню передувало детальне вивчення індивідуальних карток школярів, у яких відображено рівень сформованості мовлення дитини та провідне мовленнєве порушення. Зазначимо, що обстеження лексико-граматичної

будови мовлення в нашому дослідженні мало на меті підтвердити висновки, які були відображені в індивідуальних картках учнів, і тому було уточнювальним (під час обстеження ми пропонували тільки окремі завдання, дібрані у відповідності до загальноприйнятої методики).

За основу ми обрали класичну послідовність обстеження усного мовлення, а саме:

- обстеження зв'язного мовлення;
- обстеження лексико-граматичної будови;
- обстеження фонетико-фонематичної сторони.

Вже під час дослідження зв'язного мовлення ми мали можливість звернути увагу на особливості лексичної сторони мовлення дітей, особливості граматичної будови та звуковимову.

Для обстеження зв'язного мовлення пропонували завдання на складання розповіді. Для визначення лексико-граматичної будови мовлення – окремі вибірккові завдання на словозміну й словотворення та низьку інших. Під час обстеження ми спиралися на дані висновків логопеда, які були зафіксовані в індивідуальних картках молодших школярів, тому не мали на меті детально вивчати рівень розвитку лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення. Було враховано й той факт, що у здобувачів освіти 2–4 класів у процесі цілеспрямованої систематичної корекції та за рахунок віку відбувається компенсація порушень усного мовлення, яка відзначається достатньою успішністю саме з боку таких ланок, як зв'язне мовлення та лексико-граматична будова. Під час добору завдань для дослідження ми брали до уваги, що в процесі читання дитина вже від початку спирається на зоровий стимул, а це значно обмежує негативний вплив недоліків зв'язного мовлення та лексико-граматичної будови на технічний бік процесу. Такий вплив порушень усного мовлення можливий за умов зниження зорового контролю (що ми й мали дослідити детально у спеціально спрямованих на ці функції та операції

завданнях) та проявляється, передусім, на рівні неправильних змістових здогадок, які й спричиняють певний відсоток семантичних помилок (про що ми зазначали в другому розділі). Таким чином, до цього блоку було внесено лише найпоказовіші, на наш погляд, завдання.

У другому блоці ми зосередили увагу на дослідженні зорових і слухових функцій та операцій.

Обстеження зорових функцій та операцій складалося із: визначення якості зорового сприймання учнів; визначення стану зорової уваги, стійкості, утримування та концентрації, динаміки та працездатності; визначення зорової пам'яті; визначення зорового контролю.

Обстеження слухових функцій та операцій складалося з: визначення слухового сприймання та уваги; визначення слухової пам'яті; визначення слухового контролю.

Третій блок склали ряд завдання, спрямованих на визначення рівня сформованості мисленнєвої діяльності: вміння групувати предмети, узагальнюючи змістовий матеріал; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; дослідження рівня розвитку словесно-логічного мислення.

У процесі дослідження ми з'ясували, що недоліки у функціонуванні мовнорухового аналізатору лише в окремих випадках та за умов поєднання із супровідними порушеннями, такими як недостатність фонематичних процесів та слухового контролю, безпосередньо призводять до появи стійких специфічних помилок і складають 14 % серед загальної кількості дислексичних помилок. Водночас, порушення роботи артикуляторної системи опосередковано впливає та провокує близько 58 % стійких специфічних помилок у читанні (під час концентрації уваги на звуці, який в цей період автоматизується, можливе так зване блокування сенсорних впливів на звуки що знаходяться поруч. Слід зазначити, що близько 28 % дислексичних помилок в учнів із ТПМ не пов'язані з недоліками вимовної сторони. Таким чином, ми

визначили, що дислексичні помилки в учнів із ТПМ умовно можна поділити на три групи: ті, які безпосередньо пов'язані з порушеннями звуковимови (високий ступінь кореляції), опосередковано пов'язані (сердній ступінь кореляції), непов'язані з недоліками вимовної сторони (нульовий ступінь кореляції).

Під час обстеження учнів кожне завдання оцінювалося за двобальною шкалою. На основі отриманих результатів, обчислених у цифровому еквіваленті, ми обраховували середній бал, який характеризував рівень виконання цілого блоку та його окремих повнозначних складових: лексико-граматичної будови мовлення, слухових функцій та операцій (ієрархічно нижчого рівня) фонематичних процесів (ієрархічно вищого рівня слухових), зорових функцій та операцій на предметному та абстрактно-логічному матеріалі (ієрархічно нижчого рівня) та на графемному матеріалі (ієрархічно більш високому рівні). Відповідно до числового значення середнього балу кожного учня було визначено шкалу, яка умовно засвідчує про рівень розвитку зазначених операцій та функцій, стану усного мовлення та мисленнєвої діяльності:

- достатній рівень розвитку (1,8 – 2 бали – «N»);
- знижений рівень розвитку (1,4 – 1,7 бали – «↓»);
- низький рівень (1,0 – 1,3 бали – «↓↓»);
- дуже низький рівень (0 – 0,9 балів – «↓↓↓»).

Отримані результати продемонстровано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень розвитку (стан сформованості) операцій і функцій

Кількість учнів з ТПМ+Д (у %)	Рівень розвитку (стан сформованості) операцій і функцій					
	Загальні слухові	Фонематичні процеси	Зорові на ієрархічно нижчому рівні	Зорові на ієрархічно вищому рівні	Лексико-граматична будова	Мисленнєва діяльність

5,6	↓↓↓	↓↓↓	↓↓↓	↓↓↓	↓↓	↓
22,2	↓↓↓	↓↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	N
11,1	↓↓↓	↓↓↓	↓↓	↓↓↓	↓↓	N
13,9	↓↓	↓↓	↓	↓	↓↓	N
8,3	↓	↓↓	N	↓	↓↓	N
8,3	↓↓	↓↓	↓↓↓	↓↓↓	↓↓	N
30,6	↓	↓	↓	↓↓	↓	N

Дані таблиці 1 підтверджено їх статистичним обрахунком. Для того, щоб оцінити значущість різниці між середніми результатами виконання завдань кожної дитини використовувався t-критерій Стьюдента. Середні результати по окремому процесу порівнювалися з контрольною групою, яка вважалася еталонною. Середній показник вказував на середній рівень оцінки для дитини, і характеризував процес загалом

$$X = \frac{\sum x_i \cdot n_i}{\sum n_i},$$

де x_i – рівень балу; n_i – кількість учнів, які отримали бал.

Стандартне відхилення позначало ступінь розсіювання балів для учня. Чим більшим був цей показник, тим більшими виявлялися відмінні бали від середнього рівня, як вгору, так і вниз.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - X)^2 \cdot n_i}{\sum n_i}},$$

де x_i – рівень балу; n_i – кількість учнів, які отримали бал; X – середній бал для групи.

Ці бали були базовими для подальшої статистичної оцінки різниці між дітьми. Оскільки загальний рівень балів у цілому визначався середнім показником, то для з'ясування наявності різниці між балами дитини та еталону порівнювалися їх середні значення. Для перевірки значущості різниці використовувався t-критерій Стьюдента. Методикою статистичної обробки

було передбачено формулювання гіпотез, що відображають різницю між середніми оцінками в експериментальній та контрольній групах: нульової (H_0), яка є неістотною та спричиненою випадковістю; альтернативної (H_A), при якій різниця між середніми значеннями двох груп – істотна. Визначення розрахункового значення t-критерію Стьюдента здійснювалося за формулою:

$$t = \frac{X_{EG} - X_{KG}}{\sqrt{s^2 \cdot \left(\frac{1}{n_{EG}} + \frac{1}{n_{KG}} \right)}}$$

де X_{EG} – середній рівень оцінки для експериментальної групи; X_{KG} – середній рівень оцінки для контрольної групи; n_{EG} – кількість учнів в експериментальній групі; n_{KG} – кількість учнів в контрольній групі; s^2 – середньозважене значення дисперсій двох груп, яке визначається за формулою:

$$\frac{\sigma^2_{EG} \cdot n_{EG} + \sigma^2_{KG} \cdot n_{KG}}{n_{EG} + n_{KG} - 1}$$

Для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези, за наявності різниці між середніми, було передбачено порівняння розрахункового значення із критичним. Розподіл критичного значення t-критерію залежить від кількості ступенів свободи $k=(n_{EK}+ n_{KK}-1)$ (к дорівнює кількості завдань) та рівня значущості балу. За умов, де $t > t_{0,05}$ – різниця є істотною (приймається альтернативна гіпотеза); $t < t_{0,05}$ – різниця неістотна (приймається нульова гіпотеза).

За результатами показника рівня значущої різниці було виділено групи учнів за різними механізмами порушень.

Група 1. Дослідження виявило, що недостатній розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю призводить до замін графічно схожих фонем. Ми визначили, що для правильного діагностування механізму таких дислексичних помилок, а, відтак, і подальшої адекватної корекції, необхідно враховувати різний ступінь розвитку зорових функцій. За механізмами помилок

молодших школярів цієї групи було поділено на дві підгрупи: для однієї – характерним є зниження якості роботи зорової аналізаторної системи, що проявляється під час виконання завдань на еволюційно більш простому для сприймання матеріалі; для другої – недостатність зорових функцій та операцій простежується на більш високому рівні (на графемному матеріалі). Під час співвіднесення цього типу помилок із провідним мовленнєвим порушенням та станом звуковимови ми з'ясували, що такий механізм їх виникнення притаманний групі учнів із важкими формами заїкання, усне мовлення яких було фонетично чистим.

Група 2. У процесі дослідження ми виявили, що заміни акустико-артикуляційно подібних фонем (вимова яких на момент дослідження була правильною), пропуски та додавання під час читання є наслідком порушення звуко-складового аналізу, зниження зорових уваги, пам'яті та контролю до графемного матеріалу, які в окремих випадках супроводжуються зниженням слухового контролю. Такий механізм дислексичних помилок характерний для учнів, провідним мовленнєвим порушенням у яких були тяжкі форми заїкання та дизартрія.

Група 3. Заміни за акустико-артикуляційними ознаками притаманні учням із дизартрією або ринолалією, в усному мовленні яких спостерігалися відповідні помилки, а також тим, усне мовлення яких було певним чином скомпенсованим.

В основі механізму порушень у цих молодших школярів лежить недостатність сформованості слухових функцій, які перешкоджають формуванню фонематичних уявлень. Недосконалість останніх, відповідно, перешкоджає формуванню належного рівня фонематичного аналізу. Поєднання таких недоліків із вторинно недостатньо розвинутими функціями зорової уваги та контролю розкриває весь ланцюжок заміні за акустико-артикуляційними ознаками у цієї групи учнів.

Група 4. Своєрідність механізму дислексії було виявлено у молодших школярів, первинним мовленнєвим порушенням яких були сенсомоторна та моторна алалії. Фонетична сторона усного мовлення цих учнів характеризувалася значною кількістю помилок (заміни і спотворення звуків). Під час читання молодших школярів із ТПМ спостерігалися заміни букв, звуки яких схожі за акустико-артикуляційними ознаками, та літер, схожих графічно. Результати дослідження засвідчили так званий подвійний механізм порушення. З одного боку, низький рівень слухових функцій та операцій перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичних процесів, що і зумовлює заміни за акустико-артикуляційною ознакою. З другого – цей механізм ускладнюється значним зниженням зорових функцій та операцій (на різних за складністю видах матеріалу), що призводить до помилок за графічною схожістю.

Вивчення особливостей прояву дислексичних відхилень під час виконання учнями спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури і рівневої організації фонематичних функцій, дало змогу встановити, що в основі одного типу дислексичних помилок можуть лежати різні механізми. Зазначимо, що найбільш показові завдання, що були обрані для обробки статистичними методами можуть бути використані на практиці логопедами, як експрес-методика діагностики вивчення механізмів порушення.

Дослідження підтвердило, що природа дислексичних помилок (замін, пропусків, додавань) пов'язана із недостатністю різних за рівнем зорових функцій, слухових функцій та фонематичних процесів, зниження та особливості функціонування яких розкривають своєрідність механізмів дислексії у молодших школярів з ТПМ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В результаті проведеного дослідження представленого вище нами було встановлено ступінь

кореляції дислексичних помилок з особливостями розвитку усного мовлення, – з одного боку, та своєрідністю функціонування аналізаторних систем, що обслуговують процес читання, – з другого. На цій основі виявлено, що природа дислексичних помилок (замін, пропусків, додавань) пов'язана із недостатністю різних за рівнем розвитку зорових функцій (починаючи або з більш низького, що характеризується результатами виконання завдань на абстрактному матеріалі, або з більш високого рівня, що проявляється на матеріалі графем), слухових функцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю) та фонематичних процесів (починаючи з перцептивного рівня сприймання в одних випадках, чи рівня уявлень, фонематичного аналізу, – в інших), зниження та особливості функціонування яких розкривають своєрідність механізмів дислексії у молодших школярів із ТПМ. Все це створює ґрунтовну базу для розробки подальшого методичного інструментарію, застосування якого впливатиме на подолання причин виникнення стійких розладів читання відповідно до механізму порушення в кожному окремому випадку, а відтак, сприятиме подоланню дислексій у дітей з ТПМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. (1996). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 414 с.
2. Эльконин, Д.Б. (1995). *Психологическое развитие в детских возрастах*: избр. психол. тр. Москва: Изд-во Междунар. пед. академии, 224 с.
3. Жинкин, Н.И. (1958). *Механизмы речи*. Москва: Изд-во АПН, 371 с.
4. Леонтьев, А.А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 289 с.
5. Лурия, А.Р. (1950). *Очерки психофизиологии письма*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 83 с.
6. Левина, Р.Е. (2005). *Нарушение речи и письма у детей*: избранные труды. Москва: АРКТИ, 221 с.
7. Спирова, Л.Ф. & Ястребова, А.В. (1988). Дифференцированный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. *Дефектология*, 5, 3–8.
8. Ястребова, А.В. & Бессонова, Т.П. (2007). *Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма*. Москва: АРКТИ, 358 с.

9. Ковшиков, В.А. & Глухов, В.П. (2007). *Психолінгвістика. Теорія речової діяльності*. Москва: Астрель, 318 с.
10. Корнев, А.Н. (1997). *Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение)*. Санкт-Петербург: МиМ, 286 с.
11. Соботович, Е.Ф. (1997). *Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування*. Київ: ИЗМН, 44 с.
12. Данілавічюте, Е. (1997). Корекція фонемографічних помилок в учнів з дитячим церебральним паралічем. *Дефектологія*, 2, 29–34.
13. Пригода, З. (2014). Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 68–71.
14. Ільяна, В. (2012). Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 6–10.

REFERENCES

1. Vygotskij, L.S. (1996). *Myshleniye i rech [Thinking and speech]*. Moscow: Labirint, 414 p. [in Russian].
2. Elkonin, D.B. (1995). *Psikhologicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh: izbr. psikhol. tr. [Psychological development in childhood]*. Moscow: Izd-vo Mezhdunar. ped. akademii, 224 p. [in Russian].
3. Zhinkin, N.I. (1958). *Mekhanizmy rechi [Mechanisms of speech]*. Moscow: Izd-vo APN, 371 p. [in Russian].
4. Leontyev, A.A. (1969). *Yazyk. rech. rechevaya deyatel'nost [Language. speech. speech activity]*. Moscow: Prosveshcheniye, 289 p. [in Russian].
5. Lurija, A.R. (1950). *Ocherki psihofiziologii pisma [Psychophysiology writing essays]*. Moscow: Izdatelstvo APN RSFSR, 83 p. [in Russian].
6. Levina, R.E. (2005). *Narusheniye rechi i pisma u detey: izbrannyye trudy. [Speech and writing disorders in children: selected works]*. Moscow: ARCTICS, 221 p. [in Russian].
7. Spirova, L.F. & Yastrebova, A.V. (1988). *Differentsirovanny podkhod k proyavleniyam narusheniy pisma i chteniya u uchashchikhsya obshcheobrazovatelnykh shkol [A differentiated approach to the manifestations of writing and reading disorders in students of secondary schools]*. *Defectology*, 5, 3–8. [in Russian].
8. Yastrebova, A.V. & Bessonova, T.P. (2007). *Obuchayem chitat i pisat bez oshibok: kompleks uprazhneniy dlya raboty uchiteley-logopedov s mladshimi shkolnikami po preduprezhdeniyu i korrektsii nedostatkov chteniya i pisma [We teach to read and write without mistakes: a set of exercises for teachers-speech therapists to work with younger students to prevent and correct reading and writing deficiencies]*. Moscow: ARCTICS, 358 p. [in Russian].
9. Kovshikov, V.A. & Gluhov, V.P. (2007). *Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejatel'nosti [Psycholinguistics. Theory of speech activity]*. Moscow: Astrel, 318 p. [in Russian].
10. Kornev, A.N. (1997). *Narushenie chteniya i pisma u detey (diagnostika, korekcija, predupregdenie) [Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, prevention)]*. Sankt-Peterburg: MiM, 286 p. [in Russian].
11. Sobotovych, E.F. (1997). *Psiholingvisticheska struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovaniya [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]*. Київ: ИЗМН, 44 p. [In Ukrainian].
12. Danilavichyute, E. (1997). *Korektsiya fonemografichnih pomilok v uchniv z dityachim tserebralnim paralichem [Correction of phonemic errors in students with cerebral palsy]*. *Defectology*, 2, 29–34. [In Ukrainian].

13. Prigoda, Z. (2014). Analiz pomy lok pysemnogo movlennya v uchniv 5-6 klasiv iz tyazhkymy porushennyamy movlennya [Analysis of written speech mistakes in students of 5-6 grades with severe speech disabilities]. *Exceptional child: teaching upbringing*, 1, 68–71. [In Ukrainian].

14. Пiana, V. (2012). Tekhnolohii vyznachennia osoblyvostei retseptyvnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Technologies for determining the features of retseptive activity in the context of preventing dyslexia in children with speech disorders]. *Exceptional child: teaching upbringing*, 3, 6–10. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.11.2020 р.

УДК 376. 004:373

Іщук Валентина

аспірант відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
E-mail: valentinka70@ukr.net

Ischuk Valentina

graduate student of
department of education for children with mentale impairments

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

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

СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

CREATION OF MODERN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL SPACE IN A SPECIAL SCHOOL FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розглядаються актуальні питання змісту корекційної, навчальної та виховної роботи у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Метою статті є висвітлення практичного досвіду організації процесу корекційно-розвивального навчання як важливої умови забезпечення освітнього процесу у Білоцерківській спеціальній загальноосвітній школі №19. У дослідженні, для досягнення поставленої мети, були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу. Автор зазначає, що забезпечення освітнього простору для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, відповідно Концепції Нової української школи, потребує розширення різних інноваційних форм та засобів навчання та підготовки учнів до практичної життєдіяльності, підвищення якості їхньої освіти на основі індивідуалізації навчання. Підвищення якості навчання учнів забезпечується на основі впровадження в практику таких напрямів корекційно-розвивальної роботи: соціально-побутового орієнтування, активізації сенсомоторного, мовленнєвого, фізичного, психосоціального та особистісного розвитку учнів. Відповідно, рекомендується проведення детального обстеження психофізичного розвитку дітей та на цій основі розроблення їхньої індивідуальної програми розвитку. У статті представлено широкий арсенал корекційно-розвивальних технологій, дидактичних засобів навчання, які використовуються у спеціальній школі та впливають на покращення психофізичного стану дітей. Мова йде про ігрові,

комунікативно-мовленнєві, інтерактивні, арт-педагогічні, інформаційно-комунікаційні технології, які сприяють гармонійному розвитку та соціалізації учнів спеціальної школи. Автором наголошується на важливості лікарсько-профілактичної допомоги дітям на основі створення у школі здоров'язберезувального освітнього простору, сучасного матеріально-технічного забезпечення освітнього закладу, підвищенні фахової компетентності педагогічних працівників. Таким чином, проведене дослідження свідчить, що організація корекційно-розвивального простору в спеціальному закладі освіти забезпечується на основі реалізації сучасного змісту навчання, забезпечення вчасного психолого-педагогічного супроводу та комплексної корекційно-розвивальної допомоги, підготовленості педагогічних кадрів до впровадження інноваційних освітніх технологій, сучасного забезпечення матеріально-технічної бази освітнього закладу.

***Ключові слова:** корекційно-розвивальний простір, інноваційні технології навчання, спеціальна школа, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.*

Annotation. The article considers topical issues of the correctional, educational and upbringing work in a special institution of general secondary education for children with intellectual disabilities. The aim of the article is coverage of practical experience in organizing the process of correctional and developmental as an important condition for ensuring the studying process in Bila Tserkva special secondary school №19. The author notes that the provision of educational space for children with intellectual disabilities, according to the Concept The new Ukrainian school needs to expand various innovative forms and means of teaching and preparing students for practical life, improving the quality of their education on the basis of individualization of education. Improving the quality of student learning is provided through the implementation of correctional and developmental work: social and household orientation, activating of sensory-motor, speech, physical, psychosocial and personal development of students. It is recommended to conduct a detailed examination of psychophysical development children on this basis the development of their individual development program. Any technology of socialization of a child with intellectual disabilities must meet the psychophysical characteristics and potential of the child, create favorable conditions for harmonious development, the formation of social behavior of students, skills of interaction with adults and peers.

In the article presents a wide description of correctional and development technologies, didactic teaching aids which are used in a special school and affect the improvement of the psychophysical condition of children. Research shows how the organization of correctional and developmental space in a special educational institution is provided on the basis of the implementation of modern education, providing timely psychological, pedagogical support and comprehensive correctional and developmental assistance, pedagogical training, personnel introduction of innovative educational technologies, modern providing material and technical base of the educational institution.

Key words: correctional and developmental space, innovative learning technologies, special school, children with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це у повній мірі стосується таких дітей. У третьому тисячолітті

закономірним є пошук відповідей на важливі питання щодо ефективної та вчасної допомоги дітям з особливими освітніми потребами обирати свій життєвий шлях та ефективно інтегруватися в суспільство, психолого-педагогічного супроводу та надання вчасної корекційно-розвивальної допомоги учням та їхнім родинам, забезпечення освітнього середовища в умовах школи, що сприятиме особистісному розвитку та розкриттю потенційних можливостей дітей.

Отже, в сучасних умовах модернізації освіти відповідно Концепції Нової української школи нагальною потребою є створення у закладах освіти спеціального освітнього середовища, яке суттєво впливає на якість підготовки учнів з особливими освітніми потребами до практичної життєдіяльності та подальше їхнє професійно-трудове самовизначення.

Ці питання є предметом педагогічної, методологічної рефлексії, спрямованої на пошук інноваційних моделей реалізації сучасного освітнього середовища у різних типах закладів освіти, розвитку життєвої й соціальної компетентностей учнів, інтеграції дітей з особливими потребами в українське суспільство (Концепція НУШ, 2017: 28).

Отже, аналіз практичного досвіду організації освітнього середовища в спеціальному закладі освіти є важливим для пошуку ефективної моделі корекційно-розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах НУШ, що сприятиме комплексній підтримці та допомозі дітям, створенню оптимальних умов для їх успішного навчання, розвитку та соціалізації, за умов реалізації психолого-педагогічного, медично-реабілітаційного супроводу учнів.

З огляду на зазначене, вважаємо за доцільне у статті представити досвід спеціального закладу загальної середньої освіти, в якому навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, щодо висвітлення окреслених питань.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення корекційно-розвивального простору у спеціальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядалися у сучасних наукових працях В. І. Бондаря, А. М. Висоцької, І. В. Гладченко, І. В. Дмитрієвої, С. П. Миронової, В. М. Синьова, М. О. Супруна, І. В. Татьянчикової, О. П. Хохліної, О. В. Чеботарьової, Д. І. Шульженко та ін., які зазначають на необхідності удосконалення організаційно-педагогічного забезпечення корекційно-розвивального навчання, ефективної реалізації психолого-педагогічного супроводу школярів, використанні інноваційних технологій та методик навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

У наукових працях акцентується увага на забезпеченні соціально-практичної спрямованості освітнього середовища, як важливій позиції освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, їхньої соціально-трудої адаптації, одним із компонентів якої виступає сформованість соціальних умінь та навичок (В. І. Бондар, А. М. Висоцька, Г. М. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Метою статті є висвітлення практичного досвіду організації корекційно-розвивального простору у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

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

Результати дослідження. У відповідності до реалізації Концепції НУШ, рекомендованих методично-інструктивних документів МОН, освітній процес у спеціальній школі полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині гармонійно розвиватися, навчитися пізнавати життя, сформувані в учнів життєві й соціальні компетентності, які сприятимуть інтеграції дітей у соціум (Лист МОН, 2020: 1).

У Білоцерківській спеціальній школі №19 (директор Іщук В.В.) основним завданням педагогічного колективу є забезпечення освітньої, корекційно-розвивальної, лікувально-профілактичної роботи та створення умов для реабілітації, підтримки й особистісного становлення дітей з особливими освітніми потребами, формування готовності до самостійного життя та діяльності в соціальному оточенні у відповідності до суспільно-економічних норм. Уся діяльність закладу освіти спрямована на вивчення й упровадження науково-методичних засад компетентної освіти, використання різноманітних прийомів, методів освітньої діяльності на усіх ступенях навчання, які сприяють формуванню життєвої компетентності учнів, впровадженню моделі випускника, орієнтованої на розвиток ключових життєвих компетентностей.

Спеціальна школа надає дітям необхідні знання та формує життєво важливі вміння та навички. У корекційно-розвивальному просторі закладу освіти, де навчаються діти з інтелектуальними порушеннями, освітній процес спрямовано на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю. Корекційно-розвивальна робота є складовою освітнього процесу спеціальної школи і сприяє розвитку компенсаторних механізмів, відновленню порушених психічних функцій, стимулюванню подальшого психічного розвитку. Таким чином педагогічні працівники закладу допомагають дітям стати повноцінними членами суспільства (Чеботарьова, 2020: 105).

Комплексне вивчення особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, пошуки організаційних форм освіти, розробка нових реабілітаційних підходів, що відбуваються останнім часом в Україні, переконливо доводять необхідність використання в роботі з цією категорією дітей природовідповідних методів навчання та корекції. Будь-яка технологія

соціалізації повинна враховувати психофізичні особливості і потенційні можливості дітей, створювати сприятливі умови для гармонійного розвитку, формуванню соціальної поведінки школяра, навичок взаємодії з дорослими та ровесниками.

Як зазначав Л. С. Виготський про те, що дитина, розвиток якої ускладнений порушенням, не просто менше розвинена, ніж її однолітки, а інакше розвинена», – ця теза вченого стала для педагогів Білоцерківської спеціальної школи №19 провідним орієнтиром у щоденній роботі. Зважаючи на це, першим і нагальним завданням освітньої, корекційно-розвивальної роботи в закладі є створення оптимальних умов для навчання й виховання «особливих учнів», адаптація шкільного середовища до освітніх потреб дітей. Із цією метою команда педагогічних працівників Білоцерківської спеціальної загальноосвітньої школи №19 системно й усебічно вивчає кожну дитину. Результати обстеження учнів фіксуються в індивідуальній програмі розвитку, індивідуальному плані корекційної роботи.

У закладі створено охоронно-стимулююче середовище для адаптації учнів до нових умов навчання й виховання, формування у них навичок взаємодії з навколишнім світом.

Для успішного засвоєння навчального матеріалу вчителі використовують різноманітні інноваційні методи, прийоми та форми роботи, які активізують пізнавальні можливості кожного школяра. Так, у закладі освіти діє кабінет, де використовуються елементи педагогічної спадщини Марії Монтесорі. У ньому зібрано дидактичні матеріали, які сприяють корекції фізичних і психічних функцій дитини, розвивають максимальну самостійність дитини, є засобами розвитку творчості, мислення, пам'яті, уваги, волі, допомагають розвивати навички навчання письма, математики тощо.

Працюючи з дидактичними матеріалами, учні розширюють уявлення про навколишній світ. За допомогою дидактичних матеріалів вони мають

можливість вчитися розуміти природу й орієнтуватися в ній, використовуючи власний досвід. Вправи з сенсорними матеріалами сприяють не тільки простому тренуванню органів чуття, а й передбачають оволодіння новими засобами сенсорно-пізнавальної діяльності.

Забезпечення сенсомоторного розвитку дитини на початковому етапі, під час якого відбувається формування у дітей системи перцептивних дій; уявлень про сенсорні еталони; удосконалюються навички обстеження предметів, – все це створює фундамент для подальшого успішного формування навчальної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

На базі навчального закладу діє *сенсорно-ресурсна кімната для дітей з комплексними порушеннями розвитку*, оснащена сучасним ігровим та розвивальним обладнанням. Терапія за допомогою кольору, форм, світла, тощо, позитивно впливає на психологічний стан дітей з аутистичним спектром порушень, синдромом Дауна, емоційно-вольовими розладами поведінки, покращує їх самопочуття. Кожна дитина не лише розслаблюється, а й отримує нові уявлення про навколишній світ, переймається новими відчуттями, заряджається енергією для активної діяльності.

При нагальній потребі (розгальмованості, неадекватній поведінці, проявах агресії, негативізму, тощо) педагог спрямовує увагу школяра на об'єкти відпочинку, завдяки чому відбувається релаксація та нормалізація психічного стану учня: дитина занурюється у сухий басейн, відпочиває у кріслі-трансформері, малює на піску бажані фігури, складає різні конструкції, або ж заспокоюється у «перекотиполі» тощо. У дітей, завдяки використанню сенсорного обладнання, розвивається естетична, пізнавальна, ігрова, рухова діяльність. Робота сприяє релаксації, зняттю напруження, стимулюванню сенсомоторного розвитку та пізнавальної активності, формується досвід сприймань і відчуттів.

З метою оптимізації навчання дітей із інтелектуальними порушеннями вчителі школи успішно використовують *мнемотехніку*, яка реалізується на основі використання сучасних засобів – інтерактивної дошки, комп'ютерів. Мнемотехніка – це система методів і прийомів, які забезпечують успішне запам'ятовування, збереження й відтворення інформації. У роботі з прийомами мнемотехніки використовуються мнемоквадрат – мнемоланцюжок – мнемотаблиця. Мнемотаблиці допомагають учням вивчати швидкомовки, вірші. Використання прийомів мнемотехніки дозволяє впорядковувати складну інформацію для дітей, розташовувати її в певній послідовності, це дозволяє дітям значно краще вивчити та зберегти на тривалий термін матеріал, який вивчається напам'ять.

Для формування математичних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями вчителі використовують мультисенсорний підхід та застосовують спеціальні набори наочно-практичного *матеріалу методики Нумікон*. Навчання математики дітей із інтелектуальними порушеннями є одним із найскладніших, адже система математичних знань базується на розвитку мисленнєвих процесів: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування тощо, які порушені в них найбільшою мірою. Під час вивчення навчального матеріалу школярі сприймають його, усвідомлюють, запам'ятовують, тренуються у застосуванні знань на практиці.

Важливим є реалізація таких загальнодидактичних принципів, як наочність, доступність, індивідуальний підхід, які мають особливо важливе значення. Використання принципу усвідомленості та активності в навчанні орієнтує педагогів на те, що досягнення позитивних результатів засвоєння математичних уявлень можливо лише тоді, коли навчання не зводиться до простого накопичення відповідних знань, умінь і навичок, а чітко усвідомлюється дітьми у процесі практичної діяльності. Для ефективності

навчання необхідне вирішення загальноосвітніх, корекційно-розвивальних і виховних завдань (Чеботарьова, 2018: 80).

Психологічні особливості учнів із порушеннями розвитку, їх недостатня вмотивованість до навчання обумовлюють необхідність використання в освітньому процесі нових методів подачі інформації. Важливим є використання наочного матеріалу, який має бути більш яскравим, привабливим, таким, що легше запам'ятовується. Діти успішно засвоюють знання у процесі використання мультимедійних засобів. Цікавими та привабливими для них є виконання завдань на основі використання мультимедійних ігрових програм.

Із використанням інформаційно-комунікаційних технологій педагоги отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня, організувати навчальну діяльність, щоб дитина активно, з цікавістю й захопленням виконувала навчальні завдання, бачила результат своєї праці та могла його оцінити. Процес навчання стає особистісно-орієнтовним і мобільним, диференційованим та індивідуальним, успішним і комфортним.

У цікавій, динамічній, ігровій формі учні отримують навички роботи з інформаційно-комунікаційними засобами та одночасно удосконалюють свої знання з математики, розвивають пам'ять, просторову уяву, мислення, здібності тощо. Різні інформаційні матеріали стимулюють увагу, активізуючи зоровий і слуховий аналізатори. У школярів підвищується зацікавленість до вивчення навчальних предметів, швидше розвиваються навички самостійності. Урізноманітнення подання матеріалу в електронному вигляді сприяють швидкій зміні одного виду діяльності на інший.

Використання комп'ютерних та мультимедійних ресурсів на уроках математики, читання, інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Технологій», «Мистецтва» та ін. підвищує ефективність навчання завдяки наступним показникам:

- активізації сприймання дітей на основі візуальної підтримки та демонстрації матеріалу;
- моделювання досліджуваних процесів або явищ;
- підвищенні мотивації до навчання;
- індивідуалізації навчання;
- забезпечення зворотного зв'язку;
- можливості узагальнення та перевірки отриманих знань і навичок завдяки використанню тренажерів, тестувань, ігрових ситуацій.

Серед сучасних можливостей подальшого удосконалення корекційно-розвивального процесу важливим є використання *арт-терапевтичних технологій*, які ґрунтуються на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмах саморегуляції та зцілення. Так, опанування нетрадиційними техніками дає змогу учням виразити в малюнку свої почуття та емоції, обирати різні техніки образотворчої діяльності, вселяє впевненість дітей у своїх силах, підвищує їхню самооцінку.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями педагоги широко використовують різноманітні техніки ізотерапії, а саме: «Малювання долоньками»; «Видування»; «Притискання та залишання сліду фарб на папері»; «Малювання мозаїчними мазками»; «Малювання по мокрому листку»; «Малювання по м'ятому папері»; «Вітраж»; «Малювання восковими паличками, свічкою»; «Малювання з секретом у три пари рук»; «Колаж» та ін.). Малюючи незвичайними матеріалами й оригінальними техніками, діти відчують позитивні емоції. Емоції, як відомо – це процес і результат практичної діяльності, насамперед, художньої творчості.

Сьогодні диктує необхідність вирішення проблеми адаптації молодого покоління до сучасного середовища. У Білоцерківській спеціальній загальноосвітній школі №19 це завдання реалізується в системі корекційних занять з *соціально-побутового орієнтування*. Метою цих занять є підготовка

дітей із інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, організації власного побуту шляхом формування в них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності. Формування навичок соціальної компетентності здійснюється при знайомстві учнів з умовами користування транспортом, засобами зв'язку, оволодінням нормами правової культури у різних сферах життєдіяльності.

Найактуальнішим завданням спеціального закладу освіти є формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я школярів, тому вдало підібрані заходи реабілітації стають пріоритетними щодо використання і розробки здоров'яформуючих і здоров'явідновлювальних технологій. З цією метою у школі створений *кабінет компенсаторної реабілітації та соціальної адаптації*. За рахунок використання методів релаксотерапії, фітотерапії, ароматерапії, звукотерапії, кольоротерапії, рослинотерапії, дихальної гімнастики та інших (всього 17 видів терапій) вирішуються завдання відновлення та покращення здоров'я учнів із інтелектуальними порушеннями.

Згідно з освітньою програмою в закладі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку проводяться *заняття з ритміки, розвитку мовлення, лікувальної фізкультури, соціально-побутового орієнтування, психокорекції*, на яких фахівці підвищують пізнавальну активність учнів, розвивають у них психічні процеси, покращують координацію рухів та орієнтування в просторі, сприяють гармонізації загального психоемоційного стану школярів. Учні відвідують тренажерну залу, сучасну ресурсно-сенсорну кімнату, яку педагоги використовують з метою покращення психічного і фізичного здоров'я дітей.

Корекційно-розвивальні заняття з розвитку мовлення передбачають подолання тих мовленнєвих порушень, які стають перепонами в навчанні, спілкуванні. Корекція порушень звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями є довготривалим процесом. На заняттях вчителі-логопеди використовують як традиційні методики розвитку мовлення, навичок

комунікації, та і нетрадиційні (використання елементів ейдетики, Су-джок та пісочної терапії та ін.). Для корекції мовленнєвих порушень створено *кабінет мовленнєвої корекції*, в якому функціонує середовище для розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. На заняттях значна увага приділяється засвоєнню мовленнєвих засобів рідної мови, способів спілкування, розвитку слухового сприймання, розширенню словникового запасу слів. Для розвитку мовленнєвого спілкування використовуються такі методи і прийоми: створення проблемних ситуацій; розігрування сценок з художніх творів у формі діалогу; ігри-інсценізації. Корекційно-розвивальна робота реалізується на заняттях на основі створення в групі доброзичливої атмосфери, налагодження вчителем-логопедом емоційно-особистісних стосунків з кожною дитиною, використанні індивідуального підходу до кожного учня у процесі мовленнєвого спілкування (навчального й повсякденного).

З метою формування комунікативної компетентності, на заняттях учнів знайомлять з правилами мовленнєвого спілкування в різних життєвих ситуаціях, під час взаємодії з дорослими та однолітками, навчають норм і правил українського мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування. Реалізації завдань сприяє застосування таких методів: проведення бесід на морально-етичні теми; читання художніх творів, ознайомлення з малими жанрами українського фольклору; введення у словник дітей нової лексики; створення ігрових мовленнєвих ситуацій, розігрування діалогів і сценок з літературних творів; розглядання ілюстрацій до художніх творів відповідного змісту; використання дидактичних ігор та вправ.

Ефективним є використання піктограм у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, у яких є тяжкі порушення мовлення. Використання алгоритмів виконання різних соціально-побутових навичок, послідовного розкладу уроків, записаних у вигляді простих картинок,

пiктограм, сприяє успішному засвоєнню навчального матерiалу, навчальних навичок, правил поведiнки тощо.

З метою особистiсного розвитку учнiв, гармонiзацiї їх психофiзичного стану використовують *елементи вальдорфської педагогiки*, в основу якої покладено принцип орієнтацiї на вiльний розвиток особистостi, розвиток її потенцiйних можливостей через удосконалення мисленнєвих, емоцiйних i вольових процесiв. Навчання має практичну, життєву спрямованiсть, його теоретичнi аспекти постійно пов'язуються з конкретними життєвими реалiями, що сприяє ефективнiй соцiальнiй адаптацiї учнiв. Учитель орієнтується на спостереження, переживання, емоцiї школярiв.

Слiд зазначити також на важливiй ролі *естетичного та трудового виховання учнiв* спецiальної школи. У подальшому освітньому процесі створюються умови для особистiсно орієнтованої профорієнтацiйної роботи, допрофесiйної освіти учнiв з особливими освітнiми потребами, системного удосконалення їх загальноосвітньої та фахової пiдготовки. Важливим етапом профорієнтацiйної роботи у навчальному закладі є ознайомлення учнiв з особливими освітнiми потребами з наявними спецiальностями, з урахуванням особливостей розвитку дiтей, рекомендацiй лiкарiв та формування вiдповiдних практичних навичок на базі шкiльних майстерень. Проблема пiдготовки учнiв до свiдомого вибору професiї стає особливо актуальною, оскiльки орієнтування на певну професiйну дiяльнiсть, свiдомий вибiр свого життєвого шляху є невід'ємною складовою всього освітнього процесу в школі. Тому, для вирiшення даного питання, навчальний заклад співпрацює з професiйно-технiчними навчальними закладами мiста, центром зайнятості i рiзними соцiальними iнститутами.

Головне завдання трудового виховання – це вироблення потреби в працi, правильного ставлення до цiлей, процесу, результатiв працi та до людей працi. У процесі щоденного самообслуговування в учнiв виробляються навички

культурної поведінки в суспільстві, у сім'ї і в школі. Під час суспільно-корисної і продуктивної праці школярі навчаються жити в колективі (клас, учнівська бригада та інші трудові об'єднання школярів). Учні вчать демократії, самоврядуванню, госпрозрахунку, набувають якостей ініціативного, дисциплінованого, відповідального господаря суспільного й індивідуального виробництва, крім цього, опановують навички бережливості, діловитості, розрахунковості, раціонального планування своєї роботи, прийомів контролю за якістю виконання роботи. На уроках і в позакласній роботі педагогічні працівники застосовують, поряд з бесідою, розповіддю, такі форми і методи, як виробничі екскурсії, розв'язування задач з економічними розрахунками, ділові ігри.

Під час художньо-трудової діяльності учнів спеціальної школи навчають застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. Так, на уроках трудового навчання школярі удосконалюють свої навички використання комп'ютерної техніки у роботі над різноманітними проектами з виготовлення виробів, опанування нових для себе матеріалів та технологій, а також у дослідницькій діяльності. У супроводі вчителя вони залучаються до самостійного пошуку серед зображень в Інтернеті виробу-аналогу для виготовлення. Педагоги засобами КТ готують навчальний матеріал у доступній формі (малюнки, зображення, креслення, схеми, таблиці, завдання, інструкційні картки, відео), що зацікавлює учнів, виховує самостійність у вирішенні питань.

На основі різноманітності видів роботи з використанням сучасних технічних засобів стало можливим *дистанційне навчання* дітей в умовах карантину. За наявності в домашніх умовах телефонного зв'язку, комп'ютерної техніки, Інтернету, значна частина учнів змогла продовжити навчання. Звичайно, дякуючи батькам, які забезпечували інформаційний доступ, наявність матеріалів для роботи, допомагали дітям виконувати завдання. Саме завдяки їм продовжено навчання в умовах карантину, продовжено опанування

учнями знань, навичок роботи з інформацією та сучасними засобами комунікації, що має неабияке значення для розвитку мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Під час дистанційного навчання в учнів-старшокласників поступово формувались уміння самостійно працювати з матеріалами шкільного сайту, використовувати відео, посилання тощо.

Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа №19 – це спеціальний заклад загальної середньої освіти, який здійснює освітній процес за режимом повного дня. Діти після уроків перебувають на групі продовженого дня, де разом з вихователями виконують домашні завдання, відвідують гуртки за інтересами, беруть участь у виховних заходах. Специфікою роботи вихователя спеціального закладу освіти є переорієнтування з виконання режимних моментів на фаховий педагогічний супровід учнів із інтелектуальними порушеннями впродовж другої половини дня.

Виховати компетентного та творчого учня може лише компетентний і творчий педагог. Робота класного керівника, вихователя групи продовженого дня супроводжується постійним спонуканням до творчості. Педагогічний колектив закладу, розуміючи важливість і складність проблем роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, працює над удосконаленням корекційного-розвивального освітнього процесу.

Завдяки вдалій організації освітнього процесу, вихованці закладу щороку беруть активну участь і стають переможцями у творчих конкурсах міського, обласного та всеукраїнського рівнів. Спеціально для розвитку театральних, музичних, вокальних здібностей школярів на базі закладу проводиться свято творчості для дітей із особливими освітніми потребами «Таланти нашої школи», організовуються виставки художніх робіт вихованців закладу.

Слід зазначити, що важливу роль у забезпеченні сучасного корекційно-розвивального простору відіграє педагог, який не лише добре володіє

корекційно-розвивальними технологіями навчання й виховання, а й технологіями розвитку здібностей та обдарувань учнів. Педагог формує ключові компетентності особистості дітей з особливими освітніми потребами за допомогою спеціально підготовленого змісту навчання, технологій та корекційно-розвивального середовища, яке повинно бути доцільно організованим, відкритим, цілісним, емоційно комфортним, забезпечувати умови успішної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження свідчить про ефективність спеціальної організації корекційно-розвивального простору у спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що передбачає сучасне оснащення кабінетів, використання педагогами інноваційних технологій навчання, традиційних та нетрадиційних методів та засобів реалізації освітнього процесу, фахову компетентність вчителя. Подальших наукових розвідок потребує дослідження умов реалізації корекційно-розвивального середовища та інноваційних технологій реалізації навчального процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Нової української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Лист МОН №1/9-421 від 05.08.2020 «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2020/21 навчальному році». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>
3. Чеботарьова, О.В. (2020). Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі. Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/720527>
4. Чеботарьова, О.В. (2018). Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Дніпро: Інновація, с. 77-81.

REFERENCES

1. The concept of a new Ukrainian school. Access mode:

<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (in Ukrainian).

2. Letter of the Ministry of Education and Science №1 / 9-421 dated 05.08.2020 «Methodological recommendations for the organization of the educational process in special institutions of general secondary education in the 2020/21», <https://mon.gov.ua/ua> (in Ukrainian).

3. Chebotarova, O.V. (2020). Modern technologies of teaching children with intellectual disabilities in the New Ukrainian school. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova. Rezhy m dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/720527> (in Ukrainian).

4. Chebotarova, O.V. (2018). Organization of correctional and developmental space in the education system of children with intellectual disabilities. Dnipro: Innovatsiia. s. 77-81. (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 10.12.2020 р.

УДК 376-056.34:376.16:78:39 (043.5)

Квітка Наталія

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інклюзивного навчання
E-mail: kvitkanatalie@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-8885-1883
Researcher ID: P-6274-2016

Kvitka Natalie

PhD, Senior Research Fellow
department of inclusive education

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

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

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND STRONG-WILLED SPHERE
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Анотація. У публікації теоретично проаналізовано загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження з метою теоретично обґрунтувати емоційно-вольову сферу дітей з особливими освітніми потребами; емпірично вивчено та узагальнено особливості розвитку даної сфери у дітей залежно від їх психофізичних порушень та розроблено поради щодо її розвитку.

Аналіз наукових досліджень підтверджує важливість розвитку емоційно-вольової сфери у формуванні пізнавальних процесів та соціальному становленні особистості, залежність успіху людини від уміння управляти власними емоціями, розуміння своїх емоцій та інших. Емоційна компетентність розглядається як ключ до успіху в усіх сферах життя. Вольові якості особистості визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки та її влади над собою, а отже й подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод різної міри труднощів. Вольові процеси проявляються в уявленнях, поняттях, мовленні, мисленні, увазі, пам'яті тощо. Саме тому часто говорять про емоційно-вольову сферу як єдиний феномен. Завдяки правильно сформованій волі дитина здатна впорядковувати власні думки, формувати та висловлювати свої погляди, концентрувати увагу на чомусь, доводити до кінця розпочату роботу. У процесі соціалізації індивіда формується *характер*, що є сукупністю сталих індивідуальних особливостей (рис) особистості, які виявляються у ставленні людини до навколишнього світу та які визначають стиль її поведінки з людьми.

Практичне значення полягає у використанні з діагностичною метою розроблених характеристик емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами та розробленні рекомендацій щодо формування та розвитку емоційно-вольової сфери у корекційно-розвитковому процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати публікації впроваджуються в роботу Інклюзивних Ресурсних Центрів та загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень у цьому аспекті є створення цілісних методик щодо корекції емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми різними засобами і з'ясування впливу арттерапії на формування творчої особистості, здатної адаптуватися в сучасному світі.

***Ключові слова:** емоційно-вольова сфера, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, емоційна компетентність, вольові якості особистості.*

Abstract. The publication theoretically were analyzed the general and special psychological and pedagogical literature on the research problem in order to theoretically substantiate the emotional and strong-willed sphere of children with special educational needs; empirically were studied and generalized features of the development of this field children depending on their psychophysical disorders and developed tips on its development.

The analysis of scientific research confirms the importance of the development of the emotional-volitional sphere in the formation of cognitive processes and social formation of the individual, the dependence of human success on the ability to manage their own emotions, understanding their emotions and others. Emotional competence is seen as the key to success in all areas of life. Volitional qualities of the individual determine the level of conscious self-regulation of the individual of his behavior and his power over himself, and hence overcoming external and internal obstacles of varying degrees of difficulty. Volitional processes are manifested in ideas, concepts, speech, thinking, attention, memory, and so on. That is why they often talk about the emotional and volitional sphere as a single phenomenon. Thanks to the correctly formed will, the child is able to organize their own thoughts, form and express their views, focus on something, complete the work started.

The practical meaning lies in the using for diagnostic purposes of the developed characteristics of the emotional-strong-willed sphere of children with special educational needs and the formulation of tips on the development of the emotional-volitional sphere in the correctional and remedial process of secondary schools.

The results of the publication are implemented in the work of Inclusive Resource Centers and secondary schools with inclusive education.

Promising areas of further research in this aspect are the creation of holistic methods for the correction of the emotional and volitional sphere of children with special educational aids and elucidation of the impact of art therapy on the formation of a creative personality capable of adapting to the modern world.

***Key words:** emotional-strong-willed sphere, children with special educational needs, inclusive education, emotional competence, volitional qualities of personality.*

Актуальність дослідження. Реформування сучасної української школи та впровадження інклюзивного навчання у заклади загальної середньої освіти передбачає переорієнтацію її на формування в учнів життєвих

компетентностей, необхідних для успішної реалізації в суспільстві як особистості, громадянина, фахівця. У Державному стандарті початкової освіти (2018) та Концепції «Нова українська школа» (2016) такими ключовими компетентностями молодших школярів визначені уміння висловлювати власну думку, творити, виявляти ініціативу, логічно обґрунтовувати власну позицію, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, оцінювати ризики та приймати рішення, вирішувати проблему, співпрацювати з іншими, критичне та системне мислення. Відповідно посилюється роль емоційного інтелекту в освітньому процесі початкової школи, необхідним стає розвиток емоцій школярів, вміння виражати та керувати власними емоціями, розуміти емоційний стан інших людей. Важливим стає визначення чинників, які впливають на формування емоційного інтелекту людини і без якого важко уявити сформовану емоційно-вольову сферу учнів у просторі нової української школи, зокрема й з особливими освітніми потребами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Активний аналіз наукових досліджень підтверджує важливість розвитку емоційно-вольової сфери у формуванні пізнавальних процесів та соціальному становленні особистості, залежність успіху людини від уміння управляти власними емоціями, розуміння своїх емоцій та інших. Емоційна компетентність розглядається як ключ до успіху в усіх сферах життя.

Метою статті є визначення емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами, розглянувши низку наукових досліджень та визначень щодо формування та розвитку емоційної сфери особистості.

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

Результати дослідження. Розвиток *емоційної сфери* людини забезпечує зміни в її психічній активності, відбувається становлення особистості. Основними складовими даної сфери є *емоції* та *почуття*.

Емоції, як психічний процес, відображають особистісну значущість та оцінку внутрішньої та зовнішньої ситуації для життєдіяльності людини у формі безпосередніх переживань. Вони розвиваються з раннього дитинства, досягають особливої виразності у зрілому віці і поступово згасають у глибокій старості. Емоції органічно пов'язані з почуттями, які виникають внаслідок багаторазового переживання однієї й тієї ж емоції. Спільним джерелом емоцій і почуттів є практична діяльність людини (Бондар, Синьов, 2011: 528).

Почуття, як один з основних видів переживань свого ставлення до предметів і явищ дійсності, характеризуються відносною стійкістю. Почуття та емоції є своєрідною формою відображення людиною дійсності.

Особливості *емоційної сфери* молодших школярів полягають у тому, що дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів; відбувається часта зміна настрою на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності – схильність до короткочасних і бурхливих афектів; відверто виражає свої чуттєві переживання; розвиває вміння володіти своїми почуттями; розвиває соціальні емоції такі як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття; осмислює власні емоції, судження, вчинки. Джерелом емоцій для дітей молодшого шкільного віку є гра, спілкування з однолітками, успіхи в навчанні, оцінка їх учителем, однокласниками, батьками.

Вольові якості особистості визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки та її влади над собою, а отже й подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод різної міри труднощів. Вольові процеси проявляються в уявленнях, поняттях, мовленні, мисленні, увазі, пам'яті тощо.

Отже, *воля* – це психічна функція, яка відповідає за контролювання людиною своєї поведінки – вчинків та емоцій. Саме воля відповідає за формування таких особистісних якостей, як самостійність, стриманість, рішучість, цілеспрямованість, відповідальність тощо. Воля нерозривно пов'язана з емоціями людини. Саме тому часто говорять про *емоційно-вольову сферу як єдиний феномен*. Завдяки правильно сформованій волі дитина здатна впорядковувати власні думки, формувати та висловлювати свої погляди, концентрувати увагу на чомусь, доводити до кінця розпочату роботу. *Воля* потрібна для успішного розвитку інших психічних функцій. Без неї значно ускладнюється і розвиток соціальних навичок дитини.

У процесі соціалізації індивіда, який має певні передумови психічного розвитку (особливості вищої нервової діяльності тощо) формується *характер*. У складі *характеру* одні риси стають провідними, інші – другорядними. Якщо риси гармонують між собою, то вони складають цільний характер, а якщо контрастують, то суперечливий, складний. Отже, *характер* – це сукупність сталих індивідуальних особливостей (рис) особистості, які виявляються у ставленні людини до навколишнього світу та які визначають стиль її поведінки з людьми. Складовими характеру є риси, які визначають поведінку в типових умовах і є суттєвими та стійкими.

Вже у дошкільному віці спостерігаємо наявність вольових дій. Діти вміють контролювати свою поведінку відповідно до норм і правил, які висуває їм родина, суспільство. Молодші школярі ще більше вдосконалюють свої зусилля, тому що навчання вимагає вольових зусиль та дій таких як цілеспрямованість, увага, посидючість, спостереження тощо. І тут важливим фактором виховання волі є активна участь учня в житті колективу, тому що він намагається виховати у собі ті вольові якості, які формують його характер, цінуються в суспільстві і слугують засобом досягнення успіху в житті.

З метою вивчити та узагальнити особливості формування та розвитку емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами залежно від їх психофізичних порушень та розробити поради щодо її розвитку нами було з'ясовано, що кожна дитина має певні відмінності, які важливо враховувати формуючи її особистість (Коваль, Компанець, Квітка, Луценко, 2017: 362).

Дитина з порушенням зором фактично не зазнає негативного впливу. Втім, деякі діти можуть бути тривожними, невпевненими в своїх діях, мати знижену самооцінку, пасивними, відчувати страх перед невідомими їм об'єктами та явищами. Їм складно виявляти власні емоції та почуття, оскільки емоції проявляються під впливом певних стимулів. Зниження ж пізнавальної активності та менша доступність наслідувальної діяльності у дітей з порушеннями зору може знижувати їх емоційність, що схоже на прояви аутизму. Негативно впливає на формування вольових якостей учнів з порушеннями зору занадто висока опіка з боку батьків. Характерними рисами є несамотійність, невпевненість у власних силах, небажання доводити розпочату справу. Такі прояви успішно долаються у спільній діяльності з однолітками під керівництвом педагога та психолога.

Рекомендації: стимулювати емоційну налаштованість та бажання дитини працювати, виконувати завдання, виявляти ініціативу, долати труднощі на шляху до поставленої мети, спрямовувати на вирішення невеликих, але конкретних завдань; використовувати завдання, де можна проявити уяву, фантазію; формувати розуміння учнем з порушенням зором його сильних якостей, та ситуацій де йому знадобиться допомога оточуючих; заохочувати незалежність та самотійність учня, у процесі виконання певних завдань у класі, де він зможе бути успішним; створювати ситуації, де учень з порушеннями зору зможе допомогти однокласникам; схвалювати готовність учнів розв'язувати проблеми власними силами, надавати можливості

переживати ситуації успіху, виконувати завдання своїми силами і пишатися цим.

Особливості розвитку емоційно-вольової сфери *дітей з порушеннями інтелекту* залежить від ступеня порушення: від несамостійності, слабкої емоційності, неадекватній самооцінці, неадекватності, невмотивованості до відсутності емоцій і мотивації, безініціативності, сугестивності, імпульсивності та безпорадності.

Рекомендації: ввести у зміст навчання спеціальні розділи, які не присутні в загальноосвітніх програмах; використовувати специфічні прийоми і методи, що полегшують засвоєння навчального матеріалу та дозволяють досягти успіху; увести пропедевтичний (підготовчий) період; прищепити інтерес до навчання, виробити позитивну мотивацію; формувати системи доступних знань, умінь, навичок; постійно контролювати і конкретно допомагати (вчитель, асистента вчителя), надавати додаткові пояснення, показ, велике число тренувальних вправ; організувати цілеспрямоване опанування прийомами навчальної діяльності; необхідно коригувати і розвивати психічні процеси, мовлення, дрібну та загальну моторику; здійснювати трудову і професійну підготовку; створювати психологічний комфорт, оптимально організовувати навчальну діяльність та відпочинок.

Характеризуючи особистість *дитини із затримкою психічного розвитку* часто вживається термін «інфантилізм», що підкреслює більш дитячі (в порівнянні зі звичайними дітьми) риси характеру, самооцінку, незрілість вольової регуляції поведінки. Залежно від типу затримки виражені риси особистісної незрілості.

Затримка психічного розвитку характеризується як межовий стан між нормою та порушенням розвитку дитини, якому властиві недоліки когнітивної та емоційно-вольової сфери, що виявляються у зниженні навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому (Бастун, 1997: 119).

У деяких дітей на перший план виступає затримка розвитку емоційної сфери, а порушення в інтелектуальній сфері виражені не різко. Емоції таких дітей відповідають більш ранньому щаблю розвитку (психіці більш молодшого віку): яскраві і жваві реакції, переважання емоцій у поведінці, ігрові інтереси, навіювані і недостатня самостійність. Ці діти невтомні у грі, в якій виявляють творчість і вигадку водночас із загальмованою інтелектуальною діяльністю. Як правило, труднощі у навчанні супроводжуються відхиленнями в поведінці. У зв'язку із функціональною незрілістю нервової системи процеси гальмування та збудження незбалансовані. Ці діти або надзвичайно збуджені, імпульсивні, агресивні, роздратовані, конфліктні у стосунках з дітьми або навпаки сковані, загальмовані, перелякані. Деякі діти, вирізняються незрілістю соціальних мотивів і потреб. У них помічається значне відставання психічного розвитку від віку, що виявляється в незрілій емоційно-вольовій сфері при відносно збереженій пізнавальній діяльності. Незрілість емоційно-вольової сфери призводить до відсутності або слабо вираженої навчальної мотивації.

Перенесені в ранньому дитинстві хвороби вплинули на знижений психічний тонус дітей із ЗПР. Емоційно-вольова сфера вирізняється незрілістю при відносно збереженому інтелекті. Дітям важко адаптуватися у навчальному середовищі. Через хворобливість для них створюється ряд обмежень та заборон, що створює штучну інфантилізацію, викликану умовами гіперопіки та піклування. Внаслідок чого діти не прагнуть до самостійності і в них простежується боязкість, невпевненість, пасивність, бездіяльність, безініціативність. Проблеми цих дітей починаються з труднощів у навчанні. Характерними є знижена мотивація досягнень, відсутність інтересу, невміння та небажання долати перешкоди. В стані втомленості діти дають необдумані відповіді або взагалі відмовляються відповідати. Також вирізняються особливими змінами особистості: в'ялість, безініціативність, слабкість. Діти

глибоко переживають свої невдачі, які справді травмують їх психофізичний стан.

Внаслідок різних психотравмуючих факторів деякі діти, вирізняються поверховістю емоцій, несамостійністю у поведінці, інфантильністю в установках та стосунках, уповільненні темпів психічного розвитку тощо. Довготривалі, травмуючі фактори, сприяють накопиченню рис психічного інфантилізму в афективно нестійку збудливу форму. Даний стан часто сприяє формуванню стійких асоціальних установок, тобто педагогічній запущеності.

Дітям з ураженнями центральної нервової системи, властиві порушення темпу розвитку інтелекту та особистості, що зумовлено істотними та стійким локальним порушенням дозрівання мозкових структур. Психічна незрілість проявляється у примітивності, поверховості емоційних реакцій, слабкому розумінні взаємовідносин, зниженій мотивації досягнень, некритичності, несамостійності. Діти не вміють співвідносити свої емоційні реакції з конкретною ситуацією, неадекватні до власних промахів. Провідна мотивація – це гра, що призводить до внутрішнього конфлікту. Для цих дітей характерні дезадаптивні форми поведінки збудженого або загальмованого характеру. У стані збудженості вони виявляють конфліктність, агресивність, роздратованість, дратівливість. У стані загальмованості спостерігається млявість, пасивність, повільність, переляканість, тривожність, плаксивість.

Рекомендації: хвалити, підтримувати, надавати допомогу, створювати психологічний комфорт, що дають змогу дитині повною мірою реалізувати свій потенціал; налагоджувати емпатійних взаємини з дитиною; підтримувати найменші позитивні прояви у навчанні, спілкуванні, поведінці; створювати умови, за яких проблеми психічного розвитку дитини не перешкоджають досягненням у навчанні; виявляти сильні сторони, здібності дитини і використовувати їх для компенсації порушень розвитку; моделювати ситуації, у яких дитина здобуває позитивний досвід адекватних емоційних реакцій,

дотримується поведінкових норм тощо; розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, заохочувати яскравою та доступною наочністю, прикладами із реального життя; розвивати позитивні якості особистості (працездатність, цілеспрямованість, уважність тощо).

У розмовах про аутизм один з міфів – про відсутність емоцій у *дитини з аутизмом*, відсутність розуміння почуттів інших людей. На сьогодні є дослідження, які вивчають взаємозв'язок між конкретними медичними проблемами і девіантною поведінкою (Петрова, 1993: 37) Коли медичні проблеми лежать в основі або є причиною поведінкових проблем, детально визначене лікування повинно включати медико-поведінковий вплив, а не тільки зміну поведінки. Тривожність наряду із незвичайною або проблемною поведінкою з елементами одержимості, агресії, виявляється у зниженні характерної для дітей потреби в отриманні нових емоційних та сенсорних вражень, поведінкові прояви, що не мають вираженого сенсу, нав'язливі стани, фобії, фантазії. Багато *дітей з аутизмом* виявляють стійкий негативізм до навчання, розгальмованість, пасивність, полохливість. Найбільші труднощі в усіх сферах розвитку викликає ставлення дитини з аутизмом до цілеспрямованої діяльності. Науковці і практики відмічають: відхід від спрямованих на неї впливів навколишнього середовища; негативну реакцію або взагалі її відсутність при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності; швидко виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю; складності у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу; порушене формування соціальної та комунікативної функцій.

Рекомендації: постійно підтримувати і заохочувати дітей; встановлювати межі дозволеної поведінки не тільки для дитини під час занять і в родинному колі; вчити дітей прислухатися і наслідувати дорослих; відслідковувати особливі поведінкові прояви дитини, а також фіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка; контролювати чи послаблювати проблемну поведінку,

застосовуючи успішні стратегії навчання, що зазвичай зосереджуються на адаптації навколишнього середовища для зниження неприйнятної поведінки і/або допомоги учням навчитися більш прийнятної поведінки; формувати такі риси характеру як кмітливість і спостережливість, в тому числі й соціальні якості; допомагати дитині контролювати свою тривожність у важкій чи новій ситуації (Колупаєва, Таранченко, 2019: 304).

Визначну роль у становленні особистості відіграє мовлення. Його порушення тією чи іншою мірою впливає на діяльність та поведінку дитини, негативно позначається на формуванні всього психічного життя, ускладнює спілкування з оточуючими, нерідко заважає правильному формуванню пізнавальних процесів, впливає на емоційно-вольову сферу. Під тягарем мовленнєвого порушення часто виникає низка вторинних відхилень, які створюють проблеми у розвитку дитини в цілому (Трофименко, 2016: 41).

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення комунікативної здібності. У цьому контексті загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Дітям з порушеннями мовлення властива пасивність, чутливість, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки. Розлади в емоційно-вольовій, особистій сферах дітей з порушеннями мовлення не тільки знижують і погіршують їх працездатність, але можуть приводити до порушень поведінки і явищ соціальної дезадаптації. Гармонія чи дисгармонія цієї сфери визначають усе життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, діяльність. Часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні порушення.

Дітям з важкими розладами мовлення притаманні знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів

зі своїми однолітками. У них відмічаються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю. Усвідомлення власної неповносправності у спробах спілкування часто призводять до змін характеру дитини з такими проявами як замкненість, негативізм, бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки – загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку та від умов, у яких виховується дитина. У процесі правильної організації педагогічних умов та підходів, як правило, зникають або значно зменшуються і вторинні зміни психічного розвитку (Соботович, 2003: 160).

Функціональні або органічні ураження центральної нервової системи, які притаманні дітям з мовленнєвими порушеннями, обумовлює те, що ці діти швидко виснажуються та пересичуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудженістю, моторною розгальмованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, рухають ногами тощо. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюються і виникають розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігається загальмованість і млявість.

Діти з функціональними розладами центральної нервової системи емоційно реактивні, легко дають невротичні реакції і навіть розлади у відповідь на зауваження, неповажне ставлення з боку педагога, дітей. Їх поведінку можна охарактеризувати негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Усе це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей з мовленнєвими розладами.

Практично у всіх дітей з таким тяжким мовленнєвим розладом як заїкання, виявлено своєрідність перебігу психічних процесів, часті прояви імпульсивності або, навпаки, загальмованості. У дітей зазначеної категорії спостерігаються відхилення в емоційних, вольових та мотиваційних проявах: низька самооцінка, почуття невпевненості, тривоги, немотивовані страхи, перш

за все страх мовлення. Відмічено, що прояви заїкання перебувають у прямій залежності від індивідуально-особистісного ставлення дитини до тих чи інших умов спілкування.

Рекомендації: формувати навички та вміння, які підвищують їх працездатність, це призведе до підвищення толерантності, стійкості до стресу і підвищення емоційного тону настрою; використовувати такі корекційні методики для розвитку мовлення дітей, які мотивують до активної мовленнєвої діяльності; удосконалювати систему психолого-педагогічного супроводу дитини з мовленнєвими порушеннями, яка передбачає тісну професійну взаємодію психологів та логопедів і повинна включати в себе такі напрями діяльності, як робота з дитиною, робота із батьками, робота з дотичними педагогами; мотивувати дітей до логопедичних занять та до виправлення порушень мовлення, використовуючи різні технічні засоби (спеціальні навушники, мікрофони, різні ФМ-системи) та пристрої для інтерактивного навчання; застосовувати спеціальні форми психологічної допомоги; проводити корекційну логопедичну роботу, спрямовану на виправлення мовленнєвих порушень.

Для дітей із церебральним паралічем (ДЦП) характерні розлади емоційно-вольової сфери. Це можуть бути важкі порушення та психопатоподібні порушення на фоні органічного ураження центральної нервової системи, які нерідко проявляються при спастичній диплегії та геміпаретичній формі ДЦП. І. Мамайчук зазначає, що у дітей та підлітків із ДЦП можуть спостерігатися емоційні розлади у зв'язку з наявністю фізичного дефекту, вихованням по типу гіперопіки чи ранньої соціальної та психічної деривації (Мамайчук, 1992: 44). Емоційні розлади у одних дітей проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, дратівливості, руховому розгальмуванні, в інших – у вигляді загальмованості, сором'язливості, боязкості. Схильність до коливань настрою часто поєднується з інертністю емоційних реакцій. Так, почавши плакати або

сміятися, дитина не може зупинитися. Підвищена емоційна збудливість нерідко поєднується із плаксивістю, дратівливістю, примхливістю, реакцією протесту, які підсилюються в новій для дитини обстановці та при стомленні. Іноді відзначається радісний, піднятий настрій зі зниженням критики (ейфорія). Дітям з руховими розладами часто притаманні порушення працездатності, які, з одного боку, проявляються у вигляді підвищеної виснажливості психічних процесів, а з іншого – у вигляді надмірної дратівливості, плаксивості й капризності. Певна роль у виникненні таких порушень належить соціальним факторам, зокрема, вихованню за типом гіперопіки. У результаті може виникнути недорозвиток мотиваційної основи психічної діяльності, що призводить до недостатності прояву вольових зусиль, коли необхідно розпочати виконання завдання, рух або мовлення.

Рекомендації: будувати корекційно-розвивальну та психолого-педагогічну роботу спрямовану на розвиток емоційної сфери; надавати перевагу ігровій діяльності, бо саме у грі формуються яскраві позитивні емоції, на фоні яких краще формуються перші знання, уміння та навички дитини; виховувати швидкість реакції та емоційну виразність через тренування дрібної моторики пальців рук; створити такі умови, які б дали змогу опановувати знання з опорою на збережені функції організму дитини; застосовувати альтернативні методи спілкування (піктограм); надавати перерву за перших ознак втоми; надавати додатковий час, що необхідний для успішного спілкування; надавати додатковий час для закінчення будь-якого розпочатого виду діяльності; застосовувати комп'ютерні версії носіїв навчальної інформації; використовувати мобільні панелі для забезпечення доступності до джерел навчальної інформації; заохочувати дитину до опису, уточнення виконання нової задачі; обирати і рекомендувати найзручніші засоби для фіксації навчальної інформації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Очевидно, що розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами відбувається за наявності певних ускладнень і потребує особливої уваги з боку фахівців, які здатні коригувати ці процеси і допомагати розвиватися такій дитині. Саме знання і уміння педагогів та психологів, батьків і асистентів здатні забезпечити навчальний процес і впроваджувати в роботу Інклюзивних Ресурсних Центрів та загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень у цьому аспекті є створення цілісних методик щодо розвитку і корекції емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми різними засобами і з'ясування впливу різних видів терапій на формування творчої особистості, здатної адаптуватися в сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, В.І., Синьов, В.М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: МП «Леся», 528 с.
2. Коваль, Л.В., Компанець, Н.М., Квітка, А.В., Луценко, І.В. (2017). *Навчально-методичний комплект «Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі»*. Київ, 362 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=715517>
3. Бастун, Н.А. (1997). *Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання*. Київ, 119 с.
4. Петрова, В.Г. (1993). Роль емоціонально-волевої сфери в познавательной деятельности умственно отсталых учащихся. *Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сборник научных трудов*. Москва, с. 34-48.
5. Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник*. Харків: Видавництво «Ранок», 304 с.
6. Трофименко, Л.І. (2016). Особистісний розвиток дітей дошкільного віку із тяжкими мовленнєвими розладами. *Журнал «Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України»*. 4, с. 41-46).
7. Соботович, Е.Ф. (2003). *Речевое надоразвитие у детей и пути его коррекции. Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией*. Москва, Классикс Стил, 160 с.

8. Мамайчук, И.И. (1992). Нейропсихологические исследования гностических процессов у детей с различными формами детского церебрального паралича. *Невропатологии и психиатрии*, с. 42-47.

REFERENCES

1. Bondar, V.I., Synov, V.M. (Red.). (2011). Defektologichnyi slovnyk: navchalnyi posibnyk. [Defectological dictionary: textbook]. Kyiv: MP «Lesia», 528 s. (in Ukrainian).
2. Koval, L.V., Kompanets, N.M., Kvitka, A.V., Lutsenko, I.V. (2017). Navchalno-metodychnyi komplet «Osoblyva dytyna v inkliuzyvnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi» [Educational and methodical set "Special child in an inclusive preschool educational institution"], Kyiv, 362 s. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=715517> (in Ukrainian).
3. Bastun, N.A. (1997). Dity iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku ta yikh navchannia. [Children with mental retardation and their learning]. Kyiv, 119 s. (in Ukrainian).
4. Petrova, V.G. (1993). Rol' jemocional'no-volevoj sfery v poznavatel'noj dejatel'nosti umstvenno otstalyh uchashhihsja. Jemocional'no-volevye processy i poznavatel'naja dejatel'nost' umstvenno otstalyh detej: Sb. nauch. tr. [Emotional and volitional processes and cognitive activity of mentally retarded children]. Moskva, pp. 34-48. (in Russian).
5. Kolupaieva, A.A., Taranchenko, O.M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook], Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 304 s. (in Ukrainian).
6. Trofymenko, L.I. (2016). Osobystisnyi rozvytok ditei doshkilnoho viku iz tiazhkymy movlennievymy rozladamy. Zhurnal «Pedagogika i psykholohiia. Visnyk Akademii pedagogichnykh nauk Ukrainy». 4, pp. 41-46. (in Ukrainian).
7. Sobotovich, E.F. (2003). Rechevoe nadorazvitie u detej i puti ego korrekcii (Deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliej. [Children with intellectual disabilities and motor alleles] Moskva: Klassiks Stil', 160 s. (in Russian).
8. Mamaichuk, Y.Y. (1992). Neiropsykholohycheskye yssledovanyia hnostycheskykh protsesov u detej s razlychnymy formamy detskoho tserebralnoho paralycha. Nevropatolohyy y psykhyatryy, [Neuropathology and psychiatry], pp. 42-47 (in Russian).

Матеріал надійшов до редакції 11.11.2020 р.

УДК 37.015.3 – 376.352: 217

Кобильченко Вадим

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
E-mail: vadimvk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-7717-5090

Kobylchenko Vadym

Doctor in Psychology, Senior Researcher,
Chief researcher,
Head of the department of education of children with visual impairments

Омельченко Ірина

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
E-mail: iraomel210781@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-2021-7453
researcher id.com/rid/O-7960-2016

Omelchenko Iryna

Doctor in Psychology, Senior Researcher,
Senior Researcher
Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

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

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

**ПРЕДМЕТ І МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В СВІТЛІ
СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГЕМ**

**SUBJECT AND INTERDISCIPLINE RELATIONS OF SPECIAL PSYCHOLOGY IN THE
LIGHT OF MODERN METHODOLOGISTS**

Анотація. Метою статті є уточнення предмету спеціальної психології в світлі сучасних методологем. Були використані теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для визначення предмету спеціальної психології, її міжпредметних зв'язків

та категоріального апарату. Спеціальна психологія, вивчаючи закономірності нетипового розвитку, дозволяє більш повно і точно визначити закономірності та норми функціонування та розвитку психіки дитини, що свідчить про двосторонні взаємозв'язки між спеціальною психологією та іншими сферами психологічних знань. Одним із основних завдань, які вирішує спеціальна психологія, є завдання соціалізації дитини з відхиленнями в психофізичному розвитку в суспільстві. Це робить зв'язок спеціальної психології із соціальною психологією усе більш актуальним. У рамках спеціальної психології робиться спроба порівняти різні параметри патогенних станів з різними аспектами порушення процесу психосоціального розвитку. Якщо психологія розвитку досліджує, яким є цей процес, то спеціальна психологія відповідає на питання, як розвиток може відбуватися в інших (несприятливих) умовах, що значно розширює наше розуміння онтогенезу та дизонтогенезу. Донедавна в емпіричних дослідженнях в області спеціальної психології пріоритет віддавався вивченню особливостей психіки, а цілісний розвиток, становлення й формування особистості людини з тими або іншими психофізичними порушеннями переважно залишалось без уваги. Несприятливі фактори самі по собі не завжди є фатальними для розвитку особистості. В остаточному підсумку, багато чого буде визначатися сполученням різноманітних суб'єктивних характеристик особистості, які опосередковують їхній вплив. Саме тому несприятливі фактори для різних людей можуть мати різні наслідки. Несприятлива ситуація стає патогенною, здатною спровокувати ті або інші відхилення в розвитку, якщо сила її впливу перевищує можливості адаптаційного потенціалу особистості й стійко змінює характеристики її актуального функціонування, що в кінцевому результаті змінює темп її вікового розвитку, сповільнюючи його. Встановлено, що депривація може розглядатися в якості тієї глобальної психологічної першопричини деформації особистості, яка обмежує або позбавляє особистість задоволення тієї або іншої актуальної потреби, що слугує джерелом її активності й розвитку. Доведено, що предметом спеціальної психології, як самостійної наукової галузі, має стати психологія депривованої особистості дітей та дорослих, зокрема їхній особистісний потенціал, який є джерелом позитивних особистісних змін навіть в умовах тривалої поліфакторної депривації базових особистісних потреб.

***Ключові слова:** спеціальна психологія, предмет і міжпредметні зв'язки, методологеми психології.*

Abstract. The purpose of the article is to clarify the subject of special psychology in the light of modern methodologists. Theoretical methods were used: logical-semantic and structural-logical methods to determine the subject of special psychology, its interdisciplinary links and categorical apparatus. Special psychology, studying the patterns of atypical development, allows a more comprehensive and accurate definition of patterns and norms of functioning and development of the child's psyche, which indicates a two-way relationship between special psychology and other areas of psychological knowledge. One of the main tasks solved by special psychology is the task of socialization of a child with abnormalities in psychophysical development in society. This makes the connection between special psychology and social psychology more and more relevant. Within the framework of special psychology, an attempt is made to compare different parameters of pathogenic conditions with different aspects of the violation of the process of psychosocial development. If the psychology of development investigates what this process is like, then special psychology answers the question of how development can take place in other (unfavorable) conditions, which significantly expands our understanding of ontogenesis and dysontogenesis. Until recently, in empirical research in the field of special psychology, priority was given to the study of the peculiarities of the psyche, and the holistic development, formation and formation of a person with certain psychophysical disorders was largely ignored. Adverse factors alone are not always fatal to personality development. Ultimately, much will be determined by a combination of various

subjective characteristics of the individual that mediate their influence. That is why adverse factors for different people can have different consequences. An unfavorable situation becomes pathogenic, capable of provoking certain deviations in development, if the force of its influence exceeds the adaptive potential of the individual and steadily changes the characteristics of its actual functioning, which ultimately changes the pace of its age development, slowing it down. It is established that deprivation can be considered as the global psychological root cause of personality deformation, which limits or deprives the individual of the satisfaction of a particular urgent need, which serves as a source of its activity and development. It is proved that the subject of special psychology, as an independent scientific field, should be the psychology of deprived children and adults, in particular their personal potential, which is a source of positive personal changes even in long-term multifactor deprivation of basic personal needs.

Key words: special psychology, subject and interdisciplinary connections, methodologies of psychology.

Актуальність дослідження. Слід зазначити, що будь-яка наука завжди прагне розкрити й відтворити найбільш загальні закони свого предмета. Хоча сам термін «спеціальна психологія» міцно вкоренився в сфері професійного спілкування й давно знайшов своє віддзеркалення в більшості сучасних словників, однак, як зазначає Сорокін, 2003, цей термін не виглядає цілком задовільним з погляду академічного підходу, оскільки він не розкриває своєрідності предметного змісту даного наукового напрямку.

Вивчення ізольованого об'єкта є абстракція (Сорокін, 2003). У реальності кожен об'єкт включений у різноманітні зв'язки й відносини. Виявлення характеру цих відносин розширює уявлення про властивості об'єкта. У науковій практиці досить часто складаються ситуації, коли кілька наук вивчають той самий предмет, але «під різними кутами зору», різними методами, користуючись власними категоріальними апаратами. Погляд на той самий об'єкт із різних точок зору може формувати часом дуже несхожі картини, кожна з яких буде і правильною й однобічною одночасно, але при цьому відтворюються різноманітні його зв'язки й відносини. Таким чином, збагачення знань лежить на шляху наукової інтеграції, встановленні тісних контактів між дисциплінами. Спеціальна психологія володіє великими міжпредметними зв'язками, які мають виразну тенденцію до подальшого росту.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Спеціальна психологія історично формувалася в процесі безперервної взаємодії з іншими науками, як напрямок психологічної науки й практики, Спеціальна психологія, яка натеper інтенсивно розвивається – та царина, яка знаходиться на перетині природничих і гуманітарних наук.

Зауважимо, що натеper у сучасній європейській традиції термін «спеціальна психологія» взагалі рідко вживаний. Дана дисципліна найчастіше розглядається як окремий розділ клінічної психології й визначається як аномальна психологія (*abnormal child psychology*). Можна припустити, що термінологічна колізія є не що інше, як досить своєрідне й не усвідомлюване відбиття проблеми визначення предмета даної наукової дисципліни.

Як зауважує ряд дослідників (Слепович, & Поляков, 2012), деяка відособленість спеціальної психології від клінічної або медичної також є не випадковою й указує на специфіку предметної області досліджень.

Відсутність чітких уявлень про єдиний предмет дослідження веде до того, що він частково або повністю потрапляє в сферу дослідницької активності інших наук. Це, безумовно, збіднює зміст самої спеціальної психології й, зайвий раз, підкреслює розмитість границь її предметного змісту. Більше того, це впливає на розвиток, здавалося б, незалежних розділів даної дисципліни. Тенденція до інтегрованого бачення предметного змісту голосно заявила про себе в останні два десятиліття у зв'язку з ростом різноманіття описуваних варіантів атипового розвитку і появи нових дисциплін спеціальної психології.

Крім сказаного варто особливо підкреслити й те, що коло негативних факторів розвитку, описуваних різними науками, постійно розширюється, що, у свою чергу, приводить до відповідного ускладнення предметного змісту спеціальної психології. Щораз їй доводиться зіставляти характеристики патогенних умов зі змінами в параметрах процесу психосоціального розвитку, виділяючи найбільш типові серед них.

Випадки патології дають унікальну можливість перевірити ступінь універсальності законів, відкритих й описаних раніше (Сорокін, 2003). Це особливо важливо, якщо врахувати, що структура психіки не може бути реально розкладена на складові її компонента, це можливо лише теоретично. І в цьому змісті значення клініко-психологічних досліджень унікально: часом той або інший закон виявляє себе лише тоді, коли він порушується, що дає можливість його описати й вивчити. Не випадково практично всі великі представники психологічної науки приділяли значну увагу клінічному матеріалу.

Тісні зв'язки також існують між спеціальною й медичною або клінічною психологією. На початкових етапах становлення їхній предметний зміст не завжди був чітко розмежований. Це зумовлено тим, що на початку ХХ ст. вони становили єдину наукову дисципліну, що іноді позначалась терміном «патологічна психологія». Деякі автори й сьогодні ототожнюють їх. Подібна точка зору не цілком вірна, хоча між спеціальною й медичною психологією й до сьогодні існує багато спільного. Основною проблемою медичної психології є питання про вплив того або іншого захворювання на функціонування психіки, так само як і визначення ролі психіки в процесі лікування захворювань. Істотна відмінність полягає у тім, стверджує В. Сорокін, що медична психологія розглядає людину в клінічному контексті, у процесі лікування. У спеціальній психології інший контекст – соціальний, тобто навчання, виховання, професійне самовизначення. Різні контексти пов'язані з різною спрямованістю використання психологічних знань. Медична психологія обслуговує сферу охорони здоров'я, спеціальна – сферу спеціальної освіти.

Оскільки спеціальна психологія займається вивченням закономірностей розвитку й функціонування психіки в людей в умовах депривації у зв'язку з органічним або функціональним дефектом (нервової системи, органів сприймання й т.ін.), це вказує на зв'язок спеціальної психології із психо- і

нейрофізіологією (Слепович, & Поляков, 2012). Крім того, зазначають автори, спеціальна психологія, будучи однією з галузей психології, одночасно входить у структуру цілісного знання про дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку, що називається дефектологією. Спеціальна психологія в полі дефектології займає місце, яке, з одного боку, граничить із психіатрією, а з іншого боку – з корекційною педагогікою. Зв'язок спеціальної психології з корекційною педагогікою здійснюється через психологічне обґрунтування методів, способів, прийомів, умов корекційної роботи з дітьми, що мають відхилення у психофізичному розвитку. Оскільки дитяча психіатрія не має у своєму розпорядженні власного інструментарію для діагностики й корекції легких відхилень у розвитку таких дітей, то спеціальна психологія надає такий інструментарій. Однак не можна не згадати про величезні складності, що виникають через принципове розходження методологічних апаратів, а отже, й інтерпретаційних схем, «мов» спеціальної психології та дитячої психіатрії. При певному спрощенні, вважають вказані автори, спеціальну психологію можна розглядати як дитячу патопсихологію, що входить у структуру медичної (клінічної) психології. Слід зазначити й зв'язок спеціальної психології з нейропсихологією, що допомагає за психологічною картиною порушення виявити його локалізацію в корі головного мозку, а також розробити методи корекції й компенсації дефекту.

Важливо чітко відмежувати спеціальну психологію від близьких до неї патопсихології й клінічної психології (Лубовський, 2005). Патопсихологія вивчає зміни психічної діяльності при патологічних станах мозку, викликаних психічними або соматичними захворюваннями. У деяких випадках особи з недоліками розвитку можуть ставати й об'єктами патопсихології. Так, наприклад, при розумовій відсталості несприятливі умови можуть викликати психотичні прояви. Клінічна психологія, як і патопсихологія, має справу із психологічною проблематикою, яка пов'язана з поточними захворюваннями.

Вона займається психологічними аспектами профілактики захворювань, діагностикою психічних хвороб і викликаних соматичними захворюваннями патологічних змін психіки, психологічною корекцією, що сприяє одужанню, психологічними аспектами роботи медичного персоналу, питаннями експертизи й соціально-трудової реабілітації хворих. Особливо тісні зв'язки у спеціальній психології встановлюються з одним із найбільш розроблених розділів медичної психології – нейропсихологією. Остання займається вивченням порушень вищих психічних функцій при локальних ураженнях мозку. Як відомо, для багатьох дітей з відхиленнями в розвитку характерна наявність резидуальних органічних патологій мозку. Саме тому, використання основних принципів і методів нейропсихології при вивченні цих дітей виявилось досить продуктивним і перспективним.

Спеціальна психологія також контактує з рядом клініко-біологічних наук: нейрофізіологією, невропатологією, дитячою психіатрією, офтальмологією, отоларингологією, медичною генетикою і т.д. Знання про структурно-функціональні основи організації психічної діяльності поглиблюють уявлення про природу порушень психічного розвитку. Численні психічні й нервові захворювання, як і захворювання органів зору, слуху й мовного апарату можуть стати причинами відхилень у розвитку. Саме тому, зазначає В.Сорокін, клінічні відомості з перерахованих дисциплін такі важливі для побудови теорії спеціальної психології.

Існуючий на сьогодні великий науковий контекст спеціальної психології свідчить про надзвичайну складність її предмета, дослідження якого може мати не тільки практичне, але й фундаментальне теоретичне значення. З методологічної точки зору питання предметного змісту для будь-якої науки є кардинальним, насамперед тому, що задає межі галузевої дослідницької діяльності й визначає характер взаємин з іншими дисциплінами. Разом з тим, процес наукового пізнання у свою чергу впливає на зміну уявлень про предмет

вивчення, то розширюючи, то звужуючи його границі. Проте, конструювання предмета науки повинне бути таким, щоб він міг об'єднати різноманітні аспекти й одночасно задати деякі рамки, границі свого змісту.

Так, будучи частиною психологічної науки, спеціальна психологія насамперед і найтісніше пов'язана з іншими її галузями, особливо із загальною, віковою і педагогічною. Знання, накопичені ними, виступають й дотепер як теоретична база для спеціальної психології, тому що розвиток психіки в умовах сенсорних, мовних, рухових та інших порушень підкоряється загальним законам генези й функціонування свідомості. З іншого боку, загальнопсихологічні уявлення істотно збагачуються за рахунок клініко-психологічних досліджень, проведених у межах спеціальної психології. Багато закономірностей у нормі легко можуть вислизнути від погляду дослідника або вкрай важкі для вивчення в штучних умовах.

Мета статті. Метою даної статті є визначення предмету спеціальної психології в світлі сучасних методологем.

Методи дослідження. Теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для визначення предмету спеціальної психології, її міжпредметних зв'язків та категоріального апарату.

Результати дослідження. Основні теоретичні положення завжди зафіксовані в категоріальному апараті й наукових принципах. На сьогодні категоріальний апарат спеціальної психології являє собою систему понять, що відтворюють різні сторони досліджуваного наукою об'єкта (Сорокін, 2003).

Одним із центральних у категоріальному апараті спеціальної психології є поняття «вищі психічні функції», уведене Л. Виготським. Воно виступає ключовим, оскільки завдяки його використанню вдається найбільше повно охарактеризувати різноманітні феномени порушеного розвитку і їхню структуру. Самі вищі психічні функції являють собою складні системні утворення, що характеризуються прижиттєвим формуванням, опосередкованим

будовою й довільним способом регуляції. У силу цього вони мають високий ступінь пластичності за рахунок взаємозамінності елементів, що входять до їхнього складу. Незмінними залишаються мета (завдання) і кінцевий результат. Засоби досягнення поставленої мети можуть бути варіативними. Пластичність вищих психічних функцій, як одна з їхніх властивостей, лежить в основі компенсаторних процесів, відновлення порушених або втрачених функцій шляхом внутрішньої перебудови.

У використовуваних спеціальною психологією категоріях В. Сорокін, 2003, виділяє такі дві групи. Перша з них – це загальні психологічні поняття, що відображають споріднення даної дисципліни із психологічною наукою в цілому. У цю групу входять такі поняття, як «психічна діяльність», «свідомість», «особистість», «мотив», «значеннева сфера», «образ», «значення», «операція», «інтеріоризація», «мовне опосередкування» і багато інших.

Відповідно, як зазначає О. Слепович та інші автори, спеціальна психологія тісно зв'язана з наступними галузями психології: загальною психологією, психологією розвитку, педагогічною психологією, соціальною психологією. Зв'язок спеціальної психології із загальною психологією обумовлений тим, що остання розробляє понятійний апарат, досліджує закономірності й механізми функціонування психіки людини, які лежать в основі вивчення дитини, яка має відхилення в психофізичному розвитку. Знання феноменології й закономірностей вікових змін психіки дитини, що становлять предмет психології розвитку, дає спеціальній психології, по-перше, методи вивчення вікової динаміки дитини з порушеннями в розвитку, по-друге, уявлення про норми розвитку дитини на кожному етапі її життя, що виступає еталоном при виявленні особливостей розвитку дитини з порушеннями в розвитку, по-третє, характеристику механізмів онтогенезу психіки (або окремих психічних функцій, особистості) дитини, що визначають принципи побудови

психокорекційних програм. Спеціальна психологія, вивчаючи закономірності атипового розвитку, дозволяє більш об'ємно й точно визначити закономірності й норми функціонування та розвитку психіки дитини, що вказує на двосторонній зв'язок між спеціальною психологією та іншими галузями психологічного знання. Оскільки спеціальна психологія займається активною розробкою психокорекційних програм, створює моделі навчання й виховання дітей з різними видами атипового розвитку, то більш ніж очевидним є її зв'язок з педагогічною психологією. Педагогічна психологія допомагає також готувати фахівців в області спеціальної психології. Одним із основних завдань, які вирішує спеціальна психологія, є завдання соціалізації дитини з відхиленнями в психофізичному розвитку в суспільстві. Це робить зв'язок спеціальної психології із соціальною психологією усе більш актуальним.

Друга група становить клас спеціально-психологічних категорій або термінів із суміжних дисциплін. До них В. Сорокін відносить: «дизонтогенез», «системні відхилення», «ретардація», «компенсація», «корекція», «реабілітація», «інтеграція», «асинхронія», «регрес», «депривація» і т.д.

Інші дослідники (Прилепко, & Козловська, 2008), до понятійно-категоріального апарату спеціальної психології відносять практично ті самі поняття, що й В. Сорокін, але додають до них слово «психологічна»: «психологічна реабілітація», «психологічна компенсація», «психологічна реабілітація», «психологічна адаптація». До понятійно-категоріального апарату вони включають ще й такі поняття як «діти з відхиленням у розвитку», «психопрофілактика», «психодіагностика», «психокорекція».

Відомо, що загальне уявлення про предмет спеціальної психології пов'язане із процесом вивчення закономірностей розвитку, що відхиляється від норми.

Так, за визначенням Шаповал, 2005, предметом спеціальної психології є закономірності розвитку й функціонування психіки дітей і дорослих із психічними й фізичними недоліками або дефектами.

Ю. Прилепко і Г. Козловська в якості предмета спеціальної психології бачать закономірності розвитку й прояву психіки різних груп людей із проблемами в розвитку.

На думку українських вчених (Синьов, Матвєєва, & Хохліна, 2008). предметом спеціальної психології є всі психічні явища, а саме: пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани та психічні властивості, які виявляються у різних формах активності людини – діяльності, спілкуванні, поведінці. Слід зазначити, що спеціальна психологія вивчає не самі феномени порушеного розвитку. Вона досліджує особливості розвитку психіки в несприятливих (патогенних) умовах. Тобто спеціальну психологію цікавить, як відбувається процес психічного розвитку в різноманітних патогенних ситуаціях. Несприятлива ситуація розглядається як патогенна, коли вона провокує ті чи інші відхилення в розвитку, якщо сила її дії перевищує компенсаторні можливості індивіда й, відносно стійко, змінює характеристики актуального функціонування психіки в параметрах точності, повноти та швидкості відображувальних і регуляційних функцій і, в результаті, змінює темп їх вікового розвитку.

Ми в цілому поділяємо думку В. Сорокіна про те, що спеціальна психологія вивчає процес розвитку, що протікає в ускладнених умовах, які самі по собі не можуть змінити його сутності й спрямованості, але надають йому певну специфіку у формі особливого способу реалізації. Він відзначає, що багато галузей психологічного знання вивчають свій предмет саме з погляду «умов». У межах спеціальної психології реалізується спроба зіставити різні параметри патогенних умов з різними сторонами порушення процесу психосоціального розвитку. Якщо психологія розвитку досліджує, яким буває

цей процес, то спеціальна психологія відповідає на запитання, як розвиток може проходити в інших (несприятливих) умовах, що істотно в цілому розширює наші уявлення про онтогенез і дизонтогенез.

Як зазначалось нами, ще донедавна в емпіричних дослідженнях в області спеціальної психології пріоритет віддавався вивченню особливостей психіки, а цілісний розвиток, становлення й формування особистості людини з тими або іншими психофізичними порушеннями переважно залишалось без уваги.

Отже, у спеціальній психології довгий час основна увага приділялася вивченню переважно пізнавальних процесів. Однак, в міру зростаючого усвідомлення значимості проблем трудової адаптації й соціальної інтеграції інвалідів усе більше актуалізувався інтерес до питань своєрідності формування особистості при різних відхиленнях у розвитку (Сорокін, & Кокоренко, 2003).

Виготський, 1983, ідеї якого в наш час по-новому переосмислюються, наполегливо доводив у своїх працях, що будь-який дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликає випадіння окремих функцій, більш або менш суттєву перебудову усього розвитку на нових засадах, за новим типом, – і тим самим порушує нормальний перебіг процесу вродження дитини в культуру. Він зауважував, що «фактичний дефект реалізується як соціальний вивих», оскільки він ставить свого носія на певну ускладнену соціальну позицію. А почуття малоцінності, невпевненість і слабкість виникають як результат оцінки цієї позиції.

Схожої думки притримуються й сучасні дослідники В. Сорокін і В. Кокоренко, які зазначають, що особистісні зміни виникають не прямо під впливом порушення якоїсь конкретної функції, тому що самі функції безособові. Особистість не зводиться до своїх природних передумов, у тому числі й до окремих функцій. Особистість формується в процесі включення людини в систему суспільних відносин. Та або інша патологія утруднює, насамперед, процес вродження в цю систему, змінює характер самих цих

відносин як вибіркового зв'язку людини зі світом й, насамперед, зі світом культури. І тільки через порушення цих зв'язків, тобто опосередковано, недоліки окремої функції здатні вплинути на процес формування особистості.

Ми цілком поділяємо даний підхід, оскільки дійсно при випадінні або редукованості певних функцій (не тільки психічних, а й соціальних) внаслідок дефекту неодмінно порушується не тільки психічний, а й соціальний розвиток дитини, помітно знижується його темп.

Саме тому ми ж певні, що спеціальну психологію повинне цікавити те, як протікає цілісний процес психосоціального розвитку: як можуть змінюватися залежно від різноманітних параметрів існуючих умов різні характеристики онтогенезу/дизонтогенезу особистості. Очевидно, що в даному контексті особливий дослідницький інтерес пов'язаний також з вивченням «запасу міцності» особистості в процесі її несприятливого розвитку.

Яким чином особистості, навіть в ускладнених умовах розвитку, вдається зберігати свою цілісність, реалізуючи основні функції щодо адекватного відображення навколишнього світу й регуляції своєї поведінки? Яка структура й динаміка цих можливостей, особистісного потенціалу, що дозволяє в кінцевому результаті компенсувати збиток, нанесений розвитку різними несприятливими факторами?

Несприятливі фактори самі по собі не завжди є фатальними для розвитку особистості. В остаточному підсумку, багато чого буде визначатися сполученням різноманітних суб'єктивних характеристик особистості, які опосередковують їхній вплив. Саме тому несприятливі фактори для різних людей можуть мати різні наслідки. Несприятлива ситуація стає патогенною, здатною спровокувати ті або інші відхилення в розвитку, якщо сила її впливу перевищує можливості адаптаційного потенціалу особистості й стійко змінює характеристики її актуального функціонування, що в кінцевому результаті змінює темп її вікового розвитку, сповільнюючи його.

В якості несприятливих факторів розвитку можуть виступати не тільки фактори органічної або функціональної природи, в основі яких знаходиться вроджений або придбаний біологічний дефект. Наряду із цими факторами внутрішнього порядку не менш істотними несприятливими факторами розвитку є зовнішні обставини, а саме широкий спектр відхилень у соціальній поведінці, які виникають при тривалих і серйозних деформаціях соціальної ситуації розвитку (дефектах первинної і вторинної соціалізації). Зазначимо, що це й важкі психотравмуючі обставини життя, і виховання за межами сім'ї, і невідповідні віку дитини види діяльності, завищені вимоги й очікування з боку дорослих і т.п.

У процесі розвитку змінюється ієрархія між первинними й вторинними, біологічними й соціально обумовленими порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до розвитку, навчання й виховання є органічний дефект (вторинне недорозвинення спрямоване «знизу нагору»). У випадку несвоєчасно початої корекційної роботи або в разі її відсутності, вторинні відхилення, а також неадекватні особистісної установки, викликані невдачами в різних видах діяльності, нерідко починають займати провідне місце у формуванні негативного ставлення до себе, соціального оточення й основних видів діяльності. Поширюючись на усе більш широке коло психологічних проблем, вторинне недорозвинення починає впливати на елементарні психічні функції, тобто напрямок патогенного впливу починає йти «зверху вниз». Крім того, атиповий розвиток характеризують властивості, обумовлені різного роду факторами, серед яких необхідно, насамперед, вичленувати первинні (біологічні й соціальні) і вторинні – психологічні фактори.

Відповідно, ми вважаємо, що спеціальна психологія повинна досліджувати психосоціальний розвиток цілісно, з огляду на його умови в їхній сукупності.

На основі теоретичного аналізу можемо ствердно сказати, що саме депривація може розглядатися в якості тієї глобальної психологічної

першопричини деформації особистості, яка обмежує або позбавляє особистість задоволення тієї або іншої актуальної потреби, що слугує джерелом її активності й розвитку. Зазначимо також, що оскільки депривація рідко зустрічаються в ізольованому вигляді, й зазвичай у своїй сукупності різні види депривації утворюють складну ієрархічну структуру, можна говорити саме про депривацію особистості, оскільки редукуються або блокуються базові потреби особистості, необхідні для її повноцінного психосоціального розвитку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, ми можемо більш-менш точно окреслити межі предмета спеціальної психології, не зводячи увесь його зміст до психології сліпоты, глухоти, розумової відсталості й т.п.

Ми вважаємо, що на сьогодні предметом спеціальної психології, як самостійної наукової галузі, має стати психологія депривованої особистості дітей та дорослих, зокрема їхній особистісний потенціал, який є джерелом позитивних особистісних змін навіть в умовах тривалої поліфакторної депривації базових особистісних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. (1983). *Основы дефектологии*. Москва: Педагогика.
2. Кобильченко, В. & Омельченко, І. (2020). *Спеціальна психологія: підручник*. Київ: ВЦ «Академія».
3. Лубовский, В.И. (Ред.). (2005). *Специальная психология: учеб. пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».
4. Прилепко, Ю.В. & Козловская, Г.Ю. (2008). *Введение в профессию специальный психолог*. Ставрополь: Издательство СГПИ.
5. Синьов, В.М., Матвеева, М.П. & Хохліна, О.П. (2008). *Психологія розумово відсталой дитини: підручник*. Київ: Знання.
6. Слепович, Е.С. & Поляков, А.М. (Ред.). (2012). *Специальная психология: учеб. пособие*. Минск: Вышэйшая школа.
7. Сорокин, В.М. (2003). *Специальная психология: учеб. пособие*. Санкт-Петербург: Речь.
8. Сорокин, В.М. & Кокоренко, В.Л. (2003). *Практикум по специальной психологии. Учебно-метод. пособие*. Санкт-Петербург: Речь.

9. Шаповал, И.А. (2005). *Специальная психология: учебное пособие*. Москва: ТЦ Сфера.

REFERENCES

1. Vyigotskiy, L.S. (1983). *Osnovyi defektologii*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Kobylchenko, V. & Omelchenko, I. (2020). *Spetsialna psykholohiia: pidruchnyk*. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
3. Lubovskiy, V.I. (Red.). (2005). *Spetsialnaya psihologiya: ucheb. posobie*. Moskva: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
4. Prilepko, Yu.V. & Kozlovskaya, G.Yu. (2008). *Vvedenie v professiyu spetsialniy psiholog*. Stavropol: Izdatelstvo SGPI [in Russian].
5. Synov, V.M., Matvieieva, M.P. & Khokhlina, O.P. (2008). *Psykhologhiia rozumovo vidstaloi dytyny: pidruchnyk*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
6. Slepovich, E.S. & Polyakov, A.M. (Red.). (2012). *Spetsialnaya psihologiya: ucheb. posobie*. Minsk: Vyisheyshaya shkola [in Russian].
7. Sorokin, V.M. (2003). *Spetsialnaya psihologiya: ucheb. posobie*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
8. Sorokin, V.M. & Kokorenko, V.L. (2003). *Praktikum po spetsialnoy psihologii. Uchebno-metod. posobie*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
9. Shapoval, I.A. (2005). *Spetsialnaya psihologiya: uchebnoe posobie*. Moskva: TTS Sfera [in Russian].

Матеріал надісланий до редакції 04.12.2020 р.

УДК: 159.9.07

Курінна Владислава

молодший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
E-mail: vrkurinna@ukr.net
ORCID ID:0000-0002-6257-6596

Kurinna Vladyslava

Research Assistant
department of education for children with visual impairments

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

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL STRESS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні аспекти феномену професійного стресу, його види та роль у професійній діяльності корекційного педагога. Автором представлено найвагоміші результати експериментального вивчення рівнів проявів професійного стресу педагогів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, та психологічні чинники його виникнення.

Вибірку дослідження склали 60 корекційних педагогів (3 чоловіків та 57 жінок) віком від 20 до 67 років, які працюють у спеціальних закладах, інклюзивних класах, інклюзивно-ресурсних центрах України.

Для досягнення мети дослідження було застосовано систему методів: теоретичні (теоретичний аналіз, синтез, класифікація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних досліджень); емпіричний (психодіагностика), методи обробки даних (узагальнення і систематизація якісних і кількісних даних психодіагностики). При проведенні психодіагностики використовувалися наступні методики: Методика "Синдром "вигорання" у професіях системи «людина-людина» (Г.С. Нікіфоров) (варіант для педагогів); Утрехтська шкала залученості в роботу В. Шауфелі та Беккер; методика «Професійний стрес» (Дж. Гринберг); «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» (The Big Three Perfectionism Scale) (автори – М. Сміт, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі в адаптації Т. Грубі).

Дослідження проводилось на базі Спеціальної Загальноосвітньої школи-інтернату №5 ім. Я.П. Батюка, м. Києва, у якому прийняли участь 60 корекційних педагогів (3 чоловіка і 57 жінок) віком від 20 до 67 років.

В ході дослідження нами було визначено, що жоден з респондентів не має низького рівня професійного стресу, переважно спостерігається середній (81%) та рідше – високий (19%).

Результати кореляційного аналізу засвідчують, що у респондентів професійний стрес прямо корелює із деперсоналізацією та емоційним виснаженням на середньому рівні та на низькому рівні має обернену кореляцію із заглибленістю у професійну діяльність. Нами визначено, що більшість корекційних педагогів схильні до розвитку перфекціонізму у роботі, що також може вплинути на формування хронічного професійного стресу працівника.

Автором окреслено перспективи подальших досліджень особливостей та чинників професійного стресу корекційних педагогів.

Ключові слова: *корекційний педагог, діти з особливими освітніми потребами, професійний стрес, психологічні чинники, емоційне вигорання.*

Abstract. This paper presents the analysis of theoretical aspects of the professional stress phenomenon, its types, and role in the professional activity of a special education teacher. The author provides the most important results of the experimental study of occupational stress levels existing to teachers who work with children with special educational needs, and the reasons for its occurrence.

The study sample consisted of 60 special education teachers (3 men and 57 women) aged 20 to 67 years, working in special institutions, inclusive classes, inclusive resource centers of Ukraine.

To achieve the goal of the study, a system of methods was applied: theoretical (theoretical analysis, synthesis, classification of scientific sources, comparison and generalization of theoretical research data), empirical (psychodiagnostics), data processing methods (generalization and systematization of qualitative and quantitative data of psychodiagnostics). The following techniques were used during psychodiagnostics: The method of "Burnout Syndrome" in the professions of the "man-man" system (G.S. Nikiforov) (option for teachers); Utrecht work engagement scale by Schaufeli & Bakker; method «Occupational stress» (J. Greenberg); The Big Three Perfectionism Scale (by Martin M. Smith, Donald H. Saklofske, Joachim Stoeber, Simon B. Sherry, in the adaptation of T.Grubi).

The study was conducted on the basis of the Special Boarding School №5 named after Ya.P.Batyuk in Kyiv, which was attended by 60 special education teachers (3 men and 57 women) aged 20 to 67 years.

In the course of the study we established that none of the respondents had a low level of occupational stress, mostly average (81%) and less often - high (19%).

The results of the correlation analysis show that the respondents' professional stress directly correlates with depersonalization and emotional exhaustion at the middle level and there is an inverse correlation with immersion in professional activities at a low level. We have determined that the majority of special education teachers are prone to the development of perfectionism in work which can also affect the development of chronic occupational stress.

Prospects for further research on the features and factors of professional stress of special education teachers are outlined by author.

Key words: *special education teacher, children with special educational needs, professional stress, psychological factors, emotional burnout.*

Актуальність дослідження. Останнім часом в державному законодавстві та суспільному житті відбуваються суттєві зміни в побудові та протіканні

освітнього процесу, учасниками якого є діти як із нормативним розвитком, так і з різними особливостями фізичного, психофізіологічного та психічного розвитку. Велику роль у житті таких дітей відіграють педагоги, які приймають участь у становленні та розвитку їх особистості. До професійної діяльності корекційного педагога висувається низка вимог з боку держави та суспільства щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, їх психолого-педагогічного супроводу. Однак, ефективність корекційних педагогів залежить не тільки від рівня освіти, педагогічних компетенцій, особистісно-орієнтованих мотивів діяльності, креативності та інноваційності поглядів, а і від загального рівня фізичного та психологічного здоров'я, особистісного благополуччя.

Натомість, як зазначають вітчизняні і зарубіжні дослідники, присутня тенденція до розвитку синдрому «Емоційного вигорання» та професійної деформації працівників закладів, що займаються психолого-педагогічним супроводом, корекційною роботою із дітьми з ООП, через напруженість професійної діяльності, рівень покладеної відповідальності, знецінення проробленого та ініціатив, професійно-обумовлені негативні ситуації, із якими стикається корекційний педагог в повсякденні, під час взаємодії та комунікації зі всіма учасниками освітнього процесу (дітьми з ООП, їх батьками, колегами та адміністрацією закладу тощо).

Однак, «емоційне вигорання» - це наслідок не керованого стресу, що виникає у трудовій діяльності. В даний час загальновизнано, що професійний стрес є об'єктивною закономірністю, що виявляється в багатьох різновидах професійної діяльності, і здатний робити істотний вплив на ефективність її виконання, на професійне становлення та особистісний розвиток суб'єкта праці, його професійне довголіття, соматичне і психічне здоров'я.

Виходячи з цього, на наш погляд, важливим є вивчення особливостей та механізмів виникнення й становлення професійного стресу у корекційних

педагогів, що дасть змогу виявляти схильність до «Емоційного вигорання» та вчасно його попереджати.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Велика увага в вітчизняних та зарубіжних дослідженнях приділяється вивченню професійного стресу і його наслідків у педагогічній професійній діяльності (А.А. Баранов, Н.А. Березовін, Л.Г. Борисова, Н.В. Гришина, Л.В. Карапетян, Н.В. Ключова, А.В. Осницький, О.Б. Полякова, А.О. Прохоров, А.А. Реан, Х.Я. Сайко, Т.В. Форманюк та ін.). Разом з тим, професійний стрес в діяльності педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, вивчений в значно меншій мірі в порівнянні з педагогами звичайних шкіл.

Мета статті. На підставі вище окреслених міркувань метою поданої статті є представлення і аналіз результатів експериментального дослідження психологічних чинників професійного стресу корекційних педагогів.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було застосовано систему методів: теоретичні (теоретичний аналіз, синтез, класифікація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних досліджень); емпіричний (психодіагностика), методи обробки даних (узагальнення і систематизація якісних і кількісних даних психодіагностики). При проведенні психодіагностики використовувалися наступні методики:

1. Методика "Синдром "вигорання" у професіях системи "людина-людина" (Г.С. Нікіфоров) (варіант для педагогів);
2. Утрехтська шкала залученості в роботу В. Шауфелі та Беккер;
3. Методика «Професійний стрес» (Дж. Гринберг);
4. «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» (The Big Three Perfectionism Scale) (автори – М. Сміт, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі в адаптації Т. Грубі).

Окрім зазначених методик, безумовними змінними, що впливають на рівень професійного стресу корекційних педагогів у нашому дослідженні були:

- Вік (вікова категорія);
- Досвід, тобто, стаж роботи із дітьми з особливими освітніми потребами;
- Загальна кількість годин, проведених на робочому місці;

Статистичний аналіз отриманих результатів дослідження був здійснений за допомогою комп'ютерного пакету SPSS.

Результати дослідження. У своїй професійній діяльності корекційний педагог, окрім спеціальних знань вмінь і навичок, у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами використовує й інтелектуальні та емоційно-вольові ресурси, фахівець є своєрідним донором для своїх вихованців. І невміле керування особистісними ресурсами, неадекватна оцінка своїх фізичних й емоційних можливостей, знецінення власних професійних досягнень тощо, це все може викликати стан емоційної напруги, що детермінує виникнення професійного стресу та розвиток синдрому професійного вигорання, який за Бойко є формою професійної деформації особистості.

Стрес (англ. - stress, напруження, тиск) - емоційний стан та фізіологічні зміни в організмі людини, які виникають у напружених чи екстремальних ситуаціях як відповідь на незвичні для людини подразники. Вперше у медицині цей термін був використаний у 1936 році канадським фізіологом Гансом Сельє.

Стресори - різноманітні екстремальні впливи, котрі викликають небажані функціональні стани - стреси. Оскільки стрес пов'язаний із виникненням певних емоцій, ці стресори часто називають емоціогенними факторами (Смирнов, 2007).

Виходячи з виду стресора і характеру його впливу визначають різні види стресу, в найбільш загальній класифікації - фізіологічний стрес і психологічний стрес. Фізіологічний стрес - це фізіологічна реакція організму на дію стресорів (Факторів). На відміну від фізіологічного, психологічний стрес має ряд характерних особливостей, в числі яких зазвичай виділяється кілька важливих. Зокрема, для запуску психологічного стресу необов'язкові тільки реально діючі

події. Це можуть бути і події, настання яких суб'єкт боїться. Інша особливість - оцінка ступеня своєї участі в активному впливі на стресову ситуацію з метою її нейтралізації має велике значення (Бодров, 2000).

Професійний стрес - це напружений стан працівника, що виникає у нього внаслідок тривалих й інтенсивних впливів емоційнонегативних і екстремальних факторів, пов'язаних з виконуваною професійною діяльністю. Н.В. Самоукіна розрізняє такі 3 види професійного стресу, як: інформаційний, емоційний й комунікативний (Самоукіна, 1999).

Основною особливістю стресу у професійній діяльності Смирнов визначає при відсутності яскраво виражених сильних подразників, наявність великої кількості малих, що тривалий час впливають на особистість в професійній діяльності, що створює накопичувальний ефект і через певний час призводить до яскраво вираженої емоційної напруги та стресових явищ. (Смирнов, 2007: 72).

При вивченні професійної діяльності педагога важливо враховувати вплив професійного стресу на особистість фахівця у процесі виконання ним професійних функцій. Адже високий рівень прояву деструктивного стресу негативно впливає на якість та успішність виконання посадових обов'язків, знижує працездатність, дестабілізує емоційний стан та врівноваженість, знижує мотивацію й ефективність методів й прийомів, які педагог використовує у своїй повсякденній діяльності, через нездатність ефективно керувати власним психофізіологічним станом.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності (при максимальному коефіцієнті 10 балів) складає 6,2 бали.

В останні роки все частіше досліджується взаємозв'язок і взаємовплив професійного стресу, і синдрому емоційного вигорання або вигорання працівників. І саме некерований професійний стрес у корекційних педагогів

призводить до їх емоційного знесилення, зниження рівня мотивації, педагогічної прокрастинації, деперсоналізації, емоційної виснаженості, редукції особистісних досягнень, що є симптомами емоційного вигорання.

Професійне вигорання - це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження фізичних і особистісних ресурсів працюючої людини.

З точки зору моделі стресового процесу Г. Сельє, вигорання частково збігається за симптоматикою з третьою стадією виснаження, далі перетворюючись у відносно самостійний феномен зі специфічною симптоматикою, пусковими механізмами і динамікою протікання. Відмінності вигорання і стресу лежать в сфері причин їх розвитку.

Професійний стрес часто виникає через тиск, який не відповідає знанням, навичкам чи очікуванням людини. Робочий стрес може збільшитися, коли робочі навантаження надмірні.

Професійний стрес може виникнути, коли працівники не відчують підтримки з боку керівників або колег, відчують, що вони погано контролюють робочі процеси, або вважають, що їх зусилля на роботі непорівнянні з винагородою за роботу. Таке негативно забарвлене емоційне напруження є проблемою як для працівників, так і для роботодавців, оскільки стресові умови праці пов'язані з емоційним благополуччям співробітників, їх фізичним здоров'ям і ефективністю роботи (Butts; Vandenberg; Dejoy; Schaffer; Wilson, 2009).

Н. В. Самоукіна виокремлює такі чинники виробничого стресу (Самоукіна, 1999):

- 1) стрес конкуренції;
- 2) професійний стрес досягнення;
- 3) стрес, викликаний страхом зробити помилку;
- 4) стрес від розбіжності темпів спілкування працівників тощо.

До психологічних стресорів відносяться: підвищена відповідальність, недолік або надлишок інформації, невизначеність ситуації, підвищена мотивація, тимчасової дефіцит, надмірна заглибленість у роботу. Відданість організації, часта або швидка перебудова стратегій поведінки в ході ситуації, що склалася, незадоволеність кар'єрним ростом, підвищена конфліктність в колективі тощо.

Систематизуючи проаналізовані теоретичні джерела ми виокремлюємо такі групи чинників професійного стресу корекційних педагогів:

1) організаційні чинники:

- Перевантаженість. Обмеженість часу для виконання конкретного завдання, надмірна кількість робочих годин.
- Рольові конфлікти на робочому місці;
- Невизначеність посадових обов'язків;
- Мала заробітна плата;

2) особистісні чинники.

- Фізичне здоров'я та фізичний стан працівника;
- Почуття знецінення своєї роботи;
- Високий рівень перфекціонізму. Прагнення корекційним педагогом реалізувати свої посадові обов'язки через ідеалізацію результатів, що не завжди відповідають очікуванням;
- Сформованість навичок розмежування особистого життя й професійної діяльності;
- Рівень емоційної залученості особистості у професійній діяльності;
- Редукція особистісних досягнень, що полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Таким чином, дослідження й визначення ступенів впливу чинників на рівень професійного стресу корекційних педагогів дозволить знизити ризик його виникнення, розробити практичні рекомендації та покращити ефективність навчально-корекційного процесу, зберегти психологічне й психічне здоров'я працівника.

Враховуючи вище окреслене, нами було проведено експериментальне дослідження, найвагоміші результати якого представлені й описані далі.

Вибірку дослідження психологічних чинників професійного стресу корекційних педагогів склали 60 освітян (3 чоловіків та 57 жінок) віком від 20 до 67 років, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах, інклюзивних класах, інклюзивно-ресурсних центрах України.

Протягом дослідження ми виявили такий розподіл прояву професійного стресу між респондентами:

Низький рівень професійного стресу не виявлено (0%), середній рівень професійного стресу мають 81% респондентів, високий -19%.

за віковими категоріями розподіл даних описано нижче:

75% респондентів від 20 до 30 років мають середній рівень професійного стресу, 25% - високий рівень, низький – не виявлено;

Середній рівень професійного стресу у корекційних педагогів віком від 31 до 42 років виявлено у 80% респондентів, високий у 20%, низький – не виявлено;

90% респондентів, яким 43 і більше років мають середній рівень професійного стресу, і всього 10% - високий рівень, низький – не виявлено;

Отже, за віковим показником спостерігається тенденція до спаду прояву стресових явищ у корекційних педагогів із збільшенням віку.

За стажем роботи із дітьми з особливими освітніми потребами показники рівнів професійного стресу корекційних педагогів розподілились наступним чином:

Середній рівень професійного стресу мають 83% респондентів, які працюють із дітьми з ООП до 3 років, і 17% - високий, низький рівень не виявлено.

Середній рівень мають 75% і 25% - високий респондентів, які працюють із дітьми з ООП від 4 до 10 років, низький рівень не виявлено.

85% респондентів мають середній рівень професійного стресу і 15% - високий (низький не виявлено) респондентів, які мають досвід роботи із дітьми з ООП більше 10 років.

Спираючись на результати, ми можемо зазначити, що високий рівень професійного стресу переживають корекційні педагоги, що працюють із дітьми з особливими освітніми потребами від 4 до 10 років. Ми допускаємо, що такі результати пов'язані із тим, що саме на цей період припадає криза професійного розвитку, одним з аспектів якої є саме переживання емоційної напруги та випадки професійного виснаження.

Також, було проаналізовано рівні професійного стресу у респондентів, які працюють різну кількість годин на день.

91% респондентів мають середній рівень професійного стресу і 9% високий (низький не виявлено), які працюють не більше 5 годин на день.

85% респондентів, які працюють від 6 до 8 годин на день, мають середній рівень і 15% високий.

66% респондентів, які працюють 9 і більше годин на день, мають середній р і 34% високий рівні професійного стресу.

Отже, спираючись на результати дослідження, можемо зазначити, що кількість робочих годин на день суттєво спливають на рівень професійного

стресу корекційних педагогів: чим більше часу фахівець проводить на роботі, тим більше ризику переживання стресових явищ.

Відсоткове співвідношення рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистісних досягнень, енергійності, відданості справі, заглибленості й перфекціонізму корекційних педагогів представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**результати дослідження рівнів проявів психологічних аспектів
особистості корекційних педагогів**

шкала	Рівні проявів		
	Низький рівень (у %)	Середній рівень (у %)	Високий рівень (у %)
Емоційне виснаження	17	40	43
Деперсоналізація	27	38	35
Редукція особистісних досягнень	20	28	52
Енергійність	8	70	22
Відданість	10	77	13
Заглибленість	5	80	15
Перфекціонізм	35	22	43

Як ми можемо дізнатися з таблиці, за результатами дослідження визначені достатньо високі показники симптоматичного прояву синдрому професійного вигорання.

Низький рівень емоційного виснаження мають 17% респондентів, 40% мають середній і високий виявлено у 43%.

Низький рівень деперсоналізації виявлено у 27% респондентів, середній у 38%, високий у 35%.

Низький рівень редукції особистісних досягнень мають 20 респондентів нашої вибірки, середній 28%, високий 52%.

Таким чином, якщо розглядати синдром професійного вигорання як наслідок некерованого деструктивного стресу та як 3 стадію розвитку стресових явищ за Г. Сельє, тоді отримані результати свідчать, що більше половини корекційних педагогів живуть у стані емоційного виснаження (психофізіологічного знесилення), цинічно ставляться до об'єктів своєї праці та відчують себе не компетентними в достатній мірі. Перераховані компоненти у свою чергу окремо один від одного можуть активно сприяти розвитку та хронічному переживанню стресових явищ у трудовій діяльності. Такі висновки підтверджує й кореляційний аналіз, представлений нижче.

Яскраво виражена тенденція до перфекціонізму, адже 35% респондентів мають низький рівень, 22% - середній і високий рівень прагнення до ідеалу виявлено у 45%. Такі результати дослідження є важливими у вивченні психологічних властивостей корекційних педагогів.

На основі отриманих даних нами було проведено кореляційний аналіз досліджуваних психологічних аспектів особистості корекційного педагога за допомогою математичних методів обробки даних, коефіцієнта кореляції Пірсона (із застосуванням комп'ютерного пакету SPSS), результати якого представлені у таблиці 2.

Виходячи із даних дослідження, можемо стверджувати, що існує певна кореляція між результатами респондентів. Виявлено, що існує пряма сильна кореляція між рівнем емоційного виснаження та деперсоналізацією (0,5, при статистичній значимості на рівні 0,01), а також між енергійністю та заглибленістю (0,59 при статистичній значимості на рівні 0,01), також існує певна середня кореляція між рівнем професійного стресу та рівнем деперсоналізації, що складає 0,39 (при статистичної значимості на рівні 0,01). При рівні статистичної значимості 0,05 було виявлено слабку кореляцію між рівнем професійного стресу та рівнем емоційного виснаження (0,3), а також виявлено обернену слабку кореляцію між рівнем енергійності та рівнем

редукції особистісних досягнень (-0,26), таку ж кореляцію виявлено між рівнем заглибленості та рівнем професійного стресу.

Таблиця 2.

Кореляційний аналіз професійного стресу й припустимих психологічних чинників професійного стресу корекційних педагогів

	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Ред. особистісних	Енергійність	Відданість	Заглибленість	Перфекціонізм	Проф. стрес
Емоційне виснаження	1							
Деперсоналізація	0,5**	1						
Редукція особистісних досягнень	0,12	0,39	1					
Енергійність	-0,22	-0,15	-0,26*	1				
Відданість	-0,22	-0,29	-0,25	0,24	1			
Заглибленість	-0,29*	-0,22	-0,19	0,59**	0,14	1		
Перфекціонізм	-0,23	0,16	0,06	0,23	0,09	0,11		
Професійний стрес	0,3*	0,39**	-0,08	-0,12	-0,06	-0,21	1	

* - кореляція значима на рівні 0,05;

** - кореляція значима на рівні 0,01;

Таким чином, дані результати дають підстави припускати, що на підвищення рівня професійного стресу впливає високий рівень емоційної виснаженості (відчуття втоми та спустошеності по відношенню до своєї професійної діяльності) та високий рівень деперсоналізації (цинічного ставлення до змісту своєї роботи та її об'єктів); також на високий рівень

професійного стресу в незначній мірі впливає низький рівень заглибленості у роботу (концентрації і зануреності в роботу, зміни сприйняття часу, переживання щастя, відсутності бажання відволіктися від роботи або припинити її).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. За результатами дослідження встановлено, що:

1. низький рівень професійного стресу у корекційних педагогів не виявлено, переважно спостерігається середній (81%) та рідше – високий (19%).

2. Більше половини корекційних педагогів живуть у стані емоційного виснаження (психофізіологічного знесилення), цинічно ставляться до об'єктів своєї праці та відчують себе не компетентними в достатній мірі, що сприяє розвитку та хронічному переживанню стресових явищ у трудовій діяльності.

3. Спостерігається тенденція до розвитку високого рівня перфекціонізму (надмірності у прагненні до ідеалу), що є вагомим досягненням у дослідженнях психологічних властивостей фахівця, який займається навчально-корекційною діяльністю.

4. Відсотковий розподіл співвідношення рівнів професійного стресу за виокремленими змінними (вік, досвід роботи, кількість робочих годин на день) свідчить, що спостерігається тенденція до зменшення проявів стресових явищ із збільшенням віку, зростанням рівня професійного стресу із збільшенням кількості робочих годин на день, а також, більший відсоток респондентів, які мають високий рівень професійного стресу наявний у тих, хто працює із дітьми з особливими освітніми потребами від 4 до 10 років та має 1 дитину.

5. Результати кореляційного аналізу засвідчують, що професійний стрес прямо корелює із деперсоналізацією та емоційним виснаженням на середньому рівні та на низькому рівні має обернену кореляцію із заглибленістю у професійну діяльність.

Перспективою нашого подальшого дослідження є вивчення більшої кількості психологічних чинників професійного стресу корекційних педагогів, розширення вибірки, вивчення особливостей психологічних аспектів професійного стресу фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами та взаємозв'язок професійного стресу із диференційованим перфекціонізмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров, В.А. (2000). Информационный стресс. Москва: ПЕРСЭ, 352 с.
2. Грубі, Т.В. (2019). Адаптація психодіагностичної методики «Велика тривимірна шкала перфекціонізму». Організаційна психологія. Економічна психологія, 2 (13), с. 24-34.
3. Сайко, Х.Я. (2012). Психологічні особливості корекційних педагогів, які працюють з аутичними дітьми. Актуальні проблеми психології. Серія: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 23, с. 579–586.
4. Самоукина, Н.В. (1999). Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва: «Тандем», 352 с.
5. Смирнов, Б.А. (2007). Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков: Гуманитарный центр, 256 с.
6. Туркот, Т.І. (2011). Педагогіка вищої школи. Київ: Кондор, 608 с.
7. Butts, Marcus M.; Vandenberg, Robert J.; Dejoy, David M.; Schaffer, Bryan S.; Wilson, Mark G. (2009). «Individual reactions to high involvement work processes: Investigating the role of empowerment and perceived organizational support». Journal of Occupational Health Psychology. 14 (2), pp. 122–136.
8. Greenberg, J.S. (1996). Stress management. United States of America: Brown & Benchmark Copyright, 480 p.
9. Selye, H. (1974). Stress without distress. London: Hodder and Shavers V.L. Measurement of socioeconomic status in health dispari Stoughtom, 171 p.

REFERENCES

1. Bodrov, V.A. (2000). Information stress. Moscow: PERSE, 352 p. [In Russian].
2. Grubi, T.V. (2019). Adaptation of the psychodiagnostic questionnaire «The big three perfectionism scale». Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, 2 (13), pp. 24-34. [In Ukrainian].
3. Saiko, Kh.Ya. (2012). Psychological features of correctional teachers who work with autistic children. Aktualni problemy psykholohii. Serii: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia, 23, pp. 579 – 586. [In Ukrainian].
4. Samoukina, N.V. (1999). Psychology and pedagogy of professional activity. Moskva: «Tandem», 352 p. [In Russian].
5. Smirnov, B.A. (2007). Psychology of activity in extreme situations. Har'kov: Gumanitarnyj cent, 256 p. [In Russian].

6. Turkot, T.I. (2011). Pedagogy of high school. Kyiv: Kondor, 608 p. [In Ukrainian].

7. Butts, Marcus M.; Vandenberg, Robert J.; Dejoy, David M.; Schaffer, Bryan S.; Wilson, Mark G. (2009). «Individual reactions to high involvement work processes: Investigating the role of empowerment and perceived organizational support». Journal of Occupational Health Psychology. 14 (2), pp. 122–136. [in English].

8. Greenberg, J.S. (1996). Stress management. United States of America: Brown & Benchmark Copyright, 480 p. [in English].

9. Selye, H. (1974). Stress without distress. London: Hodder and Shavers V. L. Measurement of socioeconomic status in health dispari Stoughton, 171 p. [in English].

Матеріал надісланий до редакції 04.12.2020 р.

УДК: 167+376+37.037

Лещій Наталія

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
E-mail: lleschiy@ukr.net
ORCID iD: 0000-0002-8843-7156

Leshchii Nataliia

PhD, Associate Professor
Department of Defectology and Physical Rehabilitation

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,
65000, Україна

State Institution «South-Ukrainian
State Pedagogical University
named after K.D. Ushinskogo»
Odesa, Ukraine
26 Staroportofrankivska st., Odesa,
65000, Ukraine

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

FACTOR ANALYSIS OF PHYSICAL HEALTH OF CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

Анотація. Стаття присвячена проблемі визначення пріоритетних факторів в структурі загального рівня фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку. Мета роботи полягає у визначенні пріоритетних факторів, що обумовлюють фізичне здоров'я у школярів різного віку зі складними порушеннями розвитку. Методи: Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких: методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури); методи емпіричного рівня (тестування функціонального та фізичного стану, фізичної підготовленості, рівня фізичного здоров'я за Г.Л. Апанасенко); методи математичної статистики (факторний аналіз). В дослідженні взяло участь 249 дітей 7-16 років зі складними порушеннями розвитку, з них 119 хлопчиків і 130 дівчат, які були розподілені за статтю та віком. Результати. В дослідженні визначено найбільш вагомими показники, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я дітей різного віку зі складними порушеннями розвитку. Встановлено, що у дівчат і хлопців молодшого шкільного віку найвагомішу роль в забезпеченні загального рівня фізичного здоров'я відіграє функціональний фактор (44,21 % та 43,62% дисперсії відповідно), що включає показники роботи функції зовнішнього дихання та серцево-судинної системи. У дітей середнього шкільного віку провідним був фактор фізичної підготовленості (4,22% у дівчат та 38,11% у хлопців), що обумовлював необхідність включення засобів у

фізкультурно-оздоровчій програмі на поліпшення швидкісно-силових здібностей. В учнів старшого шкільного віку провідним фактор функціонального стану серцево-судинної системи, що обумовлював 37,22 дисперсії даних у дівчат та 39,42% - у юнаків. Висновки. Встановлено, що діти зі складними порушеннями розвитку від молодшого до старшого шкільного віку мали переважно низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я. Виокремлено найбільш вагомі показники, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я обґрунтовано кількісне співвідношення засобів в фізкультурно-оздоровчих програмах у дітей різного віку зі складними порушеннями розвитку.

***Ключові слова:** факторний аналіз; фізичне здоров'я; фізкультурно-оздоровча програма; діти зі складними порушеннями розвитку.*

Abstract. The article is devoted to the problem of determining the priority factors in the structure of the general level of physical health of children with complex developmental disorders. The aim of the study is to determine the priority factors that determine the physical health of children of different ages with complex developmental disorders. Methods: To achieve this goal and reveal the research topic a set of interrelated methods was used including methods of theoretical level of research (analysis, comparison, induction, deduction, systematization and generalization of scientific and methodological literature); methods of empirical level (testing of functional and physical condition, physical fitness, level of physical health according to G.L. Apanasenko); methods of mathematical statistics (factor analysis). The study involved 249 children aged 7-16 years with severe developmental disabilities, including 119 boys and 130 girls, who were divided by gender and age. Results. The study identified the most important indicators that determine the level of physical health of children of different ages with complex developmental disorders. It has been identified the most significant indicators that determine the level of physical health of children of all ages with complex developmental disorders. It was found that the functional factor (44.21% and 43.62% of the variance, respectively), that included performance of the function of the external respiration and cardiovascular system and played the most important role girls and boys of primary school age. Physical fitness factor (4.22% for girls and 38.11% for boys) was the leading in middle school age children, which necessitated the inclusion of means in the program for improving the speed-power abilities. The factor of the functional state of the cardiovascular system was the leading among the children of the older school age, which caused 37.22 dispersion of data in girls and 39.42% in boys. Conclusions. It was found that children with complex developmental disorders from primary to senior school age had mostly low and below average levels of physical health. The most important indicators that determine the level of physical health, the quantitative correlation of the means in the physical and health programs for children of different ages with complex developmental disorders have been substantiated.

***Keywords:** factor analysis; physical health; physical culture and health program; children with complex developmental disorders.*

Актуальність дослідження. В Україні нині функціонує система спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Серед контингенту учнів цих закладів однією з найбільш складних у педагогічному плані є категорія дітей зі складними порушеннями розвитку. Зауважимо, що чисельність дітей з комплексними порушеннями розвитку з кожним роком

збільшується. Науковцями (Басилова, 2001; Миронава, 2011; Глушенко & Гладких, 2014), пропонуються характеристики дітей зі складними порушеннями розвитку.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології позначилася тенденція більш уважного і ретельного вивчення та аналізу структури складного дефекту з метою виявлення, опису та систематизації особливостей психофізичного розвитку дітей, які мають різні поєднання порушень (Лещій, 2019). Одним із найважливіших і першочергових завдань для досягнення ефективності в науково-практичній розробці проблеми допомоги дітям зі складним дефектом є системний аналіз складного (комплексного) порушення, який спирається на теоретико-методологічне вчення про складну структуру аномального розвитку, що надасть можливість здійснювати індивідуальний підхід під час реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Практичний досвід і дані літератури дають можливість сформулювати кілька основних принципів обстеження дітей з особливостями психофізичного розвитку, а саме:

- обстеження повинно проводитися після клінічної оцінки психічного розвитку дитини, оскільки результати виконання нейропсихологічних тестів можуть бути адекватно інтерпретовані лише у зіставленні з її загальним психічним статусом. Тільки такий підхід дає змогу зрозуміти, в чому полягає причина труднощів дитини.

- методики, з яких складається група тестів, повинні охоплювати основні категорії вищих психічних функцій, а їх виконання – мінімально залежати від інтелектуальних можливостей дитини;

- у кожному конкретному випадку набір методик, включених до групи тестів, повинен відповідати «розумовому віку» дитини;

- при зіставленні результатів нейропсихологічного обстеження потрібно одержані дані співвіднести з результатами неврологічного і

нейрофізіологічного обстежень, що підвищить надійність висновку про наявність чи відсутність півкульової і рівневої локалізації виявленого порушення (Тарасун, 2008; Медова, 2013).

Однак, пропонуючи різні методики обстеження, невирішеним залишається питання визначення пріоритетних факторів, що обумовлюють фізичне здоров'я. Розв'язання цього завдання надасть можливість диференціювати засоби фізкультурно-оздоровчих програм для поліпшення фізичного, функціонального та психоемоційного стану дітей зі складними порушеннями розвитку.

Мета статті полягає у визначенні пріоритетних факторів, що обумовлюють фізичне здоров'я у школярів різного віку зі складними порушеннями розвитку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких: методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, порівняння, індукція, дедукція, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури); методи емпіричного рівня (тестування функціонального та фізичного стану, фізичної підготовленості, рівня фізичного здоров'я за Г.Л. Апанасенко); методи математичної статистики (факторний аналіз). Факторний аналіз використовувався для визначення головних компонент в структурі фізичного здоров'я з метою подальшого визначення спрямованості фізкультурно-оздоровчих занять у дітей зі складними порушеннями розвитку.

В дослідженні взяло участь 249 дітей 7-16 років зі складними порушеннями розвитку, з них 119 хлопчиків і 130 дівчат, які були розподілені за статтю та віком.

Дослідження проводилося на базі Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 6; спеціальної школи-інтернату I-III ступенів № 9 міста Києва; комунального загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 6» м. Києва; комунального загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький

обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»; комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради; комунального закладу освіти «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 91 I-III ступенів» для глухих дітей; комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр №10»; Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів.

Результати дослідження. Детальний розподіл обстежуваних дітей молодшого шкільного віку за рівнем фізичного здоров'я за методикою Г.Л. Апанасенко представлено на рисунку 1.

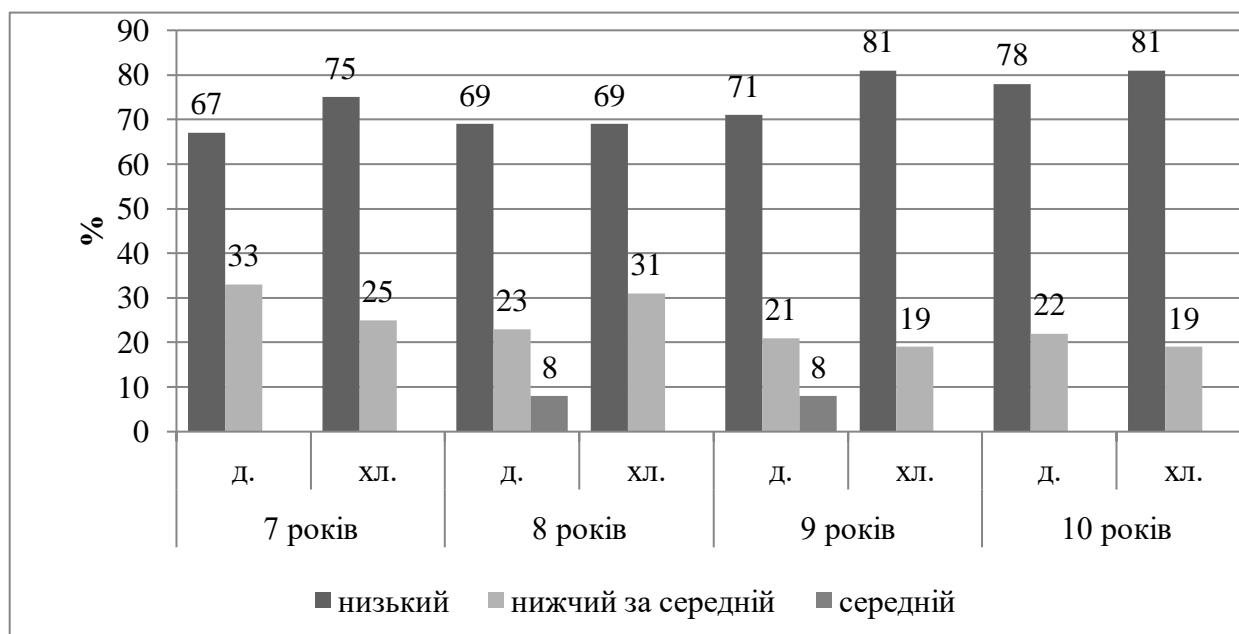


Рис. 1. Розподіл дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями фізичного здоров'я

За експрес-оцінкою фізичного здоров'я встановлено, що учні зі складними порушеннями розвитку характеризуються переважно низьким та нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я.

Розподіл досліджуваних дітей у вікових групах дозволив констатувати, що:

- серед 7-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 67% дівчаток та 75% хлопчиків; нижчий за середній – 33% та 25% відповідно;

– серед 8-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 69% дівчаток та хлопчиків; нижчий за середній – 25% та 23 % відповідно і лише 8 % дівчаток мали середній рівень здоров'я;

– серед 9-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 71% дівчаток та 81% хлопчиків; нижчий за середній – 21% та 19 % відповідно; 8 % дівчаток мали середній рівень здоров'я;

– серед 10-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 78% дівчаток та 81% хлопчиків; нижчий за середній – 22% та 19 % відповідно.

Розподіл обстежуваних дітей середнього шкільного віку за рівнем фізичного здоров'я представлено на рисунку 2.

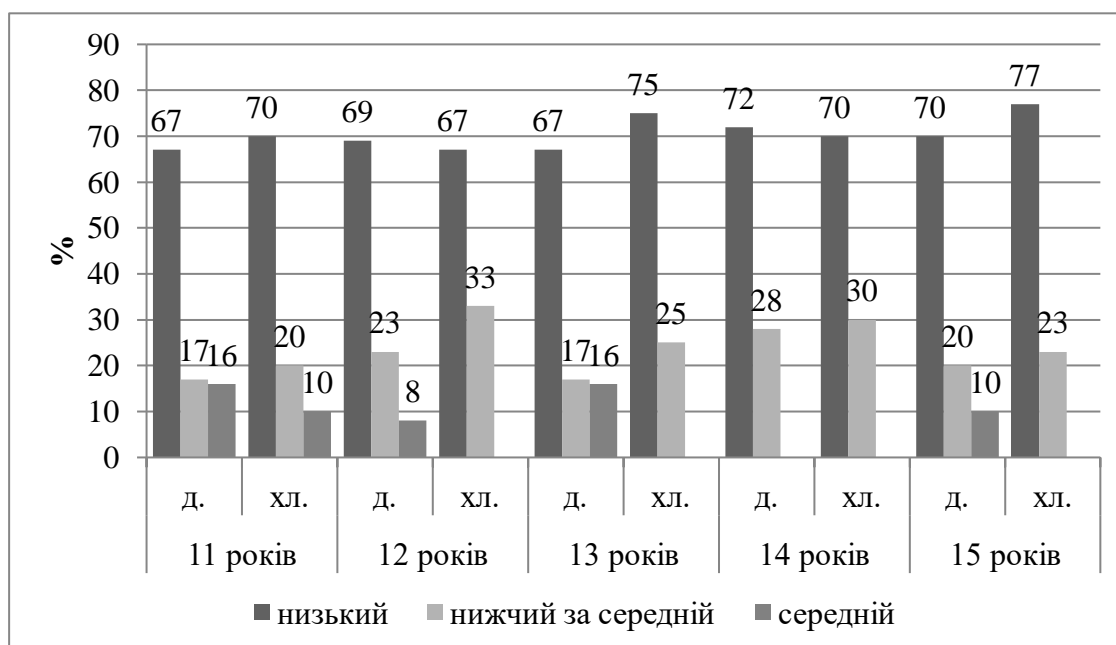


Рис. 2. Розподіл дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями фізичного здоров'я

Аналіз отриманих даних серед дітей середнього шкільного віку свідчив про те, що:

– серед 11-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 67% дівчаток та 70 % хлопчиків; нижчий за середній – 17% та 20 %; середній – 16% та 10% відповідно;

– серед 12-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 69% дівчаток та 67% хлопчиків; нижчий за середній – 23% та 33 %; середній – лише 8% дівчаток;

– серед 13-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 67% дівчаток та 75% хлопчиків; нижчий за середній – 17% та 25 %; середній – лише 16% дівчаток;

– серед 14-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 72% дівчаток та 70% хлопчиків; нижчий за середній – 28% та 30 % відповідно;

– серед 15-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 70% дівчаток та 77% хлопчиків; нижчий за середній – 20% та 23 % відповідно; середній – лише 10% дівчаток.

Розподіл обстежуваних дітей старшого шкільного віку за рівнем фізичного здоров'я представлено на рисунку 3.

Аналіз отриманих даних серед дітей старшого шкільного віку свідчив про те, що:

– серед 16-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 70% дівчат та 60 % юнаків; нижчий за середній – 20% та 30 %; середній – по 10% відповідно;

– серед 17-річних школярів низький рівень фізичного здоров'я мали 67% дівчат та 70% юнаків; нижчий за середній – 23% та 30 %; середній – лише 10% дівчат.

Дослідження фізичної підготовленості дітей на етапі констатувального етапу дослідження визначали за результатами педагогічного тестування, який констатував рівень прояву основних рухових якостей: швидкісно-силових здібностей, спритності, гнучкості, сили, швидкості, силової витривалості та витривалості.

Для виявлення найсуттєвіших показників, що обумовлюють рівень фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку було здійснено

факторний аналіз даних функціональних, антропометричних показників та фізичної підготовленості.

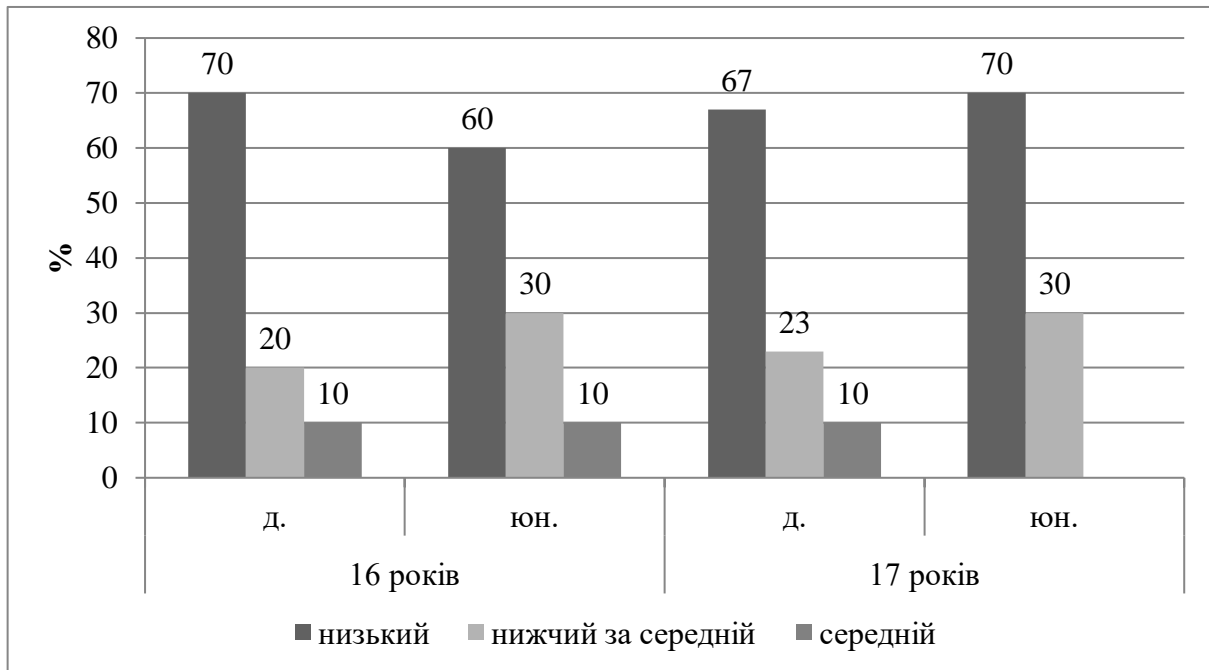


Рис. 3. Розподіл дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями фізичного здоров'я

Під час реалізації факторного аналізу було застосовано метод головних компонент з варімаксним обертанням факторної матриці. Для виокремлення кількості факторів застосовувався критерій Кайзера, що давав змогу вилучити зовсім незначущі фактори.

Факторне навантаження показників, що обумовлюють фізичне здоров'я у дівчат молодшого шкільного віку представлено в таблиці 1. Накопичений відсоток дисперсії виявлених трьох факторів становить 93,77 % та відображає загальну факторизацію масиву вихідних функціональних показників та фізичної підготовленості.

Найвагоміший фактор (функціональний, Ф) серед дівчат молодшого шкільного віку обумовлює 44,21 % дисперсії і включає показники роботи функції зовнішнього дихання та серцево-судинної системи. Найвищі навантаження в першому факторі мали проба Штанге ($r=0,943$), індекс

Скібінського ($r=0,943$) та індекс Руф'є ($r= -0,957$) з негативним коефіцієнтом кореляції із загальним рівнем фізичного здоров'я. До другого фактора (швидкісно-силовий, ШС) увійшли показники, що характеризують прояв швидкісно-силових здібностей: стрибок у довжину з місця ($r=0,942$), піднімання тулуба в сід ($r=0,640$), а також біг 30 м ($r=-0,575$).

Таблиця 1

**Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я дівчаток
молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку**

Фактори		% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження
1	Ф	44,21	проба Штанге	0,943
			Проба Генчі	0,852
			Індекс Скібінського	0,943
			Індекс Руф'є	-0,957
			Життєвий індекс	0,898
2	ШС	31,24	Силовий індекс	0,952
			Стрибок у довжину з місця	0,942
			Піднімання тулуба в сід	0,640
			Біг 30 м	-0,575
3	К	18,32	Човниковий біг» 4×9	-0,853
			Статична рівновага за методикою Бондаревського	0,758

В третій менш значущій фактор забезпечення фізичного здоров'я увійшли показники, що характеризують координаційні здібності, а саме човниковий біг ($r=-0,853$) та статична рівновага за методикою Бондаревського ($r=0,758$).

Таким чином, отримані фактори з різним внеском дисперсії дозволяють зробити висновок про необхідність пріоритетного спрямування засобів

фізкультурно-оздоровчої роботи у дітей зі складними порушеннями розвитку, тобто у дівчат молодшого шкільного віку важливе місце мають займати вправи, що спрямовані на поліпшення функціонального стану дихальної системи.

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я хлопчиків молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку представлена в таблиці 2. Накопичений відсоток дисперсії у хлопчиків молодшого шкільного віку становить 93,91 % та складається також з масиву вихідних функціональних показників та фізичної підготовленості.

Таблиця 2

**Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я хлопчиків
молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку**

Фактори		% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження
1	Ф	43,62	Проба Штанге	0,932
			Проба Генчі	0,875
			Індекс Скібінського	0,912
			Індекс Руф'є	-0,857
			ЧСС	-0,845
2	ШС	30,69	Силовий індекс	0,921
			Стрибок у довжину з місця	0,933
			Піднімання тулуба в сід	0,840
3	КГ	19,60	Човниковий біг» 4×9	-0,863
			Статична рівновага за методикою Бондаревського	0,896
			Нахил тулуба уперед	0,763

До першого фактора (функціональний, Ф), відсоток від загальної дисперсії якого дорівнює 43,62 %, увійшли такі показники з позитивним коефіцієнтом кореляції, як проба Штанге, Генчі та індекс Скібінського ($r=0,932$, $r=0,875$ та $r=0,912$ відповідно), та з негативним коефіцієнтом – індекс Руф'є та ЧСС ($r=-0,857$ та $r=-0,845$ відповідно).

Наступний за значущістю фактор, внесок якого в загальну дисперсію хлопчиків молодшого шкільного віку становить 30,69%, ми узагальнили як «Швидкісно-силовий» (ШС). У ньому високі факторні навантаження мали показники, які характеризують силу згиначів м'язів кисті ($r=0,921$), силу м'язів черевного пресу ($r=0,840$) та ніг ($r=0,933$).

До третього фактора, що включає координаційні здібності та гнучкість (КГ), відсоток від загальної дисперсії якого дорівнює 19,60 %, увійшов показник човникового бігу з негативним коефіцієнтом кореляції ($r=-0,863$) та з позитивним - показник статичної рівноваги за методикою Бондаревського ($r=0,896$) й нахил тулуба уперед ($r=0,763$).

Отже, у хлопчиків молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку найвагомішу роль відіграють саме показники функціонування серцево-судинної та дихальної систем, що потрібно врахувати під час розробки методики фізкультурно-оздоровчої роботи.

Факторне навантаження показників, що обумовлюють фізичне здоров'я у дівчат середнього шкільного віку представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я дівчаток середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори	% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження	
1	ФП	41,22	Силовий індекс	0,943

			Стрибок у довжину з місця	0,852
			Піднімання тулуба в сід	0,943
			Біг 1500 м	-0,957
2	Р	34,24	Життєвий індекс	0,952
			Індекс Скібінського	0,942
			Проба Штанге	0,640
3	СС	15,18	Індекс Руф'є	-0,853
			ЧСС	-0,758

Накопичений відсоток дисперсії виявлених трьох факторів становить 90,64, серед яких найвагомішу роль відіграє фактор фізичної підготовленості (ФП), що обумовлює 41,22 дисперсії даних; на другому місці – респіраторний фактор (Р, 32,24 %) та серцево-судинний фактор (СС, 15,18%).

Факторне навантаження показників, що обумовлюють фізичне здоров'я у хлопчиків середнього шкільного віку мало схожість з дівчатами-однолітками та представлено в таблиці 4. Накопичений відсоток дисперсії виявлених трьох факторів становить 83,64, серед яких найвагомішу роль відіграє фактор фізичної підготовленості (ФП) – 38,11% дисперсії даних; респіраторний (Р) – 29,21 % та серцево-судинний фактор (СС) – 16,32%.

Таким чином, під час розробки методики фізкультурно-оздоровчої роботи першочергового значення набуває саме спрямованість засобів на поліпшення швидко-силових здібностей та витривалості для підвищення рівня фізичного здоров'я дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Таблиця 4

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я хлопчиків середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори	% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження
---------	-------------	---	-----------------------

1	ФП	38,11	Силовий індекс	0,911
			Стрибок у довжину з місця	0,823
			Піднімання тулуба в сід	0,801
			Біг 2000 м	-0,927
2	Р	29,21	Життєвий індекс	0,945
			Індекс Скібінського	0,947
			Проба Генчі	0,840
3	СС	16,32	Індекс Руф'є	-0,765
			ЧСС	-0,754

Факторне навантаження показників, що обумовлюють фізичне здоров'я у дівчат старшого шкільного віку представлено в таблиці 5. Накопичений відсоток дисперсії виявлених трьох факторів становить 90,64, серед яких найвагомішу роль відіграє фактор функціонального стану серцево-судинної системи (СС), що обумовлює 37,22 дисперсії даних; на другому місці – респіраторний фактор (Р, 24,24 %) та фізичної підготовленості (ФП, 17,18%) в забезпеченні фізичного здоров'я.

Найвищі навантаження в першому факторі мали індекс Руф'є ($r=-0,916$) ЧСС ($r=-0,828$), артеріальний тиск систолічний ($r=-0,643$), артеріальний тиск діастолічний ($r=-0,657$), що мали тісний зв'язок з фізичним здоров'ям дівчат старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Дещо менший відсоток дисперсії склав респіраторний фактор (24,24%), що включав життєвий індекс ($r=0,812$), індекс Скібінського ($r=0,762$) та пробу Штанге ($r=0,700$).

Третій фактор (17,18% дисперсії) виявив статистично значимі кореляційні зв'язки з силовим індексом ($r=0,853$) та бігом 2000 м ($r=-0,758$).

Таблиця 5

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я дівчат старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори	% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження
С	37,22	Індекс Руф'є	-0,916
		ЧСС	-0,828
		Артеріальний тиск систолічний	-0,643
		Артеріальний тиск діастолічний	-0,657
	24,24	Життєвий індекс	0,812
		Індекс Скібінського	0,762
		Проба Штанге	0,700
П	17,18	Силовий індекс	0,853
		Біг 2000 м	-0,758

Факторне навантаження показників, що обумовлюють фізичне здоров'я у юнаків старшого шкільного віку представлено в таблиці 6.

Найвищі навантаження в першому факторі мали індекс Руф'є ($r = -0,945$) ЧСС ($r = -0,876$), артеріальний тиск систолічний ($r = -0,743$), артеріальний тиск діастолічний ($r = -0,757$). Респіраторний фактор (28,26%), що включав життєвий індекс ($r = 0,882$), індекс Скібінського ($r = 0,793$) та пробу Генчі ($r = 0,745$).

Найменший відсоток дисперсії отримав фактор фізичної підготовленості (18,38%), що включав силовий індекс ($r = 0,878$), біг 3000 м ($r = -0,778$) та стрибок у довжину з місця ($r = 0,712$).

Таблиця 6

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я юнаків старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори		% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження
1	СС	39,42	Індекс Руф'є	-0,945
			ЧСС	-0,876
			Артеріальний тиск систолічний	-0,743
			Артеріальний тиск діастолічний	-0,757
2	Р	28,26	Життєвий індекс	0,882
			Індекс Скібінського	0,793
			Проба Генчі	0,745
3	ФП	18,38	Силовий індекс	0,878
			Біг 3000 м	-0,778
			Стрибок у довжину з місця	0,712

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження свідчить про те, що діти зі складними порушеннями розвитку від молодшого до старшого шкільного віку мали переважно низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я. В дослідженні визначено найбільш вагомі показники, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я дітей різного віку зі складними порушеннями розвитку. Встановлено, що у дівчат і хлопців молодшого шкільного віку найвагомішу роль взабезпеченні загального рівня фізичного здоров'я відіграє функціональний фактор (44,21 % та 43,62% дисперсії відповідно), що включає показники роботи функції зовнішнього дихання та серцево-судинної системи. У дітей середнього шкільного віку провідним був фактор фізичної підготовленості (4,22% у дівчат та 38,11% у хлопців), що обумовлював необхідність включення засобів у фізкультурно-оздоровчій програмі на поліпшення швидкісно-силових здібностей. В учнів старшого шкільного віку провідним фактор функціонального стану серцево-судинної системи, що обумовлював 37,22 дисперсії даних у дівчат та 39,42% - у

юнаків. З урахуванням проведеного факторного аналізу та виокремлення найбільш вагомих показників, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я обґрунтовано кількісне співвідношення засобів в фізкультурно-оздоровчих програмах у дітей різного віку зі складними порушеннями розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні впливу експериментальної фізкультурно-оздоровчої методики на психоемоційний стан дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басилова, Т.А. (2001). *Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями*. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. Москва.
2. Миронава, С.П. (2015). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
3. Глушенко, К.О. & Гладких, Н.В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 26, с. 52-57.
4. Лещій, Н.П. (2019). Організація комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями розвитку в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи в освітньо-реабілітаційному центрі. *Sciences of Europe*, 41(3), с. 50–53.
5. Тарасун, В. (2008). *Морфологічна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування* (монографія). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
6. Мёдова, Н.А. (2013). *Обучение и развитие детей со сложными комплексными нарушениями: методические рекомендации*. Томск.

REFERENCES

1. Basylova, T. A. (2001). *Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta so slozhnymi i mnozhestvennymi narushenijami* [Education and training of preschool children with complex and multiple disabilities]. Moskov [in Russian].
2. Myronava, S.P. (2015). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk* [Corrective psycho-pedagogy. Oligofrenopedagogika: a textbook]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka [in Ukrainian].
3. Hlushenko, K.O. & Hladkykh, N.V. (2014). *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini* [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine]. *Naukovyi*

chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 26, pp. 52-57 [in Ukrainian].

4. Leshchii, N.P. (2019). Orhanizatsiia kompleksnoho medyko-psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku v protsesi fizkulturno-ozdorovchoi roboty v osvitno-reabilitatsiinomu tsentri [Organization of complex medical and psychological support of children with complex developmental disorders in the process of physical and health work in the educational and rehabilitation center]. Sciences of Europe, 41(3), pp. 50–53. [in Ukrainian].

5. Tarasun, V. (2008). Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku do shkilnoho navchannia: diahnozyka i formuvannia [Morphofunctional readiness of children with developmental disabilities for schooling: diagnosis and formation]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Mēdova, N.A. (2013). Obuchenie i razvitie detej so slozhnyimi kompleksnymi narushenijami [Education and development of children with complex complex disorders]. Tomsk. [in Russian].

Матеріал надійшов до редакції 08.12.2020 р.

УДК 376:159:946.4:373.5:81'234

Мартинюк Зоряна

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу логопедії
E-mail: zoriana.prigoda@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1288-3838

Martynyuk Zoryana

candidate of pedagogical sciences
Senior Research Fellow
speech therapy

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

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

**КОРЕКЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЩОДО ПОДОЛАННЯ
ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ**

**CORRECTIVE WAYS FOR OVERCOMING DYSMORPHIC ERRORS IN
STUDENTS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENT AT THE JUNIOR LEVEL**

Анотація. Розвиток якісної та доступної шкільної освіти є дуже важливим у сьогоденні. Особливо актуально це в контексті шкільного навчання оскільки освіта має бути синхронізованою із реформою НУШ і максимально готувати учнів до майбутнього. Стаття присвячена орфографічній грамотності а саме подоланню дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. Розроблено спеціальні інструменти, які допоможуть гармонізувати розвиток орфографічного письма учнів молодшої ланки навчання і підготувати їх до переходу середньої ланки навчання. Адже результатом якісного навчання у молодшій школі є готовність учня до подальших етапів шкільного навчання, пов'язаних із здобуттям нових знань, умінь і навичок.

Метою статті є репрезентувати корекційний інструментарій, щодо подолання дизорфографічних помилок. За результатами методики діагностики, у процесі навчання в школярів виявлено диференційовані механізми, щодо виникнення дизорфографічних помилок. На основі отриманих результатів діагностики було розроблено авторську корекційну методику в основу, якої лягло формування окремих складових орфографічної навички. Для ефективного подолання дизорфографічних помилок потрібно поетапно формувати орфографічну навичку, яка лежить в основі допущеної помилки. Незасвоєння структури орфографічної навички є сигналом та підґрунтям для розвитку дизорфографічної помилки.

Корекційну методику розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає формування недостатньо сформованих структурних компонентів орфографічної навички і мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, що їх зумовлюють. Новизна методики полягає у тому, що корекційні напрями та завдання створені із виявлених механізмів спричинених появі дизорфографічної помилки у писемній продукції школярів молодшої ланки навчання з важкими порушеннями мовлення.

Зазначена корекційна методика, сприяє покращенню орфографічного письма в учнів з важкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. Методика адресована шкільним логопедам, дефектологам, студентам, вчителям.

Ключові слова: орфографічна пильність; орфографічна навичка; орфографічні дії; важкі порушення мовлення; дизорфографічна помилка.

Abstract. The article presents the analysis of scientific sources, reviews the concept of dysorthography, which is a type of speech disorders, reveals the structure of orthographic skill. Developed and tested the effectiveness of a phased, differentiated correctional and preventive methods of formation of orthography among pupils of grades severe speech disorders. Effectiveness of the main directions of correction and prevention impact of the proposed methodology is provided with taking into account the identified mechanisms of disorder, directing by main correctional impact on the development and improvement of the structural components of orthographic skills considering the mechanisms of their disorder, and based on saved components of psychological structure of written activity. A method consists of two directions which contain successive stages of work. The first direction is forming of phonological link of orthographic skill by: the focusing of attention to the sound design of speech, which takes place in the comparison process of sounding and meaning of the word. In a method tasks are offered on development of attention to formal units of language, from forming of control after voice design of speech; forming of phoneme paradigms (orthographic vigilance) in the monitoring of students in sound composition of words, in which the phoneme is in strong and weak positions.

The second direction is carried out, forming the morphological of orthographic skill by: the focus attention on grammar design of speech, which is based on a comparison of derivative and formative words meaning; forming of operations of morphological analysis on the material of well-learned morpheme, and then - on the undeveloped, their comparison in sounding and isolation of common morpheme, formation of word-building skills, lexical analysis, and the gradual formation of spelling vigilance (updating rules on specific orthogram, morphological analysis, recalling of the relevant rules, decisions, correct mistakes (self-control above the own writing).

This correction technique helps to improve spelling in students with severe speech disorders of junior education. The method is addressed to school speech therapists, speech pathologists, students, teachers.

Key words: spelling vigilance; orthographic skill; orthographic actions; hard speech disorder; dimorphic error.

Актуальність дослідження. Однією з найважливіших проблем сучасної теоретичної та практичної логопедії, є корекція та попередження порушень писемного мовлення у дітей з важкими порушеннями мовлення (ТПМ)

молодшої ланки навчання. Сьогодні наукової спільноти гостро акцентує увагу на правильному орфографічному письмі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження та змісту існуючих шкільних програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують процес опанування орфографією. У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення». Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик по формуванні грамотного письма в учнів із ТПМ молодшої ланки навчання (Богоявленський, 1996: 166-304).

Сучасні дослідження наголошують на тому, що в учнів з різними мовленнєвими патологіями спостерігаються значні труднощі під час оволодіння програмним матеріалом з української мови, у зв'язку із цим вони допускають значну кількість дизорфографічних помилок на письмі. Це свідчить про те, що лінгвістичні знання якими оперують учні недостатньо для того щоб вирішити будь яку орфографічну задачу. У спеціальній літературі дизорфографічна помилка трактується, як недостатньо сформована орфографічна навичка (ОН), що проявляється у незасвоєнні морфологічного принципу письма (Алгазіна, 1987: 145-159).

Проаналізовано та узагальнено педагогічну, психологічну, лінгвістичну, психолінгвістичну та методичну літературу, що присвячена вивченню особливостей розвитку письмової діяльності учнів із тяжкими порушеннями мовлення, здійснено аналіз їхньої успішності при оволодінні морфологічним принципом письма в школі, і на цій основі визначено концепцію дослідження.

Вивчення дизорфографії з позиції психолінгвістичного підходу дає можливість отримати та систематизувати багатоаспектні дані, на основі яких розроблено комплексну методичку корекційно-розвивальної роботи з проблеми подолання дизорфографій. Результати аналізу теоретичних джерел дозволили визначити коло нез'ясованих питань, що стосуються проблеми досліджень. Неповнота уявлень про дизорфографію в учнів середніх класів із порушеним мовленнєвим розвитком, що навчаються у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей із ТПМ, обумовлена відсутністю даних про види та характер порушень у структурі функціонування орфографічного грамотного письма. Уявлення про симптоматику дизорфографії в школярів цієї вікової категорії обмежуються лише відомостями про стійкі помилки на письмі. Відсутня спеціальна корекційна методика щодо усунення дизорфографій, яка враховувала б як особливості її структури, так і особливості психічної сфери та навчальної діяльності школярів із цими порушеннями і дозволяла б робити висновки про можливість ефективного подолання дизорфографій.

Дизорфографія як специфічний розлад мовних здібностей школярів характеризується наявністю різних типів орфографічних помилок, що мають тенденцію до стійкого прояву.

Зазначена мовна патологія є складним, поліморфним порушенням, що обумовлено недорозвитком ряду мовних та психічних функцій. Дизорфографічні порушення проявляються не сформованістю у школярів базових компонентів грамотності, до яких можна віднести розвинене мовлення та сформованого на цій основі «мовного чуття», володіння довільними діями з мовними одиницями (тобто метамовними навичками) та повноцінне психологічне забезпечення довільних дій з мовними одиницями (процеси уваги, пам'яті, розумові операції, які супроводжують мовну діяльність грамотне письмо.

Метою статті є продемонструвати корекційний інструментарій щодо подолання дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання.

Методи дослідження. У процесі створення корекційної методики використовувався емпіричний метод, що дав змогу вивчити документальні джерела; здійснити спостереження за навчальним процесом; провести бесіди з вчителями, учнями, логопедами; та здійснити узагальнення практичного досвіду навчання учнів із ТПМ орфографії та їх писемної продукції.

Результати дослідження. Методика корекції дизорфографічних помилок складається із трьох напрямів. Перший напрям включає формування фонологічної ланки орфографічної навички а саме: спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, що відбувається у процесі порівняння звучання та значення. Вправи на розвиток уваги до формальних одиниць мови, контроль за звуковим оформленням мовлення; формування фонемних парадигм (орфографічної пильності) у процесі спостереження дитини за звуковим складом слів, у яких та сама фонема знаходиться в сильній і слабкій позиціях (Корнев, 1997: 200-286).

У статті продемонстровано деякі види завдань, їх мета та інструкція. Метою завдання 1, 1.2., є сформувані в учнів увагу до фонетичних елементів мовлення, що відповідає першій складовій орфографічної навички орфографічна пильності. Учням пропонують завдання спрямовані на розвиток операцій контролю за звуковим оформленням мовлення. Зазначений напрям сприятиме, концентрації уваги на певному об'єкті орфограми. У процесі шкільного навчання орфографічна навичка формується в результаті багаторазових повторювань та усвідомлення простих умінь і навичок таких як: фонематичний та складовий аналіз, уміння відтворювати морфемний склад слова, на основі граматичних знань виділяти із слова орфограму, що потребує перевірки та деякі інші уміння (Соботович, 1997: 10-44).

Завдання 1. Інструкція: прочитай уважно римований вірш та оціни його правильність.

Я зробив собі драбинку

І поставив під хатинку.

Пальці ставлю на драбинку -

Лізу, лізу на пластинку (драбинку)

Завдання 1.2 Інструкція: прочитай уважно текст, спиши його та виправи помилки.

Діти збирали гриби у котик. У Андрія на голові папка. Бригадир послав по глину екскаватор і малину. Просо висіяв Микита та чомусь родило сито. Я вдягнув новий салат а він довгий аж до п'ят. Зимової пори на санчатах мчав з кори.

Другий етап корекційного навчання розпочинається з формування фонемних парадигм, які є важливою складовою орфографічної навички і відіграють важливу роль в умінням помічати у мовленні різні варіанти звучання однієї й тієї ж фонемі. Це, в свою чергу, відіграє важливу роль для розвитку першої складової орфографічної навички орфографічної пильності, за допомогою якої учні швидко знаходять у тексті слова з орфограмами. Уміння помічати фонетичні чергування тісно пов'язане із сформованістю слухового сприймання, слухової уваги, слухової пам'яті. Крім цього має бути сформований морфологічний аналіз, фонетичний аналіз, достатній об'єм словникового запасу, уміння усвідомлено оперувати як звуковим, так і морфологічним складом слова (Пригода, 2014: 68-71).

Метою виконання наступних завдань 2, 2.1., 2.2., є сформувати уміння в учнів встановлювати різницю у семантиці слова-пароніма, а також визначати, за рахунок чого змінився смисл слова, що спонукає до зміни, і яку букву слід писати в кожному з цих слів.

Завдання 2. Інструкція: послухай текст і виправи помилки у словах, спиши.

Весна

Земля прийшла на весну. У лісі між пролісками розцвіли сині дерева. На листках з'явилися зелені гілки. З теплих птахів прилітають краї. Вони будують яєчка і відкладають у них гнізда. Пізніше із пташенят вилупляться яєчка.

Завдання 2.1 Інструкція: спиши речення, розкриваючи дужки. Поясни особливості паронімів.

До (реєстру, реєстру) словника не входять стилістично замінені слова. Міжнародне право є незмінним інструментом організацій міжнародних економічних (відношень, стосунків). Працівникові, який дістав виробничу травму, встановлено сорок п'ять відсотків втрат (професійної, професійної) працездатності.

Завдання 2.2 Інструкція: поясни значення поданих співзвучних слів-паронімів. Склади та запиши з ними речення.

Авторитарний – авторитетний, адресант – адресат, видатний – відомий, запитання – питання, збірна – збірник – зібрання.

Метою наступного завдання є сформулювати в учнів вміння розрізнявати варіанти орфографічного і орфоепічного звучання фонем. Один із прийомів роботи є створення конфліктної ситуації між звучанням фонем, де учні мають побачити різницю у звучанні тієї самої фонемі в наголошеній і ненаголошеній позиціях.

Завдання 3. Інструкція: послухай слова та скажи чи правильно вони звучать.

Пещати (пищати), злитіти (злетіти), шерокий (широкий), сеніти (синіти), шиптати (шептати), блещати (блищати), високий (високий), тремати (тримати), техенький (тихенький).

Завдання 3.1 Інструкція: прочитай текст, встав пропущені літери, поясни правопис слів, спиши текст.

Журавлі

Журавля ж.вуть біля води: на б.резі річки біля болота чи оз.ра. Гніздо вони мостять прямо на з.млі і відкладають у ньому два в.л.кі яйця. На рикінці літа журавлі збираються великими зграями, щоб л.тіти у теплі краї.

Після того, як школярі навчаться помічати різні варіанти звучання тієї самої фонемі, слід показати їм алгоритм виконання дій для формування уміння знаходити найбільш точний варіант букви. Алгоритм складається з таких послідовних дій: порівняти наголошену і ненаголошену позицію звуку; якщо вони не співпадають, добрати споріднені слова. Порівняти їх. Пригадати слова в яких цей звук знаходиться у наголошеній позиції. Прийняти рішення писати букву, що відповідає саме цьому звуку. Провідне місце у виконанні цих завдань займає слуховий аналізатор.

Завдання 4. Інструкція: прослухай слова та визнач, який сумнівний голосний у словах знаходиться в наголошеній і ненаголошеній позиції; визнач, в якому з цих слів звучання може змінюватися, а в якому ні.

Бігла коза по містку,
Збила куряву густу.
Тут листочок, там листочок
Схопить, вхопить навскач.

Завдання 4.1. Інструкція: уважно послухай речення та визнач, який звук ми чуємо у наголошеній позиції? Яка літера пишеться після букви «и»?

Вилучення з природного середовища, винищення тварин, занесених до Червоної книги, а також руйнування місць їхнього існування в Україні карається законом.

Метою наступного завдання є сформувати в учнів уміння самостійно помічати сумнівні голосні, добирати спільнокореневі слова, виокремлювати літеру, яку потрібно написати на місці сумнівного голосного.

Завдання 5. Інструкція: запиши словосполучення, вставляючи потрібні літери.

Мокра з.мля; м.довий мед; в.сокий хлопець; гл.бока дюжина; маленька с.ниця; в.шневий сад, бл.щить вода; самотнє с.рце; голосно п.щати; ш.рокі ст..пи; с.льний с.лач.

Вище запропоновані завдання дозволять об'єднати в одне ціле дії з мовними знаками та теоретичними знаннями й уміннями ними користуватися, що є одною із складових орфографічної навички, а саме здійснювати поетапність виконання орфографічних дій.

Другий напрям включає формування морфологічної ланки орфографічної навички а саме: спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення, що відбувається на основі порівняння слів за значенням і семантикою, похідних і твірних слів; формування операцій морфологічного аналізу, що відбувається на матеріалі спочатку добре засвоєних морфем, а після цього – на незасвоєних, порівняння їх за звучанням і виділення спільної морфеми, формування навичок словотвірного, лексичного аналізу; формування орфографічної пильності шляхом поетапності.

Розглянемо перший етап формування усвідомленого орієнтування на морфему як мовну одиницю. У процесі реалізації зазначеного напрямку в учнів мають бути сформовані: уміння здійснювати порівняння словоформ за звучанням і значенням, а саме виокремлювати морфеми із складу слова, що мають власне значення; уміння встановлювати певне значення морфеми (що допоможе спрямувати увагу на морфологічний склад слова, свідомо конструювати слова) (Богоявленський, 1966: 166-304).

Метою наступних завдань 6, 6.1., є сформувати в учнів уміння: здійснювати семантичний аналіз; визначати значення морфеми; виділяти утворювальні морфеми; класифікувати слова за спільністю значень (кореня, префікса, суфікса). Матеріал подається у віршованій формі з метою підвищення концентрації уваги учнів до граматичного оформлення запропонованого завдання а також порівняння двох речень, у яких є корелюючі слова

(словоформи), спочатку попарно, а потім розкидано. А також цими завданнями ми намагалися звернути увагу учнів на зміни значення слова, що викликані різним граматичним оформленням.

Завдання 6. Інструкція: уважно послухай вірш і закінчи його одним словом.

Йшов Іванко у ... (лісок),
Відшукав він там... (грибок):
«Та який маслюк хороший,
Покладу його я в(кошик)!»

Завдання 6.1. Інструкція: спиши текст і встав пропущені «чарівні» слова.

Одного разу Сашко їхав до школи. У тролейбусі він сів біля вікна і з задоволенням поглядав на вулицю. На зупинці в тролейбус увійшла жінка з малою дитиною. Сашко встав і сказав жінці: «Сідайте, _____!» Жінка подякувала: «_____!» Несподівано тролейбус зупинився Сашко сильно штовхнув якогось чоловіка. Чоловік хотів розсердитись, але Сашко відразу ж сказав: «____, _____».

Подальша корекційна робота будувалася з урахуванням посилення уваги учнів до зміни значення слова. Необхідно навчити учнів визначати значення конкретної словоформи серед «конфліктних» словоформ. У завданні матеріал пропонується на похідні або твірні слова, зміну граматичної форми слова.

Завдання 7. Інструкція: прочитай текст і встав пропущені слова.

У лісі під кущем сидів великий... (заєць). Під великим зеленим кущем сиділи маленькі...(зайчики). На дереві сиділа велика....(сова). У дуплах сплять маленькі.....(совенятка). На столі лежала...(книжка). У сумці було багато...(книжок). На дошці лежав ... (олівець). У магазині продавали багато ... (олівців).

Наступне завдання дещо ускладнюється за рахунок збільшення діапазону уваги. Матеріал складається з декількох пар твірних і похідних слів.

Завдання 8. Інструкція: прочитай словосполучення та склади з ними речення, запиши їх.

Маленьке лисенятко, дивовижна білочка, голодний собака, сіреньке вовчєня, хитрий лис, галасливе цуцєня, чорноока білка.

Щє одним із прийомів корекційної роботи є спрямування уваги на морфологічне і граматичне оформлення мови з метою використання в усному мовленні словоформ.

Завдання 9. Інструкція: прочитай слова, склади з ними речення та запиши їх.

Велосипед, велосипедом, на велосипеді; скарбниця, скарбницею, скарбниці; прірва, прірвою, прірві; дзвінко, дзвінком, дзвінкою.

Метою наступних завдань є сформуваи контроль формотворчих морфем. Це пов'язано з тим, що контроль є одним із засобів розвитку уваги, що в свою чергу, забезпечують розвиток дії, пов'язаної з оперуванням морфологічними елементами мови. Метою наступного завдання є формування уваги в учнів до морфологічного оформлення мовлення шляхом порівняння двох слів, що відрізняються між собою однією морфемою (Соботович, 1997: 10-44).

Завдання 10. Інструкція: добери слова до похідного і твірного слова та запиши їх.

Сад, горіх, зелень, школа, лис; солом'яний, зимувати, весняний, маринований, козеня.

Формування контролю за морфологічним оформленням слів у словосполученні та реченні матеріал поступово ускладнюється. Важливість цього етапу полягає у тому, що нам потрібно організувати контроль учнів не тільки за відповідністю порівняння слів, але і за дотриманням відповідності між значенням словосполучення (речення) і морфологічним оформленням, що входять до нього (Пригода, 2014: 68-71).

Наступне завдання подається з метою формування вміння оцінювати

правильність висловлювань у завданнях, що їх подає учитель, у яких допускаються смислові помилки, пов'язані з неправильним використанням окремих звуків у морфемах. Таке завдання виконується спочатку з опорою на наочність, а після цього без неї.

Завдання 11. Інструкція: уважно прочитай текст і виправи його.

До хвойні дерева належать соснова, ялина, смерекова. Листя у них подібне до голок. Таке листи називаю хвоєю. Хвойний дерев всю зиму стоять зелені.

Формування контролю формотворчих морфем відбувається за тією самою схемою, проте має і певну специфіку. Так, на першому і другому етапах для формування спрямованості уваги і контролю учнів із ТПМ за використанням морфем, що виражають категорію числа, виду, роду, використовується порівняння двох корелюючих словоформ. Метою наступного завдання є сформованості рівня відмінкової парадигми (Богоявленський, 1966: 166-304).

Завдання 12. Інструкція: уважно прочитай і доповни речення словом у потрібній формі.

Оксана не куштувала нової.... Батьки раділи своїй Андрій знайшов гарну Книжка лежала під.... Бабуся працює на.... У небі пролетіла зграя.... У нашій країні багато.... Діти зраділи новим...

Закріплення контролю та формування самоконтролю за використанням у мовленні словотворчих і граматичних морфем здійснюється на основі оцінки учнем морфологічного оформлення висловлювань учителя, ровесників або власних.

До другого етапу відноситься формування морфологічного аналізу, що спонукає до правильного володіння системою словотворення та словозміною, що лежать в основі опанування морфологічного принципу письма. Метою наступного завдання є сформувати вміння визначити певну морфему (Алгазіна, 1987: 145-159).

Завдання 13. Інструкція: прочитай уважно слова, визнач, які слова містять однакову морфему.

Привезли, провезли, принесли, пронесли, листок, місток, дзвінок, дубок, садок, зелененький, червоненький, жовтенький, гарненька, солоденька.

Метою наступного завдання є сформувати в учнів уміння знаходити словотвірний аналіз, що розпочинається з виокремлення новоутвореної морфеми.

Завдання 14. Інструкція: послухай і визнач, які з поданих слів утворилися однаково і поясни, за допомогою чого.

Тополиний, трав'яний, пшеничний, житній, вовчий, заячий, перейти, пересолити, перенести; донести, доробити, дочитати.

Третій напрям включає формування умінь вирішувати орфографічні задачі а саме: актуалізація правила на певну орфограму; морфологічний аналіз слова; пригадати в оперативній пам'яті відповідне правило; прийняття рішення; виправлення помилки (Корнев, 1997: 200-286).

До зазначеного напрямку входять завдання з опорою на зоровий, слуховий та орфографічний контроль за орфограмою. Зазначений напрям поділяється на два етапи.

1. Послідовність розв'язання орфографічних дій: ознайомлення та запам'ятовування правила точного виконання алгоритму; актуалізація правила на певну орфограму; морфемний аналіз слова; використання необхідного лексичного та морфологічного матеріалу щодо умов правила.

2. Застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації: прийняття рішення; виправлення помилки (Пригода, 2014: 68-71).

Для ефективного засвоєння орфографічного правила, наприклад, ми обрали тему «Правопис м'якого знака», організували роботу послідовно, за етапами, кожен із яких є системою завдань, спрямованих на формування необхідних умінь.

Завдання 15. Інструкція: спиши текст і підкресли слова з м'яким знаком.

Мідь, гість, сталь, дядько, сьогодні, трюх, ткацький, військо, вузький, запорізький, різкий, боязкий, синій, ковзкий, плоский, пальці, маленька, сонце, тонюсінький, робить, робиться.

Завдання 15. 1. Інструкція: прочитай і визнач рядок, у якому в усіх словах на місці пропусків пишемо м'який знак.

Вузен..кий, брен..кіт, корист..ю, спал..ня, промін..чик. Різ..бяр, с..міх, тонен..кий, багац..ко, на сосонц..і. Нен..чин, пасивніс..ть, по-француз..ки, с..тільки. Людс..кий, д..оготь, кіл..це, стан..те, юнац..тво, людскіс..ть.

Завдання 16. Інструкція: послухай уважно слова і в одну колонку запиши слова з м'яким знаком, а в іншу без.

Пальці, бульвар, законний, сіль, зимній, синій, танець, співає, зоря, зіронька, дивитися, знімати, заходь, зайнятий, січень, квітень, сонце.

До другого етапу входить прийняття рішення, виправлення помилки з опорою на зоровий і слуховий аналізатори.

Завдання 17. Інструкція: спиши текст і на місці крапок, де треба, встав м'який знак, поясни його правопис.

Гриц.. завбіл..шки із мізинець.., але справж..ній колядинец.. Низ..ко, низ..ко я зігнувс.. і ще нижче я спіткнувся. У січ..ні святкуют.. велике християнське свято Різ..дво.

Завдання 17.1 Інструкція: під диктовку запиши словниковий диктант. Після запису підкресли слова, в яких міститься вивчена орфограма.

Інтер'єр, мільйон, модельєр, бар'єр, інтерв'ю, карбюратор, комп'ютер, кур'єр, кювет, круїз, павільйон, парашут, кар'єра, конвеєр, капсула, бюджет, брошура, більярд, медальйон, шиньйон, бюро, мільярд.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумки навчання показали, що помилки в основі яких лежать різні механізми, неоднаково піддаються корекції. Найбільше часу потребує формування орфографічної

пильності та самоконтролю. Досвід роботи з подолання цих помилок засвідчив, що вони швидше піддаються корекції на індивідуальних заняттях.

Отримані результати свідчать про наявність позитивної динаміки у процесі формування структурних складових орфографічної навички, що забезпечує подолання дизорфографічних помилок в учнів молодшої ланки навчання з ТПМ.

Аналіз проведеної роботи дав змогу встановити ступінь кореляції усного і писемного мовлення, що свідчить про відсутність прямої кореляції між дизорфографічними помилками і базовим порушенням усного мовлення.

Зазначена вище система завдань забезпечує поступовість формування знань, умінь і навичок з будь якої теми, полегшує засвоєння абстрактних фонетичних та орфографічних понять, сприяє розвитку чуття мови, орфографічної пильності, орфографічного контролю за написанням орфограм, активізує розумову діяльність учнів. В подальшому методику потрібно удосконалювати і залучати більше сторін, які приймають у цьому участь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алгазіна, Н.Н. (1987). *Формирование орфографических навыков*. Москва: Санкт-Петербург, 145-159 с.
2. Богоявленский, Д.Н. (1966). *Психология усвоения орфографии*. Москва, 166-304 с.
3. Корнев, А.Н. (1997). *Нарушения чтения и письма у детей диагностика, коррекция, предупреждение*. Москва, 200-286 с.
4. Пригода, З.С. (2014). *Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання*. 1, 68-71с.
5. Собонович, Е.Ф. (1997). *Психолингвистичека структура речевой деятельности и механизмы ее формирования*. Киев: ИЗМН, 10-44 с.

REFERENCE

1. Alhazina, N.N. (1987). *Formirovanie orfraficheckyykh navykiv. [Orthographic skills formation]*. Moskva, Prosveshchenie, pp. 145-159 [In Russian].
2. Bohoyavlenskiy, D.N. (1966). *Psyknolohiya usvoeniya orfohrafii [Psychology of orthography digestion]*. Moskva, Prosveshchenie, pp. 166-304 [In Russian].

3. Kornev, A.N. (1997). *Narushenie chtenija I pisma u detej diagnostica, korekcija, predupregdenie [Violations of reading and writing in children diagnosis, correction, prevention]* Moskva, pp. 200-286 [In Russian].

4. Pruhoda, Z.S. (2014). *Written speech mistakes analysis at students of 5-6th grades with severe speech disabilities. Osoblyva dytyna: navchannia I vykhovannia*. Kiev: The pedagogical press, 1, pp. 68-71 [In Ukrainian].

5. Sobotovich, E.F. (1997). *Psicholingvistichekaja struktura rechevoj dejatei'nosti i mehanizmy ejo formirovanija. Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation*. Kyiv: IZNM., pp. 10-44 [In Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 30.11.2020 р.

УДК 376.42:159.973: 37.03:374.71

Мякушко Оксана

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
E-mail: sanamiak9@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-7675-7523

Miakushko Oksana

PhD, Senior Researcher Fellow
department of education for children with intellectual disabilities

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

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ: ПОГЛЯД З ТОЧКИ ЗОРУ МЕНЕДЖМЕНТУ ЇХ РОЗВИТКУ**

**THE POINT OF VIEW ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR
CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERSEDUCATION AS MANAGING OF THEIR
DEVELOPMENT**

Анотація. Стаття присвячена подальшому теоретичному розвитку концепції психолого-педагогічного супроводу дитини з особливим освітніми потребами як необхідного кроку для розробки науково-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу освіти дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. Проаналізовано умови, які визначають успішність реалізації супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті. З огляду на сучасне розуміння важливості ролі процесів управління в складних ієрархічно організованих системах, яке останнім часом активно упроваджується й у понятті менеджменту освіти, здійснено спробу поглянути на психолого-педагогічний супровід дітей з комплексними порушеннями розвитку з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації (тобто, розвитку особистості в цілому та відновлення її продуктивних зв'язків із довкіллям). Адже (на відміну від учнів з нормотиповим розвитком) у випадку комплексних порушень не уявляється можливим зводити діяльність вчителя з формування компетентностей дітей лише до розвитку їх навчально-пізнавальних здібностей.

Запропоноване авторське розуміння психолого-педагогічного супроводу дитини з комплексними порушеннями розвитку як управління відповідними біологічними та соціальними системами, в яку включена дитина, шляхом керування умовами їхньої організації, а саме: в напрямку створення сприятливих та оптимальних умов для гармонічного й цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є

максимально можливим. Виходячи з цього, саме дорослий має посприяти самоорганізації необхідних систем психіки дитини, що ставить виклик перед вчителем і психологом до прийняття на себе ролі менеджера розвитку дитини, підвищення власної активності й самостійності в межах спільнот, а також до здійснення усвідомленого вибору підходящих для дітей з комплексним порушенням розвитку технологій навчання (серед інноваційних чи традиційних) з необхідним урахуванням принципу їх природовідповідності.

Визначені оптимальні умови успішної реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з комплексними порушеннями та, відповідно, цілі психолого-педагогічного супроводу, що сприятимуть формуванню у дітей інтегративних якостей й навчально-пізнавальних і соціальних компетентностей.

***Ключові слова:** діти з комплексними порушеннями розвитку; психолого-педагогічний супровід; компетентнісний підхід в освіті, менеджмент розвитку.*

Abstract. The article is devoted to further theoretical development of the concept of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs as a necessary step to develop scientific and methodological providing psychological and pedagogical support for children with intellectual and complex developmental disorder in their education. The conditions that determine the success of the implementation of the child's support on its individual educational route are analyzed. In view of the today's understanding that management processes in complex hierarchically organized systems are very important, which has recently been actively introduced in the concept of education management, an attempt is made to look at psychological and pedagogical support for children with complex developmental disorders in terms of child psychophysical development and socialization (that is, it means the personality holistic development and the restoration of its productive links with the environment). This is due to the fact that in the case of complex disorders (in contrast to schoolchildren with normative development) it is impossible to reduce the teachers activities to form competencies in children only to develop their educational and cognitive abilities.

The author proposed to consider the psychological and pedagogical support of child with complex developmental disorders education as management of biological and social systems in which the child is included, by managing their organization conditions, namely: due to create favorable and optimal conditions for as much as possible harmonious and holistic (physical, mental and moral) child development. Based on this, it is the adult who should promote the self-organization of necessary child's mental systems and this challenges the teacher and psychologist to be a child development manager, to increase their own activity and independence within communities and to make informed choices educational technologies (among innovative or traditional ones) that are suitable for children with complex learning disabilities and taking into account the principle of their conformity to nature.

There are determined the optimal conditions for successful implementation of the competence approach in education of children with complex disorders and the goals of their psychological and pedagogical support that will promote to form child's integrative qualities and his educational cognitive and social competencies.

***Keywords:** children with complex developmental disorders; psychological and pedagogical support; competence approach in education, development management.*

Актуальність дослідження. Останнім часом активно досліджуються різні аспекти такої новітньої освітньої технології, як супровід дітей з особливими

потребами, зокрема, з порушеннями зору (Кобильченко, 2015), аутизмом (Скрипник, 2015), інтелектуальними порушеннями (Мякушко, 2012; Чеботарьова, Блеч, Гладченко, Трикоз, Мякушко, Сухіна та ін., 2016, 2019) тощо. Разом з цим, питання психолого-педагогічного супроводу дітей з більш складними, комплексними порушеннями розвитку (далі КПП) залишається мало дослідженим і потребує більш ґрунтовного вивчення для вирішення ряду практичних проблем корекційно-реабілітаційного навчання цих дітей.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій. На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні як змісту поняття психолого-педагогічного супроводу, так і умов, що визначають успішність реалізації супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті.

Передусім зауважимо, що *психологічний супровід* – ємке поняття, яке розуміють і як «психологічну підтримку» («*client management*» – «ведення клієнта») та «сприяння» (Е. Верник, К. Гуревич, І. Дубровіна, Х. Лійметс, Ю. Сієрд), і як «співробітництво» (С. Хорунжий), і як «психологічне забезпечення» (А. Деркач, Т. Шеломова), і як допомогу у вирішенні психологічних проблем («*case management*» – «ведення випадку») конкретного індивіда або певного соціального прошарку чи соціальної групи. М. Бітіянова (Бітіянова, 1997) розглядає супровід як метод та ідеологію роботи фахівця.

Відповідно, *психолого-педагогічний супровід дітей з КПП* також має кілька граней, виступаючи в якості моделі комплексної підтримки і допомоги дитині та її сім'ї. З огляду на наукові дослідження (Обухівська, 2017; Чобанян, 2016 та ін.), така модель передбачає створення максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості. При цьому, по-перше, слід виходити з тієї об'єктивної ситуації, що склалася (тобто, враховувати комплекс наявних у дитини проблем) і, по-друге, залучати не лише освітні установи (в якості ресурсних центрів послуг), але й фахівців різного профілю

(звісно, які саме спеціалісти мають увійти до складу мультидисциплінарної команди залежить від індивідуальних потреб дитини).

Спираючись на сучасні дослідження різних психологічних шкіл і напрямків, О. Казакова (Казакова, 1995, 2001) вважає за можливе і необхідне стати психологу не керівником, але координатором для створення ефективної системи супроводу дитини (маючи на увазі технології послідовності включення фахівців мультидисциплінарної команди в корекційну роботу, що сприяє реалізації принципу «потрібний фахівець – в потрібний час»).

Розвиваючи цю думку, ми вважаємо що вчитель також може і має бути координатором для створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу, створення основи для «педагогіки успіху». Адже сучасне суспільство ставить перед вчителем нові вимоги. І зміна ролі вчителя відбувається (від авторитетної позиції) в напрямку саме підвищення його менеджерської компетентності. Це пов'язано з розумінням на сьогодні тієї важливої ролі, яку відграють процеси управління в складних ієрархічно організованих системах (Кадомцев, 1999; Пригожин & Стенгерс, 1986 та ін.).

Важливість підвищення ролі й значення розвитку менеджерської компетентності педагогів і психологів обумовила **мету цієї статті**: на основі аналізу теоретичних і практичних аспектів проблеми визначити концептуальні засади та складові психолого-педагогічного супроводу дітей з КПП, окреслити чим і як може керувати психолог і педагог, які напрями спрямовування зусиль є оптимальними, щоб забезпечити ефективність супроводу

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Результати дослідження. Згідно П. Друкеру (Друкер, 1973, 2010), сучасний менеджмент являє собою специфічний вид управлінської діяльності, орієнтований на людину, що має на меті *зробити людей здатними до спільної*

дії. І дійсно, на сьогодні визнано, що успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами на її індивідуальному освітньому маршруті зумовлює надання їй комплексної допомоги (причому краще, щоб вона була розпочата якомога раніше й мала інтенсивний характер. Цьому відповідає розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 за № 948-р щодо реалізації у 2017 – 2020 роках пілотного проекту зі «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя у Закарпатській, Львівській, Одеській та Харківській областях). Щоб досягти цього, значущим є забезпечення професійного *співробітництва усіх учасників* навчально-виховного процесу та координація діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості (Чеботарьова & Гладченко, 2016; Чобанян, 2016; Шипицына, Казакова, Жданова, 2003). І вже тоді, виходячи з особливостей пізнавального і комунікативного розвитку дитини, спеціалісти різного профілю мають *разом* визначити оптимальні шляхи розвитку дитини і побудувати для неї індивідуальний освітній маршрут. Наразі актуальним є *холістичний, комплексний* підхід, що передбачає налагодження взаємодії спеціалістів не лише всередині одного відомства, а й між відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію (як, наприклад, американське терапевтичне співтовариство).

Крім налагодження взаємодії зі спеціалістами, важливим фактором є також *включення батьків у корекційно-розвивальний процес*. Так, вже на етапі Раннього Втручання одним з його ключових принципів є *сімейно(родинно)-центрований підхід*, який є орієнтованим на особливості кожної сім'ї та передбачає паритетні відношення батьків і спеціалістів (адже батьки визнаються найкращими експертами щодо розвитку своєї дитини і до того ж, якщо мати є мотивованою, то й дитина буде мотивованою).

Втім, однією з визначальних умов налагодження якісної взаємодії з батьками є постійний розвиток їх педагогічної компетентності та організація для них психолого-педагогічної допомоги й підтримки. Спеціальні психологи й корекційні педагоги так само потребують надання комплексної професійної допомоги та підтримки.

В напрямку розвитку педагогічної компетентності батьків останнім часом все частіше підіймається питання щодо важливості надання спеціалістами послуг не лише в ресурсно-забезпечених умовах освітніх закладів чи реабілітаційних центрів, але й щоб вони мали можливість допомагати батькам організувати умови для розвитку дітей в реальних домашніх умовах конкретної сім'ї. Адже організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей відносять до сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини з КПП.

Психолог може надавати допомогу батькам дитини з КПП в різній формі, це, зокрема, можуть бути *консультації* щодо особливостей розвитку дитини, технології її розвитку й навчання (в межах можливостей), поведінки дитини та в цілому організації життєдіяльності її та сім'ї тощо. Психолог може проводити *тренінги*, щоб зняти у батьків почуття провини та інші негативні емоції, а також задля профілактики їх емоційного вигорання, розвитку вмінь взаємодіяти з дітьми, підвищення ефективності спілкування, оволодіння навичками з методики АВА (прикладного аналізу поведінки), Флортайму, Сенсорної інтеграції, арт-терапії та інших навчальних технологій. Гарною формою роботи є організація для батьків *Груп підтримки*, в яких вони можуть поділитися своїми проблемами і обмінятися шляхами їх вирішення з іншими, а також які сприятимуть згуртуванню батьків заради спільного вирішення потреб дітей (зокрема, з організації дозвілля – театральних постанов, свят, екскурсій, виїздів на природу тощо).

Таким чином, сучасні тенденції розвитку суспільства (що характеризуються переходом від патерналістичної держави та спрямуванням на створення спільнот, які вирішують проблеми їх членів разом) і, відповідно, освіти ставлять виклик перед вчителем і психологом до підвищення ролі їх активності й самостійності в межах спільнот, тобто – замість вирішувати проблеми самотужки, вимагають ставати координатором зусиль різних людей для вирішення у співпраці тих чи інших проблем, що з'являються під час психолого-педагогічного супроводу дітей з КПП.

Однак, роль психолога і педагога в якості менеджерів не обмежується лише координацією інших, а передбачає й виконання інших завдань. Так, виходячи з сучасного розуміння менеджменту освіти (Даниленко, 2004; Калініна, 2009; Павлютенков, 2006 та ін.), а також сучасної природничо-наукової картини світу (згідно якій світ в цілому уявляється як неврівноважений, несталий, з наявністю необернених процесів та в якому більшість систем здатні до розвитку, ускладнення і самоорганізації (Ніколіс & Пригожин, 1979; Дубніщева, 1997 та ін.)), можна зробити висновок, що від вчителя й психолога вимагається слідкувати за постійним змінами внутрішнього і зовнішнього середовища, щоб мати можливість **забезпечити цілеспрямований вплив на керовану систему** (в якості якої може виступати або колектив учнів і батьків класу як соціальна група, або освітня діяльність в процесі опанування знаннями й вміннями, або психічний стан учня та його індивідуальні особливості прийому та переробки навчальної інформації) для забезпечення її нормального функціонування та розвитку на основі закономірностей дії механізмів самоуправління. Тобто, керівним має стати принцип «потрібні дії – у потрібний час». При цьому наданий вплив має відповідати (у максимальному наближенні) до внутрішньої природи речей.

З такої точки зору, особливо у випадку дітей з КПП, ми вважаємо за неможливе звужувати мету діяльності вчителя лише до розвитку пізнавальних

здібностей учнів (за рахунок застосування різних прийомів активізації навчальної діяльності учнів та їх самостійності), як це вбачають за доцільне для розвитку навчально-пізнавальних компетентностей у дітей з нормотиповим розвитком інші автори, зокрема, В. Лазарчук (Лазарчук, 2015) та ін.

Натомість, ми пропонуємо поглянути на психолого-педагогічний супровід дитини з КПП (який спрямовується на розвиток особистості в цілому та відновлення продуктивних зв'язків дитини з довкіллям) з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації, що передбачає управління відповідними біологічними та соціальними системами (в яку включена дитина) шляхом керування умовами їхньої організації, а саме: в напрямку створення сприятливих та оптимальних умов для гармонічного і цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є максимально можливим.

Пояснимо це більш детальноше. У широкому сенсі слова, **управління** – це процес, який приводить керовану систему в бажаний для суб'єкта управління стан. На сьогодні в природничих та соціальних науках системи розглядаються як відкриті системи, тобто, такі, що перебувають в стані постійної взаємодії зі своїм навколишнім середовищем (концепція «відкритих систем» була оформлена в рамках поєднання взаємодії теорії організмів, термодинаміки й теорії еволюції і була розширена згодом – з появою теорії інформації, а потім і теорії систем; залежно від дисципліни, розрізняють природні (фізичні, біологічні), технічні, психічні й соціальні системи). Взаємодія може набувати форми обміну інформацією, енергією або чимось матеріальним всередині або за межами системи. Процес функціонування організації також розглядають (Luhmann, 1984, 1995 та ін.) з точки зору відкритої системи (див. рис.1), яка, згідно соціології, обмінюється матеріалами, енергією, людськими ресурсами, капіталом та інформацією зі своїм середовищем.

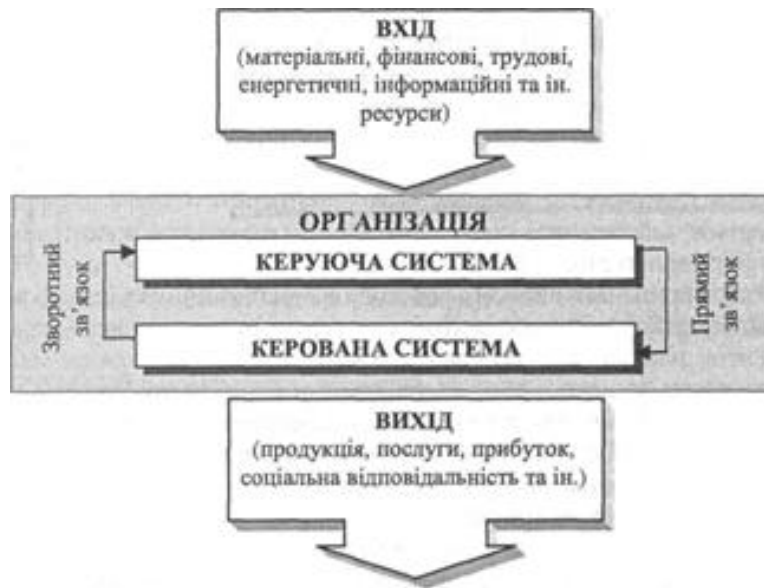


Рис.1. Процес функціонування організації як відкритої системи(за BriskZP)

Управління поведінкою системи завжди підпорядковується меті досягнення нею бажаного стану. Мета – первинна, до неї слід прагнути. Вона може визначатися як стратегія, так і являти собою образ. Тому в процесі управління керуючий має завжди мати перед собою образ бажаного, ідеал, засобом досягнення якого й слугує управлінська діяльність. І вже після постановки цілей слід здійснювати вибір і застосовувати методи, що сприяють зміні стану.

Отже, управління поведінкою системи базується на: усвідомленні цілі, розумінні поточного стану системи і факторів, що впливають на її організацію, навколишнє середовище та її поведінку. При цьому підкреслимо, що керівна роль вчителя чи спеціаліста набуває ще більшого значення у випадку проблем у розвитку дітей. Так, якщо при нормотиповому розвитку психічні процеси організуються начебто самі по собі (хоча, звісно, за умови насичення довкілля відповідними стимулами для розвитку; наприклад, лежачи в колисці, дитина лепече, тренуючись вимовляти звуки і через певний час мозок самостійно інтегрує одержану інформацію, вибудовуючи систему звуків рідної мови), то у випадку наявних порушень у розвитку формування таких систем утруднено чи

не можливо. В такому разі дорослий має посприяти *самоорганізації необхідних систем* психіки дитини (процес організації структури якої відбувається у просторі й часі). І оскільки саме дорослий (виступаючи як більш високий рівень ієрархії) задає певний напрямок протікання процесів, це покладає на нього велику відповідальність і обумовлює високі вимоги до його морального і духовного розвитку.

З іншого боку, грамотна побудова такої роботи не можлива без розуміння того, якими є *умови самочинної організації біосоціальних систем* і як відбувається *керування* цими умовами. Тобто, ми приходимо до розуміння важливості вчити дітей не проти природи, а відповідно неї, базуючись на принципі природовідповідності, на якому наголошували Дж. Локк, Я. Коменський, К. Ушинський. Проблема ж практичної реалізації цього принципу в освіті, розробці природовідповідних технологій навчання й виховання, організації освітнього простору сучасної школи полягає, за зауваженням О. Кушніра (Кушнір, 1999, 2011), в тому, що факти психогенезу не знайшли відображення в педагогіці.

Говорячи про управління поведінкою дітей у класі чи іншій групі людей з точки зору «відкритих» соціальних систем слід враховувати, що організація досягає узгодженості поведінки людей за рахунок (Іванова & Приходько, 2004):

- постановки загальної мети;
- підтримання в людині відчуття її цінності;
- впровадження схем рольової поведінки й рольової взаємодії;
- використання стандартів організаційної поведінки тощо.

Тобто, управління поведінкою дитини являє собою систему заходів, спрямованих на визначення для неї мети, а також формування принципів і норм поведінки дитини в групі (організації інших людей), які дозволять досягти поставлені перед нею цілі.

Зазначимо, що з точки зору *теорії соціальних систем*, мінімальною вимогою для існування соціальної системи є взаємодія (інтерація) персональних систем (принаймні двох) або наявність рольових акторів. Стосовно ж вибору визначального для соціальних систем фактору думки засновників теорії розділилися: Н. Луманн (Luhmann, 1984) вважає ними процеси комунікації, а Т. Парсонс (Parsons, 1977) – дії.

Так само й існують різні підходи до вивчення людської поведінки. Її розумінню та розумному керуванню допоможе модель К. Вілбера (Wilber, 1996, 2000), яка являє собою потужну метатеорію, адже вона була розроблена на підставі аналізу й узагальнення більшості з можливих поглядів щодо вивчення людського досвіду й поведінки. У моделі виділено чотири змінні (рис.2), які впливають на поведінку людини: індивідуальне та колективне, внутрішнє та зовнішнє (цит. за Фрейджер & Фэйдимен, 2002).



Рис.2. Чотиричастна модель Вілбера

Означені на малюнку змінні відображають різні погляди на особистість – як індивідуума, що розглядається об'єктивно (у традиційній академічній психології), з точку зору її унікального індивідуального досвіду або як

представника різних культур чи соціальних систем. Вони ж і вказують напрямки формування досвіду дитини та її поведінки.

Зрозуміло, що у випадку дітей з комплексними порушеннями розвитку, усі заходи корекційно-розвивального процесу не мають обмежуватися тренуванням окремих функцій, а базуватися на розвитку особистості дитини в цілому – її суб'єктивного досвіду, культури, моделей поведінки та включення у соціальне життя. Пріоритетними напрямками такої роботи є:

- зміцнення і охорона здоров'я, фізичний розвиток дитини та її моторики (розвиток відчуттів власного тіла й нормалізація тактильної чутливості як основи моторних навичок і умови розвитку пізнавальних й соціальних задатків дитини, розвиток вміння координувати рухи);
- формування і розвиток мовлення (комунікативної та когнітивної функції мови, мовних навичок, вміння застосовувати жести та інші невербальні стратегії для комунікації);
- розвиток сприймання (здатності учня сприймати і розпізнавати зовнішні стимули, інтегрувати подразники, збагачуючи власні знання, досвід і забезпечуючи таким чином власну захищеність);
- максимальне оволодіння навичками самообслуговування (для розвитку самостійності та незалежності учня від ситуації);
- ознайомлення дитини з навколишнім світом в повному обсязі і навчання здатності орієнтуватися в ньому (через формування найпростіших навичок рахунку, читання, письма, знань про природу і навколишній світ, основ безпечної життєдіяльності);
- набуття учнями соціальної компетентності (формування соціальної поведінки, комунікативних умінь, розширення соціальних контактів з метою формування навичок життя у соціумі, моральної поведінки, знань про себе, про інших людей, про навколишній мікросоціум);
- оволодіння соціально-трудовими навичками (шляхом включення

учнів у домашню, господарську, прикладну та допрофесійну працю);

- формування і розвиток продуктивних видів діяльності;
- розвиток творчих умінь засобами предметної та ігрової діяльності.

Орієнтуючись на розвиток особистості дитини в цілому, *будувати індивідуальний освітній маршрут* для дитини з КПП слід (виходячи з напрямку нормотипового онтогенетичного розвитку дитини): розпочинаючи від елементарного рівня «взаємодії дитини з довкіллям» → потім переходити до більш активного рівня її «функціонування в довкіллі» → і, в кінцевому результаті, до максимально можливого для дитини інтенсивного рівня її «компетентної взаємодії із соціумом».

В рамках такого підходу більш природним є *поділ людей з розумовою відсталістю за рівнем необхідної допомоги та соціальною компетентністю*. Зокрема, запропонована Американською Асоціацією з боротьби з розумовою відсталістю (AAMR) класифікація орієнтується не на поділ за IQ (що піддавався критиці через потенційне таврування і обмеження людини), а на рівень потреби людини в необхідній їй допомозі (періодична, обмежена, велика, глибока) для адаптивного функціонування в суспільстві (Luckasson, Hodapp, Dykens та ін.). Підхід AAMR робить акцент на взаєминах між людиною і навколишнім середовищем у визначенні її рівня функціонування й виявляє області підтримки, необхідні для дитини, які можуть бути переведені в специфічні цілі навчання. Так, замість діагнозу «помірна розумова відсталість» дитина (з IQ від 35-40 до 50-55) може отримати, наприклад, наступний діагноз за AAMR: «Дитина з розумовою відсталістю, якій потрібна обмежена допомога в сімейному житті, оволодінні навчальними навичками та формуванні навичок самообслуговування». Згідно англійському законодавству, помірно відсталими вважаються особи, які нездатні підтримувати своє існування.

З метою забезпечення оптимальної адаптації учнів з КПП у соціумі необхідно вибирати найбільш оптимальні умови та форми навчання і

виховання. Враховуючи різноманітність супроводжуваних проявів порушень розвитку в учнів з КПП (при яких може бути відсутнім мовлення чи моторні навички), *не існує однієї стратегії чи методу навчання, яка б підходила для всіх* без винятку дітей цієї категорії. До того ж, як зазначав Б. Теплов (Теплов, 1961), успішне формування здібностей є можливим психологічно різними шляхами за рахунок компенсації одних властивостей іншими, більш розвиненими у конкретної людини. Учні з часом потребують змін, що обумовлює необхідність для вчителя застосовувати інші підходи. Тому педагог має обрати підхід відповідно до конкретного випадку і власних сподівань.

Таке розуміння стимулює спеціальних педагогів і психологів активно використовувати у своїй роботі кейс-метод (зауважимо, що в освіті порівняно недавно почалося активне використання кейс-технології (Сурмін, 2005; Плотников, Чернявская, & Кузнецова, 2014; Толочина, 2013 та ін.). Кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері (соціальной, економічній, медичній тощо). Як правило, кейс містить не просто опис, а й певну проблему або протиріччя і будується на реальних фактах. Відповідно, вирішити кейс – це значить проаналізувати запропоновану ситуацію і знайти оптимальне рішення. Звісно, групове обговорення в мультидисциплінарній команді спеціалістів чи однодумців конкретних випадків і прийнятих рішень (тобто, відповіді на питання *Як?* і *Чому Ви вчинили у той чи інший спосіб?*) стимулює пошук більш продуктивного розв'язання ситуації, дає змогу накопичити можливі варіанти її вирішення, сприяючи в результаті вдосконаленню професійної майстерності.

У підсумку вчитель чи спеціаліст може сформувати свій набір інноваційних і традиційних методів, прийомів і засобів навчання й розвитку. (В продовження цієї думки, можна скласти цілий «портфель педагогічних технологій» подібно до застосовуваного у сфері бізнесу «портфелю проектів», який розуміється як сукупність проектів, програм і підпортфелів, якими

керують для досягнення стратегічних цілей (7 методів..., 2020)). Такий «портфель» може містити сукупність різних технологій (як, наприклад, запропонований Н. Гавриловою, О. Мякушко, Т. Скрипник, О.Таран – в рамках розробленої В.Тарасун концепції корекційно-превентивного навчання – цілий напрямок технологій формування знань, умінь та навичок шляхом розвитку у дітей з особливими потребами синтетичних структур із застосуванням нейропсихологічного, гештальтного і фреймового підходів, що дозволяє запобігти труднощам у їх навчанні (Тарасун & Гаврилова, 1998; Мякушко, 2003; Тарасун, 2005)). Це допоможе обрати найбільш оптимальні стратегії навчання і виховання для учнів з КІП (залежно від того чи іншого випадку), які б допомогли їм бути більш активними на уроках та з більшою готовністю приймати участь у різних видах діяльності (незалежно від фактичного завдання або виду діяльності), наприклад: стратегій *викладацької діяльності* вчителя; стратегій навчання, спрямованих полегшити *опрацювання інформації*; стратегій *роботи з учнями в класі*; стратегій *забезпечення безпеки і незалежності учнів у класі* тощо.

Допомогти здійснити усвідомлений вибір підходящих технологій навчання, які б враховували особливості структури й психологічних механізмів процесу пізнання у дітей з КІП та принцип природовідповідності, ми пропонуємо, спираючись на розроблену нами (Мякушко, 2019) *модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (НПК)*. Реалізуючи системний підхід до формування й розвитку психічних процесів (з урахуванням їх психогенезу та структурної організації), при розробці моделі ми виходили з природної організації процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі) і тому в її основу покладено інформаційний і структурно-функціональний підходи до психічної діяльності (поряд з культурно-історичною теорією та діяльнісним підходом).

Розробляючи модель структури НПК в рамках когнітивного підходу та, враховуючи, що особистість одночасно виступає і як індивід, і як його системна якість (результат спільної діяльності й спілкування в ньому), нами були виділені *два аспекти пізнавальної компетентності* («біологічно обумовлений» та «суспільно обумовлений соціальний аспект»). В обох аспектах НПК виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділенні трьох функціональних блоків), а саме: з нормалізації тонічної регуляції та активізації діяльності (ресурсна складова), переробки та запам'ятовування інформації (когнітивна складова), а також контролю і регуляції спільної діяльності й спілкування (регулятивна складова).

Відповідно, ці функції мозку і мають визначати цілі корекційно-розвивальної роботи. Передусім це має бути активізація пізнавальної діяльності учнів та створення середовища, у якому дитина відчувала б себе безпечно та могла довіряти навколишньому соціуму. Лише за умови активізації психофізіологічних механізмів та особистості можливо вже приступати до навчання дитини (оволодіння нею предметним і процесуальним змістом тих чи інших програмових знань, розвитку емоційного та соціального інтелекту, вміння комунікувати з оточуючими людьми), а також до формування у дитини вміння керувати своєю діяльністю та вчинками на доступному для неї рівні, співпрацювати та спілкуватися з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства. Тобто, увага спеціалістів має спрямовуватись на створення умов для розвитку у дітей *інтегративних якостей*, таких як:

I. «Допитливий, активний» (створення умов для збереження психологічного здоров'я та активізації дітей).

II. «Емоційно чуйний» (створення умов для вміння відгукуватися на емоції близьких людей і друзів, співпереживати персонажам казок, історій, оповідань, емоційно реагувати на музикальні й художні твори, світ природи); «Той, хто оволодів засобами спілкування і способами взаємодії з дорослими і

однолітками» (створення умов для розвитку вміння адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, володіти діалогічним мовленням і конструктивними способами взаємодії з дітьми й дорослими, здатністю змінювати стиль спілкування з дорослим або ровесником, в залежності від ситуації; підвищення адаптивних можливостей дітей в розвитку, поведінці, у відносинах з іншими).

III. «Здатний управляти своєю поведінкою і планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень, що дотримується елементарних загальноприйнятних норм і правил поведінки» (створення умов для розкриття потенційних творчих резервів дітей).

При цьому окрему увагу слід зосереджувати на розвитку емоційно-вольової сфери дітей та їх особистості, адже навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює переважання у багатьох з них негативних емоцій та тривожності, а також характерне для них нервово виснаження, через що вони швидко втомлюються й мають низьку працездатність. Так, згідно класифікації дітей із загальним психічним недорозвиненням (олігофренів), чотири з п'яти виділених М. Певзнер (Певзнер, 1959) форм характеризуються порушеннями емоційно-вольової сфери різної важкості (зокрема, це форми: з відносно збереженою емоційно-вольовою сферою; з нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збудливості або загальмованості; з різкими порушеннями емоційно-вольової сфери та психопатоподібною поведінкою – з розгальмованими потягами та схильних до невиправданих афективних реакцій; з нездатністю до цілеспрямованої активності, вольового напруження при лобовій недостатності).

Як відомо, проблеми зі здоров'ям можуть призводити як до фізичного обмеження взаємодії дитини з зовнішнім середовищем, так і поєднуватися з її психічною неповноцінністю в системі соціальних відносин. Саме тому найважливіше завдання комплексної реабілітації, як зауважує О. Смирнова

(Смирнова, 1999), й полягає у полегшенні процесу інтеграції дітей найуразливіших категорій дітей в систему соціальних відносин із суспільством.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження і запропонований в статті підхід до розгляду психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації дає змогу визначити оптимальні умови успішної реалізації компетентнісного підходу в освіті цієї категорії дітей та відповідні цілі їх психолого-педагогічного супроводу, що спрямовуються на створення оптимальних умов для розвитку у дітей інтегративних якостей й компетентностей (зокрема, стимулювання їхньої активності, формування у них соціального та емоційного інтелекту, навичок контролювати і регулювати власні дії).

Перспективи подальших досліджень цього питання полягають у розробці та доборі здоров'язберігаючих та природовідповідних технологій навчання й виховання дітей з комплексними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко, В. (2015). *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
2. Скрипник, Т. (Ред.). (2015). *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчальний і наочний посібник*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
3. Мякушко, О.І. (2012). *Психологічний супровід корекційно–реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю*. Київ: Педагогічна думка.
4. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Трикоз, С.В., Міненко, А.В. та ін. (2016). *Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова & І.В.Гладченко (Ред.). Київ: ІСП НАПН України.
5. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С. Ярмола, Н. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. О.Чеботарьова & І.Сухіна (Ред.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
6. Битянова, М.Р. (1997). *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство.
7. Обухівська, А.Г. (Ред.).(2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

8. Чобанян, А. (2016). Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE» (The goals of the World Science 2016) (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE)*. 2 (6), vol. 4, pp. 49-52.
9. Казакова, Е.И. (2001). Сопровождение развития – новая образовательная технология. *Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка*. Санкт-Петербург, 4 (1).
10. Шипицына, Л.М., Казакова, Е.И., & Жданова, М.А. (2003). *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога*. Москва: ВЛАДОС.
11. Кадомцев, Б. (1999). *Динамика и информация*. Москва: Издательство «Успехи физических наук».
12. Пригожин, И., & Стенгерс, И. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс.
13. Друкер, П., & Макьярелло, Дж.А. (2010). *Менеджмент*. Москва: ООО «И.Д. Вильямс».
14. Даниленко, Л. (2004). Теоретичні засади управління інноваційними загальноосвітніми закладами. *Директор школи, 1*, с. 7-14.
15. Калініна, Л. (2009). Управління загальноосвітнім навчальним закладом із використанням інформаційних технологій. *Рідна школа, 11*, с. 18-26.
16. Павлютенков, Є. (2006). Образ ідеального керівника в історії науки управління. *Управління школою, 32–33*, с. 2-5.
17. Николис, Г., & Пригожин, И. (1979). Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. Москва: Мир.
18. Дубнищева, Т.Я. (1997). Концепции современного естествознания. Новосибирск: ООО «Изд-во ЮКЭА».
19. Лазарчук, В.В. (2015). Пізнавальна компетентність як методичний компонент при вивченні фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (серія: Педагогічні науки), 127*, с. 102 – 105.
20. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, pp. 6-7.
21. Brisk Z.P. *Власна робота*, CC BY-SA 3.0. Режим доступу: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15565571>
22. Кушнир, А.М. (1999). Природосообразность и народная педагогика. *Народное образование, 1-2*, с. 86–90.
23. Кушнир, А.М. (2011). Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения. *Народное образование, 3*, с. 12-22.
24. Иванова, Т.Ю., & Приходько, В. И. (2004). Теория организации. Санкт-Петербург: ООО «Питер Принт».
25. Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York.
26. Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston: Shambhala.
27. Фрейдджер, Р. & Фэйдимен, Д. (2002). *Теории личности и личностный рост* (рос.). (Robert, F., & Fadiman, J. (2002). *Personality & Personal Growth*. 5th ed.). Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/15.php
28. Теплов, Б.М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Издательство АПН РСФСР.
29. Сурмін, Ю.П. (2005). Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*. Київ: МАУП.

30. Плотников, М.В., Чернявская, О.С., & Кузнецова, Ю.В. (2014). Технология case-study. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС.
31. Толочина, О.Г. (2013). *Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды*. Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov>
32. *7 методов анализа портфеля проектов*. (2013). Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/182276/>
33. Мякушко, О.І. (2019). Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(№ 15)*, с. 234-251.
34. Тарасун, В.В. & Гаврилова, Н.С. (1998). *Тести досягнень молодших школярів у математиці*. В.В. Тарасун (Ред.). Київ: ІЗМН.
35. Мякушко, О. (2003). *Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства: Методичні рекомендації для педагогів початкової ланки загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мови та масових шкіл*. В.В. Тарасун (Ред.). Київ.
36. Тарасун, В.В. (Ред.). (2005). *Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я*. Київ.
37. Певзнер, М.С (1959). *Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения)*. Москва: Просвещение.
38. Смирнова Е.Р. (1999). Семья нетипичного ребенка: экосистемные основания реабилитации. *Школа, 1*, с. 24-43.

REFERENCES

1. Kobilchenko, V.V. (2017). *Psykhologichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniayu zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with visual impairments]*. Poltava: LLC «Firm» Techservice [In Ukrainian].
2. Skrypnyk, T (2015). *Tekhnologii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithnomu prostori: navchalnyi i naochnyi posibnyk [Technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space: educational and visual aid]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [In Ukrainian].
3. Miakushko, O.I. (2012). *Psykhologichnyi suprovid korektsiino-reabilitatsiinoho navchannia ditei shkilnoho viku z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu [Psychological support of correctional and rehabilitation training of school-age children with moderate mental retardation]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [In Ukrainian].
4. Chebotaryova, O.V., Blech, G.O., Gladchenko, I.V., Trikoz, S.V., Minenko, A.V. etc. (2016). *Osoblyvosti psykhologo-pedahohichnyi suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiu v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu [Features of psychological and pedagogical accompaniment of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental education in special educational institution]*. O.V. Chebotaryova & I.V. Gladchenko (Eds.). Kyiv: ISP NAPN Ukrainy [In Ukrainian].
5. Chebotarova, O., Blech, H., Bobrenko, I., Hladchenko, I., Miakushko, O., Trykoz, S. Yarmola, N. (2019). *Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniayu [Features of competence approach implementation in education of*

children with intellectual disabilities]. O. Chebotarova & I. Sukhina (Eds.). Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [In Ukrainian].

6. Bytianova, M.R. (1997). *Orhanyzatsyia psykhologhycheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]*. Moskva: Sovershenstvo [In Russian].

7. Obukhivska, A.H. (Red.). (2017). *Psykhologhichniy suprovod inkluzyvnoi osvity. [Psychological support of inclusive education]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty [In Ukrainian].

8. Chobanian, A. (2016). Umovy vprovadzhennia modeli psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z pomirnoi rozumovoiu vidstalistiu ta yikhsimei [Conditions for implementing the model of psychological and pedagogical support for children with moderate mental retardation and their families]. *The goals of the World Science*, 2(6), Vol. 4, s. 49–52 [In Ukrainian].

9. Kazakova, E.I. (2001). Soprovozhdenie razvitija – novaja obrazovatel'naja tehnologija [Development support is a new educational technology]. *Psihologo-pedagogicheskoe mediko-social'noe soprovozhdenie razvitija rebenka. (Sankt-Petersburg)*, 4 (1) [In Russian].

10. Shipicyna, L.M., Kazakova, E.I., & Zhdanova, M.A. (2003). *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitija rebenka: posobie dlja uchitelja-defektologa [Psychological and pedagogical counseling and support for child development: a guide for a teacher-defectologist]*. Moskva: VLADOS [In Russian].

11. Kadomcev, B. (1999). *Dinamika i informacija [Dynamics and information]*. Moskva: Izd. «Uspehi fizicheskikh nauk» [In Russian].

12. Prigogine, I., & Stengers, I. (1986). *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoj [Order out of chaos. A new dialogue between man and nature]*. Moskva: Progress [In Russian].

13. Drucker, P., & Mak'jarello, Dzh.A. (2010). *Management*. 5th ed. Moscow: OOO «I.D. Vil'jams» [In Russian].

14. Danylenko, L. (2004). Teoretychni zasady upravlinnia innovatsiinymy zahalnoosvitnimy zakladamy [Theoretical principles of innovative secondary schools management]. *Dyrektor shkoly, 1*, s. 7-14 [In Ukrainian].

15. Kalinina, L. (2009). Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom iz vykorystanniam informatsiinnykh tekhnologii [Management of a general educational institution with the use of information technologies]. *Ridna shkola, 11*, s. 18-26. [In Ukrainian].

16. Pavliutenkov, Ye. (2006). Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom iz vykorystanniam informatsiinnykh tekhnologii [The image of the ideal leader in the history of management science]. *Upravlinnia shkoloiu, 32–33*, s. 2-5 [In Ukrainian].

17. Nikolis, G., & Prigogine, I. (1979). *Self-Organization in Nonequilibrium Systems. From Dissipative Structures to Order through Fluctuations*. Moskva: Mir [In Russian].

18. Dubnishheva, T.Ja. (1997). *Koncepcii sovremennogo estestvoznaniia [Concepts of modern natural science]*. Novosibirsk: OOO «Izd-vo JuKJeA» [In Russian].

19. Lazarchuk, V.V. (2015). Piznaval'na kompetentnist' jak metodichnij komponent pri vivchenni fiziki [Cognitive competence as a methodological component in physics study]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu (seriia: Pedahohichni nauky)*, 127, s. 102–105 [In Ukrainian].

20. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, pp. 6-7. [In English].

21. Brisk Z.P. Own work, CC BY-SA 3.0. Retrieved from: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15565571> [In Russian].

22. Kushnir, A.M. (1999). Prirodosoobraznost' i narodnaja pedagogika [Naturalness and folk pedagogy]. *Narodnoe obrazovanie, 1-2*, s. 86–90 [In Russian].

23. Kushnir, A.M. (2011). Princip prirodosoobraznosti kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya tehnologij i sodержaniya obuchenija. [The naturalness principle as a methodological basis for the design of technologies and the content of education]. *Narodnoe obrazovanie*, 3, s. 12-22 [In Russian].
24. Ivanova, T.Ju., & Prihod'ko, V.I. (2004). *Teoriya organizacii [Organization theory]*. Sankt-Peterburg: OOO «Piter Print» [In Russian].
25. Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York. [In English].
26. Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston: Shambhala [In English].
27. Robert, F., & Fadiman, J. (2002). *Personality & Personal Growth*. 5th ed.). Retrieved from: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/15.php [In Russian].
28. Teplov, B.M. (1961). *Individual difference problems*. Moscow: Izd-vo APN RSFSR [In Russian].
29. Surmin Yu.P. (2005). Metod analizu sytuatsii (Case study) ta yoho navchalni mozhlyvosti [The method of analyzing situations (Case study) and its educational opportunities]. *Hlobalizatsiia i Bolonskyi protses: problemy i tekhnologii*. Kyiv: MAUP [In Ukrainian].
30. Plotnikov, M.V., Chernjavskaja, O.S., & Kuznecova, Ju.V. (2014). *Tehnologija case-study [Case-study technology]*. Nizhnij Novgorod: NIU RANHiGS [In Russian].
31. Tolochina, O.G. (2013). *Kejs-tehnologii kak odin iz innovacionnykh metodov obrazovatel'nojsredy [Case technologies as one of the innovative methods of the educational environment]*. Retrieved from: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov> [In Russian].
32. *7 metodov analiza portfelja projektov [7 methods of project portfolio analysis]* (2013). Retrieved from: <https://habr.com/ru/post/182276/> [In Russian].
33. Miakushko, O.I. (2019). Model struktury navchalno-piznavalnykh kompetentnosti (v ramkakh informatsiinoho i strukturno-funktsionalnogo pidkhodu do psykhičnoi diialnosti) [Model of educational and cognitive competencies structure of (within the framework of information and structural-functional approach to mental activity)]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(15)*, s. 234-251 [In Ukrainian].
34. Tarasun, V.V. & Havrylova, N.S. (1998). *Testy dosiahnen molodshykh shkolariv u matematytsi [Achievements tests in mathematics for junior schoolchildren]*. V.V. Tarasun (Ed.). Kyiv: IZMN [In Ukrainian].
35. Miakushko, O. (2003). *Kompleks diahnostychnykh i navchalnykh zavdan z pryrodoznavstva: Metodychni rekomendatsii dlia pedahohiv pochatkovoï lanky zahalnoosvitnykh spetsialnykh shkil dlia ditei z vazhkymy rozladamy movy ta masovykh shkil [Diagnostic and educational tasks in science: Guidelines for primary school teachers in special schools for children with severe speech disorders and mainstream schools]*. V.V. Tarasun (Ed.). Kyiv [In Ukrainian].
36. Tarasun, V.V. (Ed.). (2005). *Psykhologichni umovy efektyvnosti doshkilnoho navchannia ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia [Psychological conditions for the effectiveness of preschool education for children with disabilities]*. Kyiv [In Ukrainian].
37. Pevzner, M.S (1959). *Deti-oligofreny (izuchenie detej-oligofrenov v processe ih vospitanija i obuchenija) [Oligophrenic children (study of oligophrenic children in the process of their upbringing and education)]*. Moscow: Prosveshhenie [In Russian].
38. Smirnova E.R. (1999). Sem'ja netipichnogo rebenka: jekosistemnye osnovanija reabilitacii [The family of an atypical child: rehabilitation ecosystem bases]. *Shkola, 1*, s. 24-43. [In Russian].

Матеріал надійшов до редакції 10.11.2020 р.

УДК 159.925:376-056.36:[167-027.63]

Недозим Інна

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
E-mail: inna.nedozym@gmail.com
ORCID: ID 0000-0002-9830-3610

Nedozym Inna

Ph.D. in Psychology,
Senior Research Fellow
Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

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

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДІВ
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF
METHODS OF SUPPORT AND DEVELOPMENTAL CHILDREN WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS**

Анотація. У статті розглянуті провідні тенденції сучасного етапу розвитку національної системи освіти та проаналізовано місце в цьому процесі дітей з розладами аутистичного спектра. Розглянуто та проаналізовано наявні науково доказові методики роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Визначено зміст та особливості використання даних методики щодо корекції та розвитку соціальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Виділені методики розділено на три групи: когнітивно-поведінкова, фізичні вправи, соціально-комунікативна. До першої групи включено такі методики: «Попередження чинників або антецедентів можливої дії», «Диференціальне заохочення альтернативної, несумісної або іншої поведінки», «Навчання методом окремих блоків», «Техніка згасання», «Функціональний аналіз поведінки», «Тренінг функціональної комунікації», «Моделювання», «Втручання в природних умовах», «Втручання, що проводиться батьками», «Система комунікації через обмін зображеннями (PECS)», «Тренінг ключових реакцій», «Підказки», «Позитивне заохочення», «Переривання реакції / перенаправлення», «Сценарії», «Аналіз завдань», «Відстрочка за часом». До другої групи належать «Фізичні вправи». Для

розвитку соціально-комунікативних навичок, що входять до третьої групи, виокремлено 8 методик: «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», «Візуальна підтримка». Для формування та розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра було виокремлено найефективніші методики. Серед них: «Функціональний аналіз поведінки», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Тренінг функціональної комунікації», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Моделювання», «Відеомоделювання», «Візуальна підтримка». Виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку окремих здатностей.

***Ключові слова:** соціально-комунікативні навички, розлади аутистичного спектра, аутизм, комплексний підхід, науково доказові методики.*

Abstract. The article presents the leading tendencies of the current stage of the national education system development and analyzes the place for children with autistic spectrum disorders (ASD) in this process. We analyzed and considered scientific evidence-based methodologies for working with children with ASD and identified the most effective methods for social communication skills formation. We indicated the content and special aspects of the use of the given methodologies in regard to social communication development and improvement and social cooperation among children of preschool and school age with autistic spectrum disorders. The selected methodologies are divided into three groups: cognitive-behavioral, physical exercises, social-communicative. The first group includes the following methods: «Antecedent-based interventions (ABI)», «Differential encouragement of alternative, incompatible or other behavior», «Individual blocks training method», «Extinction technique», «Functional analysis of behavior», «Functional communication training», «Simulation», «Natural Environment Training (NET)», «Parental Interventions», «Picture Exchange Communication System (PECS)», «Key Reaction Training», «Tips», «Positive Encouragement», «Reaction Test / redirecting», «Scenarios», «Task Analysis», «Time Delay». The second group includes «Physical Exercises». To develop social and communication skills included in the third group, there are 8 methods available: «Peer-Mediated Instruction and Intervention», «Self-regulation training», «Social stories», «Social skills training», «Structured Play Groups», «Instruction and intervention through technology», «Visual support». For the purpose of formation and development of social and communicative skills among children of preschool and school age with autistic spectrum disorders we have identified the most effective methods such as "Functional analysis of behavior", «Self-regulation training», "Functional communication training", "Social stories", "Social skills training ", «Structured Play Groups», «Instruction and intervention through technology», «Simulation», «Video simulation», «Visual support». The selected techniques prove the need for a complex approach that prompts to increase indicators of particular abilities development level.

***Key words:** social communication skills, ASD, autism, integrated approach, evidence-based methods.*

Актуальність проблеми дослідження. Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розвиток інклюзивного навчання, що передбачає включення в освітній процес і дітей з розладами

аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до навчання, розвитку та соціалізації. Наразі діти з аутизмом продовжують залишатися найменш вивченою категорією вітчизняної спеціальної педагогіки та психології. Вони не мають ні чітко визначеного місця в освітньому процесі, ні системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загальновизнаним є такий діагностичний критерій аутизму, як якісне порушення соціальної взаємодії, або стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Наявність цих особливостей в певній мірі унеможлиблює повну адаптацію дітей з РАС в освітньому просторі.

Успішна соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра залежить від рівня сформованості у них соціально-комунікативних навичок. Центральним порушенням при розладах аутистичного спектра є порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також повторювані зразки поведінки, інтересів чи діяльності в даний час або в минулому. Саме тому перед нами постає питання пошуку ефективних методик формування та розвитку соціально-комунікативних навичок серед великого розмаїття методик. Тому нам видається доречним перевірити наявні науково доказові методики формування та розвитку соціального пізнання, соціальної взаємодії та соціальної адаптації у дітей з РАС та виокремити найбільш ефективні методики для дітей дошкільного та шкільного віку з РАС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато різносторонніх досліджень соціально-комунікативних навичок дітей з РАС проводиться дослідниками, серед яких: S Baron-Cohen, AM Leslie, JF Kihlstrom, N Cantor, U Frith, C Frith, AI Goldman, J Perner, B Sodian, S Kristen та ін., які розглядають соціально-комунікативні навички під різними кутами та виділяють Теорію Розуму як особливу складову соціального мислення.

Дослідники розглядають соціально-комунікативні навички з трьох різних позицій: 1) як соціальне пізнання, а саме – сприймання інших, розуміння соціального контексту та вміння читати невербальні сигнали; 2) як соціальну компетенцію, що вимірюється наявністю певних поведінкових проявів, які вказують на соціальну ефективність; 3) як комплекс, що охоплює соціальну компетенцію та соціальні когнітивні навички, визнаючи важливість набуття навичок соціального мислення та соціально прийнятної поведінки.

Низка дослідників розглядають соціально-комунікативні навички в межах вікового підходу, що є дуже важливим, оскільки недостатній розвиток даних навичок в дошкільний період ускладнює особистісний розвиток дитини, призводить до проявів небажаної поведінки. Поступово дитина звикає до агресії чи замкнутості як засобу адаптації в суспільстві. Саме такі прояви поведінки, як засоби адаптації частіше спостерігаються у дітей з аутизмом ніж у дітей з типовим розвитком.

Незважаючи на те, що питання соціального розвитку дітей з аутизмом було в центрі багатьох досліджень, але в повноті розкрити сутність методів корекційно-розвивального навчання так і не вдалось на теренах вітчизняної науки.

Мета статті. Перевірити науково доказові методики формування соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра та здійснити психолого-педагогічне обґрунтування ефективних методів корекційно-розвивального навчання даної категорії дітей.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення науково доказових методик корекційно-розвивального навчання для дітей з розладами аутистичного спектра; порівняння та систематизація виокремлених методик для визначення найефективніших методик для формування та розвитку

соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність входження 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 соціально-комунікативних навичок. Але рівень розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС не відповідає тим вимогам, які до них висуваються, що й обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації умов формування та розвитку цих навичок.

Сім'ям та фахівцям пропонується велика кількість методик, ефективність яких в багатьох випадках не підтверджена науковими дослідженнями, або ж самі дослідження є досить сумнівними. Саме через це велика кількість спеціалістів та батьків витрачають свій дорогоцінний час на майже безплідні заняття за сумнівними методиками. Ми вирішили дослідити це питання більш глибоко та проаналізувати останні дослідження питання наукової доказовості наявних методик.

Так, Національний центр професійного розвитку в області розладів аутистичного спектра США (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) в 2014 році опублікував довгоочікуваний звіт про існуючі корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких була підтверджена науковими дослідженнями. Звіт підготувала група вчених з Інституту дитячого розвитку Франка Портера Грехам (Frank Porter Graham Child Development Institute) при Університеті Північної Кароліни (University of North Carolina). Дослідники проаналізували близько 29 000 наукових статей щодо професійної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра і виявили науково доказові методики корекції та розвитку при аутизмі, починаючи від народження до 22 років. Дослідники виокремили

27 методик, що в свою чергу на 3 методики більше, ніж у звіті, що був опублікований у 2008 році. У новому звіті одна з методик була виключена через невідповідність більш строгим критеріям оцінювання. Крім того, вчені додали ще 5 методик, включаючи «фізичні вправи» і «структуровані групи для ігор». Для кращого розуміння діапазону використання різноманітних методик, слід зробити їх детальний аналіз.

Всі представлені методики можна розділити на три групи:

- методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів;
- методики фізичного напрямку;
- методики соціального напрямку.

До першої групи належать 18 наявних методик, які нижче ми розглянемо більш детально.

1. Втручання, основою якого є **попередження чинників або антецедентів** можливої дії (Antecedent-based interventions (ABI). Антецеденти або попередні фактори – це стимули, які передують певній поведінці. Суть даної методики полягає в аналізі ситуацій, в яких відбувається та чи інша поведінка, і змінах в навколишньому середовищі, що призводить до зменшення небажаного поведінки.

2. **Когнітивно-поведінкові втручання** (когнітивно-поведінкова психотерапія). Метод базується на усвідомленні того, що при багатьох розладах та психологічних проблемах у дітей наявне спотворене сприйняття реальності (себе, інших людей, майбутнього і т.п.), а також неадекватні дії у відповідь на існуючі проблеми, які є основними факторами, що підтримують розвиток, утримання існуючих проблем та розладів. Відповідно критично переосмислюючи своє сприйняття дійсності та свою поведінку, з допомогою психолога дитина намагається змінити дисфункційні, негативні взірці та цикли мислення та поведінки на більш реалістичні та такі, що сприятимуть

покращенню емоційного стану, вирішенню міжособистісних та інших проблем, зміні життєвої ситуації на краще.

У процесі спільного дослідження існуючих проблем психолог та дитина вибудовують спільне розуміння проблеми/розладу, формулюють цілі та тоді співпрацюють над їх досягненням. Це передбачає активну участь дитини у процесі терапії, виконання нею домашніх завдань, орієнтацію на те, щоб зрештою змогти бути собі самому «терапевтом».

3. Диференціальне заохочення альтернативної, несумісної або іншої поведінки. Методика заснована на прикладному аналізі поведінки. Методика корекції небажаної поведінки, що включає в себе надання позитивних / бажаних наслідків за певну поведінку або відсутність небажаної поведінки. Заохочення надається: а) коли учень демонструє бажану поведінку, що є відмінною від небажаної поведінки; б) коли учень демонструє поведінку, фізично несумісну з небажаною поведінкою; або коли в) учень не проявляє небажану поведінку.

Найчастіше «нова» поведінка є поведінкою, яка прямо протилежна тій, яку необхідно зменшити. Наприклад, поведінка «нездатність сидіти на місці» є протилежністю поведінки «сидіння/посидючості на місці». Замість того, щоб карати учня за те, що він не сидить на своєму місці, ми заохочуємо саме ту поведінку, коли він сидить на своєму місці.

Заміщення небажаної поведінки на бажану поведінку може варіюватися в залежності від виду діяльності. Наприклад, якщо завданням є утримати дитину від дряпання власного обличчя, можна заохочувати її за те, що вона «тримає свої руки в кишенях», коли вона взаємодіє з іншими людьми, і посилювати цю поведінку «не торкатися обличчя» в ході роботи над академічними завданнями.

Одним із прикладів використання даної методики є наступна проста процедура. Для початку необхідно порахувати, скільки разів на хвилину / на годину / в день / в певний проміжок часу дитина проявляє небажану поведінку.

Збір даних необхідно провести як мінімум кілька разів, для того щоб отримати достовірну інформацію для розрахунку середньої кількості епізодів виникнення небажаної поведінки. Педагогу слід проінформувати дитину про те, що їй буде надаватися нагорода, якщо за певний проміжок часу кількість епізодів небажаної поведінки буде зменшено на один епізод, відповідно до середньостатистичних показників. Коли дитина справляється з поставленим завданням, необхідно продовжувати знижувати допустиму кількість епізодів небажаної поведінки до тих пір, поки вона не досягне прийняттого рівня.

Наприклад, учитель говорить учню в своєму класі, що він порахував, скільки разів конкретний учень викрикує відповідь, не піднявши руку, за певний проміжок часу (наприклад, 8 разів). Потім він повідомляє, яке заохочення учень отримає, якщо за той же проміжок часу він викригне відповідь без піднятої руки 7 разів (бо 6 разів - це краще, ніж 8).

Після цього, незважаючи на те, що учень, по суті, як і раніше проявляє небажану поведінку, вчитель хвалить його і визнає його старання, якщо дитина справляється з поставленим завданням, та заохочує його до подальших зусиль. Три дні по тому вчитель скорочує ліміт до 5 відповідей без піднятої руки. Ще через два дні - до трьох, і т.п. Дитина продовжує демонструвати успіх.

Можливі варіації: можна давати дитині заохочуючі бонуси за «перевиконання» плану зі скорочення ліміту допустимого числа реакцій (наприклад, прояв поведінки 3 рази при ліміті 6 епізодів). Крім того, обговоріть умови, при яких за те, що дитина виходить за рамки встановленого ліміту вона отримує «штраф».

4. Навчання методом окремих блоків. Методика навчання, що зазвичай відбувається між одним інструктором / фахівцем і одним учнем / клієнтом, спрямована на навчання конкретним навичкам або бажаній поведінці. Інструкції зазвичай включають безліч проб поспіль. Кожна проба складається з

інструкції / презентації фахівця, реакції учня, наслідки відповідно до ретельно складеного плану і паузи перед наступною інструкцією.

5. Техніка згасання. Скасування або усунення заохочення поведінки з метою зменшення частоти небажаної поведінки. Хоча ця техніка може застосовуватися як окремий метод, часто вона використовується в рамках функціонального аналізу поведінки, тренінгу функціональної комунікації і диференціального заохочення.

6. Функціональний аналіз поведінки. Систематичний збір інформації щодо поведінки, яка заважає, для визначення функціональних обставин, що підтримують цю поведінку. Функціональний аналіз поведінки складається з опису поведінки, що заважає або проблемної поведінки, визначення попередніх і наступних подій, які контролюють цю поведінку, розробки гіпотези про функції цієї поведінки та / або тестування цієї гіпотези.

7. Тренінг функціональної комунікації. Заміщення проблемної поведінки, що має комунікативну функцію, більш прийнятною комунікацією, яка виконує ту ж функцію. Зазвичай тренінг функціональної комунікації включає функціональний аналіз поведінки, диференціальне заохочення і техніку згасання.

Складання програми тренінгу функціональної комунікації (Functional Communication Training, FCT) можна розділити на п'ять етапів:

1. Опис проблемної поведінки.
2. Виявлення функції небажаної поведінки.
3. Визначення заміщаючої поведінки.
4. Навчання поведінці-заміщенню.
5. Закріплення заміщаючої поведінки.

Опис небажаної поведінки. Дайте просте і чітке визначення небажаній поведінці. Опишіть в точності, що ви бачите або чуєте, коли поведінка безпосередньо відбувається. Уникайте використання слів, що вказують на

емоції (наприклад, «злитися», «відчуває фрустрацію» і т.д.) або наміри (наприклад, «щоб отримати бажане / домогтися свого», «щоб уникнути виконання завдання» і т.д.). Попросіть інших людей, які знають дитину, описати небажану поведінку. Добре сформульоване визначення має бути написано так, щоб людина, яка не знайома з дитиною, прочитавши його, змогла чітко уявити випадок небажаної поведінки.

Виявлення функції проблемної поведінки. Після того, як небажана поведінка буде чітко визначена, необхідно оцінити функцію поведінки. Сама базова процедура для визначення функції поведінки – це зібрати дані АВС (антецедент-поведінка-наслідок). Після епізоду небажаної поведінки запишіть інформацію про передумови - що сталося безпосередньо перед тим, як з'явилася поведінка, про саму поведінку і наслідки – що сталося відразу після появи небажаної поведінки. Аналіз даних АВС покаже, що проблемна поведінка виконує як мінімум одну з чотирьох функцій:

- «Уникнення» – відмова від виконання завдання / діяльності або взаємодії;
- «Отримання бажаного» – отримання доступу до предмету або заняття (діяльності);
- «Сенсорні відчуття» – отримання сигналів від сенсорної системи (наприклад, зорової, тактильної, вестибулярної);
- «Увага» – отримання уваги іншої людини.

Визначення заміщаючої поведінки. В рамках програми тренінгу функціональної комунікації (FCT), заміщаюча поведінка – це форма комунікації, якій навчатимуть, і мета якої - замінити небажану поведінку. Ця поведінка буде виконувати ту ж функцію, що і небажана поведінка. Поведінка-заміщення повинна бути:

- більш простою у виконанні, ніж небажана поведінка;
- такою, щоб її можна було легко вивчити;
- зрозумілою для оточуючих.

Для дітей, які володіють усним мовленням, навчання слову або фразі буде, швидше за все, найкращим варіантом, тому що мова – це найбільш широко використовувана форма комунікації. Проте, є безліч інших засобів комунікації, включаючи жести, обмін картками із зображеннями (PECS), пристрої, що генерують мову і т.д. Важливо вибрати такий спосіб, який дитині буде легко вивчити і використовувати. Почніть з простого, а потім, з часом, формуйте більш складні відповідні реакції, які заміщають небажану поведінку.

Навчання поведінці-заміщенню. Створюйте ситуації, в яких потрібно демонструвати заміщаючу поведінку. Наприклад, якщо функцією небажаної поведінки є отримання доступу до улюбленої іграшки, переконайтеся, що дитина бачить іграшку, і дайте їй інструкцію використовувати заміщаючу поведінку. На самому початковому етапі навчання дітям з обмеженими навичками комунікації, швидше за все, будуть необхідні додаткові підказки, такі як фізична підказка «рука в руці», щоб показати жест або вказати на картку із зображенням. Кращий спосіб сформувати заміщаючу поведінку - заохочувати дитину кожен раз, коли вона використовує комунікацію, щоб попросити іграшку.

Важливо, щоб до небажаної поведінки була задіяна техніка гасіння. Іншими словами, щоб за допомогою небажаної поведінки більше не можна було отримати доступ до улюбленої іграшки, і тільки нова навичка комунікації виконувала цю функцію.

Закріплення поведінки-заміщення. Після того, як дитина почне використовувати комунікацію регулярно і перестане демонструвати небажану поведінку, поступово зменшуйте заохочення. Це може означати, що дитина не буде отримувати улюблену іграшку кожен раз, коли вона буде її просити, або їй доведеться довше чекати. Якщо зменшувати заохочення занадто швидко, це може привести до того, що небажана поведінка з'явиться знову.

8. **Моделювання.** Демонстрація бажаної цільової поведінки, яка призводить до імітації цієї поведінки учнем, що призводить до закріплення імітованої поведінки. Моделювання часто поєднується з іншими поведінковими стратегіями, такими як підказки та заохочення.

9. **Втручання в природних умовах.** (Natural Environment Training, скорочено NET). Стратегії втручання, які відбуваються в звичайних ситуаціях, під час типових занять або в розпорядку дня учня. Педагоги / фахівці привертають інтерес учня до навчальної події, маніпулюючи ситуацією / заняттям / розпорядком, надаючи учневі необхідну підтримку для демонстрації цільової поведінки, підкреслюючи поведінку, коли вона відбувається.

NET - це по суті природні умови «навчання через гру» або навчання в природньому оточенні. Під природнім оточенням мається на увазі те, що навчання відбувається не за столом або партою в окремій кімнаті, а в самих різних місцях і різних умовах. В методі NET основна увага приділяється мотивуючим предметам і матеріалам. Заохочення є частиною завдання: дитина вчиться говорити слово «сік» і отримує ковток соку. Навчання може відбуватися в продуктовому магазині, в банку, під час сніданку... Обстановка має пряме відношення до навички.

Намагайтеся вловлювати «навчальні моменти» (момент, сприятливий для навчання), коли дитина проявляє зацікавленість або захоплення по відношенню до певної людини, предмету або об'єкту. З точки зору дитини, NET не має нічого спільного з навчанням: це просто гра і спосіб взаємодії з навколишнім середовищем. Наприклад, учень вміє встановлювати і підтримувати хороший зоровий контакт в кабінеті, але коли він розмовляє з однолітками на шкільному ігровому майданчику, він розглядає свої черевики. Якщо в учня питають його номер телефону, тільки коли він сидить за столом, навичка не зможе магічним чином проявитися в інших місцях (узагальнення навички або відповідної

реакції іноді відбувається без навмисного відпрацювання, але таке відбувається не часто).

Велика частка відповідальності за те, щоб стимулювати узагальнення навичок, лежить саме на батьках, тому що педагог не може перебувати з дитиною в режимі 24/7, хоча будь-який кваліфікований фахівець зобов'язаний включати в сесії закріплення і узагальнення навичок. Наприклад: якщо дитина може визначити червоний колір, то при зупинці на світлофорі, батьки можуть запитати в неї, який колір горить? Якщо дитина вміє рахувати предмети, можна разом з нею порахувати автівки на подвір'ї. Метод NET батьки можуть легко використовувати зі своїми дітьми, зловивши кілька моментів протягом дня, щоб закріпити навички дитини.

10. Втручання, що проводиться батьками. Батьки активно втручаються у простір своєї дитини з метою навчання її різним навичкам і / або зменшення небажаної поведінки. Для цього батьки проходять структуровані програми навчання, де вчать як проводити втручання безпосередньо вдома і / або в громадських місцях.

11. Система комунікації через обмін зображеннями (PECS). Спочатку учня навчають давати зображення бажаного об'єкта партнеру по комунікації, щоб отримати бажаний об'єкт. PECS складається з декількох фаз: а) «як» вступати в комунікацію, б) наполегливість і подолання відстані для комунікації, в) вибір потрібного зображення, г) структура речення, д) прохання у відповідь на питання і е) коментування.

12. Тренінг ключових реакцій. Ключові змінні навчання (наприклад, мотивація, реакція на множинні сигнали, саморегуляція і самостійна ініціація) направляють практики втручання, які проводиться в умовах, що визначаються інтересами і ініціативою учня.

13. Підказки. Вербальна, жестова або фізична допомога, яка надається учневі при освоєнні цільової поведінки або навички. Підказки, як правило,

надаються дорослим або однолітком до того, як учень спробує застосувати навичку.

14. **Позитивне заохочення.** Подія, заняття або інші умови, які слідують за бажаною поведінкою з боку учня і які призводять до почастишання такої поведінки в майбутньому.

15. **Переривання реакції / перенаправлення.** Використання підказки, коментаря або іншого відволікаючого чинника, який переключає увагу учня від небажаної поведінки і призводить до її зменшення.

16. **Сценарії.** Вербальний і / або письмовий опис конкретного досвіду або ситуації, яка стає моделлю для учня. Як правило, сценарії відпрацьовуються багато разів до того як застосовуються в природних умовах.

17. **Аналіз завдань.** Процес, в рамках якого заняття або поведінка розбивається на маленькі і прості для виконання кроки для навчання даній навичці. З метою полегшення навчання окремими кроками застосовується позитивне заохочення, відеомодельювання або відстрочка по часу.

18. **Відстрочка за часом.** У ситуації, коли учень повинен продемонструвати певну поведінку або навичку, відбувається затримка між можливістю застосувати навик і додатковими інструкціями чи підказками. (Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2009)).

До другої групи належить лише одна методика:

1. **Фізичні вправи.** Підвищення фізичного навантаження з метою зменшення небажаної поведінки і збільшення доречної поведінки.

Для розвитку соціально-комунікативних навичок, що входять до третьої групи, виокремлено 8 методик.

Однією з таких методик є «**Втручання та інструкції за участю однолітків**» (**Peer-Mediated Instruction and Intervention**). Нейротипові однолітки спілкуються і / або допомагають дітям і молодим людям з РАС навчитися новій поведінці, комунікації та соціальним навичкам, збільшуючи

можливості для спілкування і навчання в природних умовах. Вчителі / фахівці систематично навчають однолітків стратегіям того, як залучити дітей і молодих людей з РАС в позитивну і тривалу соціальну взаємодію як під час занять, керованих педагогом, так і під час занять, які ініціює сам учень.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для учнів старших класів (15-18 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, підготовки до школи та розвитку академічних навичок.

Саме тому нам виявляється доречним використання цієї методики задля розвитку таких компонентів соціального інтелекту як: розуміння інших людей та вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань (Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014)).

Наступна методика має назву: **«Навчання управлінню своєю поведінкою» (Self-Management)**. Навчання учня навичкам розрізняти доречну і недоречну поведінку, спостерігати за своєю поведінкою і вести записи про неї, а також нагороджувати самого себе за бажану поведінку.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для молодих людей (19-22 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, гри, підготовки до школи та розвитку академічних навичок.

Виходячи з вище зазначеного, нам виявляється доречним використовувати цю методику для формування адекватної самооцінки, як одного з компонентів соціального інтелекту (Moore, T. R. (2009)).

Соціальні історії. Історії, що описують соціальні ситуації, включаючи детальні описи важливих факторів і приклади доречних для ситуації реакцій.

Соціальні історії є індивідуальними і відповідають потребам учня, зазвичай вони дуже короткі, включають картинки і інші візуальні підказки. Зазвичай соціальні історії написані від першої особи, з точки зору учня та включають пропозиції того як краще вчинити. Зазвичай ситуації деталізуються, відповідно описуються думки та почуття інших людей, що беруть участь в описаній ситуації.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика була ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для підлітків (15-18 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, готовності до школи та розвитку академічних навичок.

Виходячи з вище зазначеного, нам виявляється доречним використовувати цю методику для формування перспективного бачення та розуміння соціального контексту (Delano, M., & Snell, M. E. (2006)).

Тренінг соціальних навичок. Групове чи індивідуальне навчання учнів з РАС адекватній і своєчасній поведінці з дорослими, однолітками та іншими людьми. Більшість зустрічей з тренінгу соціальних навичок включають знайомство з основними концепціями, програвання ролей, а також зворотний зв'язок, який допоможе учневі з РАС розвивати і практикувати навички комунікації, ігор або спілкування для позитивної взаємодії з однолітками.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування та розвитку вміння розуміти помилкові переконання інших людей (Feng, H., Lo, Y. Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008)).

Структурована група для ігор (Structured Play Groups). Заняття проходять в маленькій групі, які відбуваються в певному місці і в певному порядку, для участі в групі залучаються діти з типовим розвитком, групу веде дорослий, який визначає тему гри і ролі, підказує і допомагає учневі впоратися з цілями заняття.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дітей (6-11 років) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування та розвитку навичок спільної гри (Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008)).

Інструкції і втручання за допомогою технологій. Інструкції та втручання, в яких технології відіграють центральну роль, підтримуючи досягнення учнем мети. Технологія визначалася як «будь-який предмет / обладнання / додаток / віртуальна мережа, яка застосовується цілеспрямовано для збільшення / підтримки і / або поліпшення повсякденного життя, роботи / продуктивності і здібностей щодо дозвілля / відпочинку у підлітків з РАС».

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дітей (3-5 років) та молодих людей (19-22 років) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, моторних та адаптивних навичок.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування та розвитку навичок запам'ятовування інформації про інших людей (Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011)).

Відеомоделювання. Візуальне моделювання цільової поведінки або досвіду (як правило, в області поведінки, мови, комунікації, ігрових і соціальних навичок), яке демонструється як відеозапис для полегшення навчання або ініціації бажаної поведінки або навички.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування та розвитку навичок невербальної комунікації (Buggey, T., Hoopes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S. (2011)).

Візуальна підтримка. Візуальні матеріали, які допомагають учневі демонструвати бажану поведінку або навички самостійності, без підказок. Приклади візуальної підтримки включають зображення, письмову мову, предмети, модифікації навколишнього середовища і візуальних кордонів, візуальний розклад, карти, ярлики, систему організації та часові шкали.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її задля формування у дітей старшого дошкільного віку розуміння соціального контексту: бачити ситуацію цілком, розуміти соціальний контекст та діяти відповідно до нього (Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008)).

Висновок. В результаті аналізу звітів про наявні корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких було підтверджено науковими дослідженнями, розглянуто 27 науково доказових методик, які умовно було розподілено на три групи: методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів; методики фізичного напрямку; методики соціального напрямку. Саме методики соціального напрямку виокремлено нами як найефективніші підходи до формування та розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Серед них: «Функціональний аналіз поведінки», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Тренінг функціональної комунікації», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Моделювання», «Відеомоделювання», «Візуальна підтримка». Виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку окремих здатностей.

Представлені системні узагальнення науково доказових практик дають змогу компетентно з методичного погляду підійти до розроблення та впровадження корекційно-розвиткової роботи з дітьми з аутизмом у контексті

підготовки їх до введення до інклюзивного простору, де вони будуть навчатися разом з однолітками і реалізовувати свій освітній маршрут.

REFERENCES

1. Betz, A., Higbee, T.S., & Reagon, K.A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), pp. 237-241.
2. Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M.E., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), pp. 25-36.
3. Delano, M., & Snell, M.E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), pp. 29-42.
4. Feng, H., Lo, Y.Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), pp. 228-242.
5. Hopkins, I.M., Gower, M.W., Perez, T.A., Smith, D.S., Amthor, F.R., Wimsatt, F.C., & Biasini, F.J. (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), pp. 1543-1555.
6. Moore, T.R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), pp. 695-701.
7. Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R.J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), pp. 173-186.
8. Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), pp. 1944-1957.
9. Wong, C., Odom, S.L., Hume, K. Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T.R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Матеріал надійшов до редакції 08.12.2020 р.

УДК 378.091.12;159.9-051

Супрун Микола

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
E-mail: suprun62@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-4198-9527

Супрун Дар'я

доктор пед. наук, доцент,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
E-mail: darya7@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-4725-094X

Suprun Mykola

doctor of pedagogical sciences, professor
Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy
Faculty of Special and Inclusive Education

Suprun Daria

Dr. Ped. Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Special Psychology and Medicine
Faculty of Special and Inclusive Education

Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова
Київ, Україна
вул. Пирогова, 9
01601

National Pedagogical University
them. M.P. Dragomanov
Kyiv, Ukraine
St. Pirogova, 9
01601

**МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ
ПСИХОЛОГІВ**

(теоретико-методичні основи дослідження)

**MOTIVATIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIAL
PSYCHOLOGISTS**

(theoretical and methodological bases of research)

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та методологічні основи сучасної методології викладання психології в контексті освіти спеціальних психологів. Відроджується досвід історичного викладання зазначеної дисципліни у вітчизняних та закордонних вищих

навчальних закладах. Висвітлено сучасний історико-педагогічний аналіз підготовки студентів та впровадження сучасної методики викладання психології як навчальної дисципліни пенітенціарних, спеціальних та клінічних психологів, започаткованої академіком НАПН України Віктором Синовим та його науковою школою. Розглядається характер і структура дисципліни. Особлива увага приділяється пошуку та розробці оптимального набору методів його забезпечення, розробці програм та визначенню ефективності розробленої програми. Проаналізовано практичні результати роботи вчених щодо визначення сфер. Висвітлено результати експериментального вивчення мотиваційного компоненту професійної готовності психологів (спеціальних, клінічних) до роботи за спеціальністю у структурі професійної підготовки. З метою визначення ефективності системи підготовки професійних психологів у галузі спеціальної освіти на контрольно-аналітичному етапі проведено порівняння, а також її аналіз для ілюстрації показників рівня сформованості компонентів професійної освіти навчання учасників експериментальних та контрольних зразків до етапу формування та на завершальному етапі. Кількісний та якісний аналіз результатів експерименту та статистичний матеріал, отриманий на їх основі, дозволив зробити висновок, що впровадження системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти у педагогічний процес вищих навчальних закладів забезпечили позитивні результати. Встановлено, що ефективність системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти залежить від методичних основ її реалізації, послідовності та цілісності у формуванні вищезазначених компонентів, їх здатності оцінювати та застосовувати на практиці діагностика, реабілітація та корекційно-педагогічна робота. Окреслено перспективи подальших досліджень у контексті вдосконалення психологічної підготовки персоналу до різних типів спеціальних шкіл.

Ключові слова: вища психологічна освіта, методичні основи, наукове дослідження, методологія, методика психолого-педагогічного дослідження, навчальна дисципліна «Методика викладання психології».

Abstract. The article deals with theoretical and methodological foundations of modern methodology of teaching psychology in the context of special psychologists' education. Historical teaching experience of indicated discipline in domestic and foreign institutions of higher education is reviewed. The present historical and pedagogical analysis of students' training and introduction of modern methodology of teaching psychology as a training discipline of penitentiary, special and clinical psychologists initiated by Academician of NAPS of Ukraine, Viktor Synov and his scientific school is delighted. The nature and structure of discipline are viewed. Particular attention is paid to finding and developing of the optimal set of methods of its providing, developing programs and definition of developed program's efficiency. The practical results of scientists' work in defining spheres are analyzed. The results of the experimental study of the motivational component of the professional readiness of psychologists (special, clinical) to work on a specialty in the structure of professional training are highlighted. In order to determine the effectiveness of the system of professional psychologists' training in the field of special education at the control and analytical stage, a comparison as well as its analysis have been performed to illustrate the indicators of the level of formation of components of professional training of the participants of the experimental and control samples prior to the formation stage and at its final phase. Quantitative and qualitative analysis of the experiment results and the statistical material which has been obtained on their basis made it possible to conclude that the introduction of the system of professional training of psychologists in the field of special education in the pedagogical process of higher education institutions has provided positive results. It has been established that the effectiveness of the system of psychologists' professional training in the field of special education depends on the methodical foundations of its implementation, the sequence and integrity in the

formation of the aforementioned components, their ability to evaluate and practical use in diagnostics, rehabilitation, and correctional and pedagogical work. The prospects for further research in the context of improving the psychological preparation of personnel for various types of special schools are outlined.

Key words: higher psychological education, historical and theoretical foundations, scientific research, methodology, scientific psychological and pedagogical research methods, discipline «Methodology of teaching psychology».

Актуальність дослідження. Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, фахівців спеціальної освіти. Входження в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивного навчання. Сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим увійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблемні питання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Система вищої освіти сучасної України перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Реакція ж освіти на глобалізацію полягає в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей. Саме відповідно до концепції реформування вищої освіти, в тому числі і спеціальної, освіта та освітня

діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої спеціальної освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя осіб з особливими освітніми потребами. Також, при реформуванні вищої спеціальної освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів.

В умовах зміни системи соціальних та духовних цінностей, економічної кризи в країні першочергового значення набуває якісна професійна підготовка психологів, яка обов'язково враховуватиме багатий досвід попередніх поколінь, оскільки саме психологічне вчення, що забезпечує стабільність, стійкість, виваженість, стає нагальною потребою у час сучасних наукових технологій у всіх аспектах розвитку цивілізованого суспільства. Тож, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого та постійного оновлення технологій психологи в галузі спеціальної освіти мають змогу успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть стійку

професійну мотивацію, певні життєві ціннісні орієнтації, якості та здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до всіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, яка більшою мірою відповідатиме актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам самих фахівців.

Індивідуальність професіонала-психолога як система, що розвивається, формується в діяльності, відповідає її рівням, але досягає досконалості тільки за високої мотивації та певної спрямованості особистості. Аналіз особливостей ситуації у вітчизняній практичній психології показав наявність багатьох проблем, серед яких одне з головних місць посідає проблема фахової підготовки професійних психологів-практиків. Гострота даної проблеми зумовлена як соціальними, так і змістовими чинниками.

Метою статті є обґрунтувати концептуальні засади теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, зацентрувавши увагу на методиці викладання психології, визначити її сутність та структуру; ідентифікувати сучасний стан сформованості мотиваційного компоненту професійної підготовки спеціальних психологів в системі вищої освіти України.

Методи дослідження. Задля реалізації поставленої мети були застосовані наступні методи дослідження:

– *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення);

– *емпіричні* (діагностичні – тестування, інтерв'ю; обсерваційні – пряме і опосередковане спостереження, протоколювання; прогностичні – метод експертних оцінок, спостереження, самоаналіз, самооцінка), за допомогою яких було зібрано емпіричний матеріал, що стосується практичного стану компонентів досліджуваної

фахової підготовки, експерименти – констатувальний, який дозволив з'ясувати стан сформованості даних компонентів, зокрема, мотиваційного, і формувальний, завдяки якому відстежено динаміку та перевірено ефективність системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти;

– *статистичні методи обробки даних* (описові статистики, критерії встановлення достовірності розбіжностей (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), частотний, регресійний, факторний, кореляційний аналізи), що застосовані для доведення достовірності й ефективності результатів експерименту.

Результати дослідження. Започаткування в середині 90-років на дефектологічному факультеті Українського педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова) підготовки практичних психологів для різних типів спеціальних закладів освіти, вимагало запровадження у навчальний цикл нових для дефектологічної освіти навчальних дисциплін (Синьов, 1997).

Визначне місце у цьому процесі належить методиці викладання психології – комплексній психолого-педагогічній сфері знань, що ставить за мету озброєння майбутнього корекційного психолога теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками у царині опанування професійною майстерністю передавати знання викладача психології своїм колегам – майбутнім дипломованим психологам. Розробка методологічних засад методики викладання психології у вищій дефектологічній освіті вимагала від профільюючих кафедр ФСІО вивчення досвіду викладання цієї дисципліни на факультеті педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, на психологічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка, в Національній академії внутрішніх справ та в інших провідних ЗВО України, що мають значний досвід із підготовки психологічних кадрів.

Особливий інтерес становило вивчення досвіду Київського інституту внутрішніх справ, де у 1993 році перший проректор академік В. М. Синьов започаткував підготовку психологів для правоохоронних органів. Навколо цього вченого була сформована наукова школа науковців-дефектологів (О. Сєверов, Д. Ніколенко, А. Рождественський та ін.), які розробили концептуальні засади підготовки означених фахівців.

Ініціативу своїх колег підтримала і примножила кафедра психологічних дисциплін Національної академії внутрішніх справ на чолі із професором О. Хохліною. Саме із її ініціативи у 2012 році педагоги кафедри Ю. Бойко–Бузиль, С. Горбенко, М. Супрун підготували навчальний посібник «Методика викладання психології у вищій школі», що був рекомендований Міністерством освіти і науки України для використання у вищій психологічній школі. Враховуючи вагомість теоретичного і практичного спрямування зазначеної праці наших колег зупинимось більш детально на її аналізі з метою професійної популяризації виконаної ними роботи із пошуку нових підходів до вивчення методики викладання психології.

Автори зазначеної науково-методичної праці зазначають, що сучасний стан розвитку вищої освіти характеризується підвищеним інтересом до впровадження новітніх дидактичних технологій в навчальний процес. Новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів спрямований на подолання невідповідності знань студентів запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам. Основним критерієм роботи закладу вищої освіти є рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання їх теоретичних знань з умінням застосовувати їх на практиці, що означає потребу внести пошук ефективних форм і методів навчання, вдосконалення програм, навчальних планів, розроблення нових навчальних методик (Супрун, 2005).

Активна пізнавальна позиція студента у процесі оволодіння знаннями – необхідна умова, яка разом з адекватними методами, прийомами, формами

навчання забезпечує належний рівень їх засвоєння. Гуманізація освітньої діяльності актуалізує інтерес і спрямовує увагу на внутрішній світ людини. Знання законів і закономірностей психічної діяльності людини підносить її на найвищий рівень усвідомлення нерозривної єдності природи, суспільства й особистості (Maslow, 1987; Frankl, 2011).

Глибоке оволодіння студентами знаннями з методологічних, методичних і теоретичних проблем психології відкриває їм дорогу до практичної і дослідницької діяльності. Інтерес до психології як науки та сфери практичної діяльності переважав протягом усього ХХ ст. При цьому передбачалося, що для успішного викладання психологічних дисциплін цілком достатньо глибоких знань наукової і прикладної психології. Проте останнім часом все більша кількість фахівців усвідомлює той факт, що психологія як навчальний предмет і психологія як наука – нетотожні поняття. Курс психології має свої дидактичні завдання, тому для успішного викладання недостатньо лише психологічних знань, необхідним є і вміння викладати.

У викладанні психології є свої особливості і труднощі. Ці труднощі відносяться як до специфіки психологічного знання, так і до особливостей його засвоєння. Важливе значення має і ставлення студентів-психологів до даної дисципліни. Психологічне знання на сьогодні визнається гуманітарним, хоч тривалий час вважалося природно-науковим (Frankl, 2006 [1959]). Воно має специфічні особливості, які необхідно враховувати у процесі викладання психології:

1. Предметом психологічної науки є особистість, яка розвивається, змінюється з віком, характером діяльності.

2. Процес пізнання психологічної науки діалогічний, оскільки і предмет пізнання і сторона, яка пізнає, – особистість. Тому процес пізнання психологічної реальності переломлюється через особистісні особливості людини.

3. Процес пізнання психологічних явищ вимагає не тільки логічного, а й образного та наочно-дієвого мислення, а також розвиток уяви. Студент-психолог повинен навчитися мислити образами, вільно їх переміщати і поєднувати. Так, наприклад, психологу-консультанту у процесі роботи необхідна здатність вільно оперувати уявними образами клієнта, включати його в ту чи іншу ситуацію. Це дає можливість краще зрозуміти проблему клієнта і допомогти в її вирішенні.

Для надання характеристики будь-якого психологічного явища пропонуємо висвітлювати: систему понять (визначення, опис), функції психологічного явища (призначення), механізми (як виникає і функціонує явище), види (класифікації), закономірності (закони, особливості, властивості), індивідуальні, вікові та статеві особливості, закономірності розвитку і формування (в онтогенезі, а може бути й у філогенезі), порушення, психологічні теорії, методи вивчення.

Розуміння структури психологічного знання може допомогти студенту усвідомити цілісність психологічної реальності в усьому різноманітті її зв'язків і відносин. З погляду викладання психології запропонована схема може бути опорою для планування навчальних курсів та аналізу повноти засвоєння знань студентами.

Навчальна дисципліна «Методика викладання психології у вищій школі» є невід'ємною складовою підготовки майбутніх психологів і входить до психологічного циклу навчального плану підготовки «Психологів», всіх профільних ЗВО. Методика викладання психології у вищій школі – це навчальна дисципліна, що розглядає процес викладання психології, її закономірності, зв'язок з іншими науками з метою підвищення ефективності навчання. Метою навчальної дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» є опанування студентами системою знань про теоретико-методологічні основи викладання психології як науки; підвищення якості

викладання психології в різних сферах діяльності майбутнього психолога; розкриття особливостей використання різноманітних методів, форм та засобів навчання; оволодіння прийомами професійної самоосвіти й самовиховання. Отже, студент повинен уміти здійснювати такі види професійної діяльності: діагностичну і корекційну; експертну та консультативну; навчально-виховну; науково-дослідну; культурно-освітню (Супрун, 2017). Відповідно, методика викладання психології у вищій школі як навчальна дисципліна вирішує наступні завдання:

- дати студентам-психологам знання про специфіку викладання психології;
- сформувати у них навички та вміння управління педагогічним процесом;
- сприяти розвитку у студентів педагогічних здібностей;
- розвивати потребу в освітянській діяльності та вміння ефективно організовувати її;
- допомогти студентам в оволодінні прийомами професійної самоосвіти і самовиховання;
- сприяти пізнанню й розвитку особистості студентів в контексті обраної ними професії (Бойко-Бузиль, 2012).

Отже, викладач психології, що працює у будь-якій її прикладній галузі, насамперед, повинен знати основні положення теорії прикладної діяльності, щоб правильно будувати структуру викладання курсу та враховувати закономірності засвоєння знань; уміти орієнтуватись у сучасних наукових концепціях, грамотно визначати та вирішувати дослідницькі та практичні завдання; брати участь у практичній прикладній діяльності, володіти основними методами психодіагностики, психокорекції та психологічного консультування; володіти комплексом знань та методикою викладання

психології. Однак найвагомішими професійними багатствами викладача є ті, що базовані на його професійній мотивації.

За концептуальних засад змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з досліджуваної проблеми визначено наступні компоненти професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: мотиваційний, когнітивний, операційний, результативний.

Відповідно до кожного структурного компонента встановлено критерії та показники рівнів їх сформованості. З метою діагностики основних рівнів сформованості зазначених компонентів та для оцінки ефективності експериментальної моделі системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і було розроблено даний комплекс критеріїв і показників, який доцільно розглядати у вигляді критеріальної моделі.

На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий, достатній, середній та низький.

Отже, нами було ідентифіковано стан і складові професійної підготовки психологів в системі вищої освіти України. Доведено, що належна констатувальна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи зі студентами, їх професійного розвитку та саморозвитку (Супрун, 2018b,c).

За аналізом результатів констатувального етапу дослідження нами визначено об'єктивний стан сформованості зазначених компонентів, що уможливило висновок про коректність загальної гіпотези дослідження щодо тактики проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників. Отже, виділені теоретико-методологічні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної

підготовки психологів в галузі спеціальної освіти підтвердили доцільність та виступили підґрунтям для розробки системи зазначеного процесу.

Задля визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту у студентів-психологів (спеціальних, клінічних) використовувалася методика К. Замфір у модифікації А. Реана. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні. У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ).

Експериментальні групи склалися із студентів 2, 3, 4 курсів спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна). Загальна кількість учасників експерименту склала 128 осіб. Результати рівнів сформованості професійно-мотиваційного критерію у студентів-психологів (спеціальних, клінічних) представлені у таблиці 1.

Одержані експериментальні дані підтвердили доцільність модернізації методики викладання психології у вищій школі засобом проведення в процесі формування знань психолого-педагогічних мотиваційних тренінгів, спрямованих на вдосконалення складових професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти.

На думку багатьох психологів та педагогів першочергове значення для успішного спілкування мають три фактори: надійність того, хто говорить, зрозумілість повідомлень, врахування зворотних зв'язків стосовно того, наскільки правильно його зрозуміли. Водночас мають велике значення і такі якості особистості, як конгруентність (уміння бути собою), емпатія (розуміння

внутрішнього світу іншої людини), безкорислива доброзичливість і теплота – безумовне поняття внутрішніх переживань співрозмовника. Викладач має думати над кожним своїм словом, цілеспрямовано вибудовувати свою промову, розуміючи, що постійно впливає на педагогічний процес у цілому і на особистість кожного студента. Успішна взаємодія між студентом і викладачем відбувається лише тоді, коли вони однаково розуміють, що таке засвоєння наукових знань, які існують умови їх ефективного засвоєння і як організувати спільну роботу.

Таблиця 1

Рівні сформованості мотиваційного компоненту (у %)

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями професійно-мотиваційного критерію (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи E1 (42 осіб)	1	2,4	16	37,9	21	50	4	9,7
Групи E2 (40 особи)	1	2,5	15	37,4	19	47,6	5	12,5
Групи E3 (46 осіб)	2	4,4	15	32,7	24	52,1	5	10,8

З метою визначення ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на контрольно-аналітичному етапі було проведено порівняння показників рівня сформованості зазначених компонентів професійної підготовки учасників експериментальної та контрольної вибірок до початку формування етапу і в кінці, здійснено її аналіз, а також перевірено статистичну гіпотезу дослідження.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості мотиваційного компоненту за відповідним критерієм майбутніх психологів в експериментальних (E1 і E2) та контрольних групах (К) становить: високий рівень: +26,9%, +27,1%, +18,2%; достатній рівень: +12,9%, +13,4%, +2,6%; середній: -33,1%, -29,2%, -17,6%; низький: - 8,1%, -12,2%, -4,0%.

За когнітивним критерієм динаміка зрушень у показниках рівня сформованості даного компоненту відповідно становить: високий рівень: +31,6%, +29,1%, +7,9%; достатній рівень: +12,9%, +14,7%, + 5,2%; середній: - 29,9%, -28,5%, - 7,3%; низький: -14,4%, -16,2%, -5,2%.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості операційного компоненту за відповідним критерієм становить: високий рівень: +20,1%, +20,9%, +1,7%; достатній рівень: +42,3%, +41,5%, + 17,9%; середній: -5,0%, - 8,1%, +4,1%; низький: -55,7%, -55,2%, -24,2%.

Зміни показників рівня сформованості результативного компоненту за відповідним критерієм становлять: високий рівень: +16,9%, +18,1%, +1,1%; достатній рівень: +42,0%, +37,9%, +15,7%; середній: -16,7%, -11,3%, -4,1%; низький: -44,5%, -45,1%, -14,5%.

У експериментальних групах відбулось значне зниження кількості студентів-психологів, які показали низький та середній рівні сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і одночасно, – зростання кількості студентів із достатнім і високим рівнями. У контрольних групах значних змін не було зафіксовано.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кількісний і якісний аналіз результатів експерименту і отриманий на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити висновки про те, що впровадження в педагогічний процес ЗВО системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дало позитивні результати. Студенти-психологи, учасники експериментальних групи, порівняно з тими, що навчалися за традиційною

системою (учасники контрольних груп) продемонстрували вищий рівень сформованості компонентів зазначеної підготовки.

Встановлено, що ефективність системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залежить від методичних основ її реалізації, послідовності і цілісності у формуванні окреслених компонентів, умінь їх оцінювати і практично використовувати в діагностичній, реабілітаційній та корекційно-педагогічній роботі.

Отже, сучасний викладач психології покликаний вирішувати такі завдання, як формування у студентів наукового світогляду і високих моральних якостей особистості, розвиток професійної спрямованості та інтересу до майбутньої спеціальності, вироблення вміння застосовувати теоретичні знання психології у практичній діяльності. Для цього педагог має досконало володіти предметом свого науково-викладацького пошуку, тобто мати ґрунтовні професійні знання. На ґрунті професійних знань формується його педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків. Ці принципи і правила педагог-психолог виробляє на підставі власного досвіду, але усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Історико-педагогічний аналіз доробку вчених у сфері дослідження методики викладання психології у вищій школі засвідчив, що такий творчий доробок може стати запорукою вдосконалення процесу підготовки сучасних психологів.

Тож, зазначимо, що ринок праці сьогодення висуває до майбутніх фахівців спеціальної освіти вимоги, як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Отже, до основних напрямів професійної підготовки віднесемо наступні: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє

сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма). Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах в контексті соціальної згуртованості в освіті.

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій фахівці спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам, як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії. Саме європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне

прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу (3, 161). Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність. Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості стає пріоритетом модернізації також і спеціальної освіти України (3, 7). Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості фахівця спеціальної та інклюзивної освіти.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками наукових пошуків вбачаємо подальше вивчення й узагальнення історичного досвіду та тенденцій професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; комплексне дослідження зазначеного явища в дотичних галузях наукових знань та формулювання новітньої концепції становлення особистості сучасного психолога (спеціального, клінічного).

ЛІТЕРАТУРА

1. Брендон, Т. та Чарльтон, Дж. (2011). *Уроки, отримані в результаті розвитку інклюзивної спільноти навчання та викладання практики. Міжнародний журнал інклюзивної освіти*, 15 (1), с. 165–178.

2. Дубовик О. (2017). *Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних навчальних закладів*. (Автореф. дис...). Київ.
3. Франкл, В. (2011). *Нечуваний крик сенсу. Психотерапія та гуманізм*, Саймон і Шустер, Нью-Йорк.
4. Франкл, В. (2006). *Пошуки людиною сенсу. Вступ до логотерапії*. Бостон: Beacon Press. (Оригінальна робота опублікована 1959).
5. Максименко С.Д. (1999). *До проблеми розвитку освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. Практична психологія та соціальна робота - Практична психологія та соціальна робота*, 2-6.
6. Маслоу, А. (1943). *Теорія мотивації людини. Психологічний огляд*, 4, с. 370–396.
7. Маслоу, А. (1987). *Мотивація та особистість* (3-е видання 1987).
8. Шеремет М. (2018). *Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформа, нововведення. [Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, інновації]. Становлення особливостей діяльності в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний та медичний аспекти - Формування особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний та медичний аспекти*. Полтава: ТОВ «АСМІ», с. 238-242.
9. Шеремет, М. та Супрун, Д. (2017). *Самореалізація в контексті професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Матеріали української (заочної) науково-практичної конференції, присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології*, с. 382-385.
10. Синьов, В.М., Пометун, О.І., Кривуша, В.І., Супрун, М.О. (1997). *Основи теорії виховання (Автореф. дис...)* Київ.
11. Синьов В. та Супрун Д. (2016). *Виконуйте питання професійної підготовки психологів у халузі спеціальної освітності: єдність теоретичної та практичної діяльності вирішувати професії завдання. [До питання про професійну підготовку психологів у галузі спеціальної освіти: єдність теоретичної та практичної готівності до вирішення професійних завдань] Освіта дітей з особливими потребами: від інституціоналізації до інклюзії - Освіта дітей з особливими потребами: від інституціоналізації до включення*, с. 319-320.
12. Супрун, Д. (2017). *Професійна підготовка психологів у спеціальній освіті: монографія: монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
13. Супрун Д. (2019). *Модернізація змісту професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти: монографія*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
14. Супрун, Д. (2018). *Теорія та практика професійної підготовки психологів у халузі спеціальної освітності*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
15. Супрун, Д. (2018b). *Менеджмент - складова професійної підготовки психологів (менеджмент - складова професійної підготовки психологів)*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
16. Супрун, М. (2005). *Корекційне навчання учнів у спеціальних навчальних закладах: передумови, становлення та розвиток (друга половина XIX - перша половина XIX ст.) [Корекційне навчання учнів у спеціальних навчальних закладах: передумови, становлення та розвиток XX століття]*. Київ: Видавництво КЮІ МВСУ Палівода АБ.

REFERENCES

1. Brandon, T. & Charlton, J. (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp. 165–178 (in English).

2. Dubovyk, O. (2017). *Osoblyvosti profesiino oriietovanykh osobystisnykh yakostei maibutnykh psykhologiv spetsialnykh zakladiv osvity [Peculiarities of professionally oriented personal qualities of future psychologists of special educational institutions]*. Kyiv. (in Ukrainian).
3. Frankl, V. (2011). *The Unheard Cry for Meaning. Psychotherapy and Humanism*, Simon & Schuster, New York (in English).
4. Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press. (Original work published 1959) (in English).
5. Maksymenko, S. D. (1999) Do problemy rozrobky osvitno-kvalifikatsiinoi kharakterystyky suchasnoho psykhologa [On the problem of development of educational and qualification characteristics of the modern psychologist]. *Praktychna psykhohiia ta sotsialna robota - Practical Psychology and Social Work*, 2-6. (in Ukrainian)
6. Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 4, pp. 370–396 (in English).
7. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality* (3rd edition 1987) (in English).
8. Sheremet, M. (2018). Vyscha osvita v Ukraini: internatsionalizatsiia, reformy, novovvedennia. [Higher education in Ukraine: internationalization, reforms, innovations]. *Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichni, psykhohichni, korektsiyni i medychnyi aspekty – Formation of the child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, corrective and medical aspects*. Poltava : TOV «ASMI», pp. 238-242. (in Ukrainian).
9. Sheremet, M. & Suprun, D. (2017). Self-realization in the context of psychologists' professional training in the field of special education. *Materials of Ukrainian (correspondence) scientific and practical conference devoted to 5th anniversary of the department correctional education and special psychology*, pp. 382-385 (in Ukrainian).
10. Syniov V.M., Pometun O.I., Krivusha V.I., Suprun M.O. (1997). *Osnovy teoriiy vihovannya [Basics of upbringing theory]*. Kiev: MP Lesia (in Ukrainian).
11. Syniov, V. & Suprun, D. (2016). Do pytannia profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity: yednist teoretychnoi i praktychnoi hotovnosti vyrishuvaty profesiini zavdannia. [On the issue of psychologists' professional training in the field of special education: the unity of the theoretical and practical readiness to solve professional tasks] *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii – Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion*. S. 319-320. (in Ukrainian).
12. Suprun, D. (2017). *Profesiina pidgotovka psyhologiv v galuzi specialnoyi osvity (monographia) [Professional psychologists' training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova (in Ukrainian).
13. Suprun, D. (2019). *Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia) [Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova (in Ukrainian).
14. Suprun, D. (2018). *Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03) [The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education. (DSc thesis)]*. Kyiv (in Ukrainian).
15. Suprun, D. (2018). *Management – a component of psychologists' professional training (menedzhment – skladova profesiinoi pidhotovky psykhologiv)*. Kyiv.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova (in Ukrainian).
16. Suprun, M. (2005). *Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.) [Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and*

development (second half of the XIX – first half of the of XX century)]. Kiev: View. KYUI MVSU Pal-ivoda AB (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 05.12.2020 р.

УДК:159.94-376

Сухіна Ірина

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
E-mail: irena.sukhina@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7838-1948
Researcher ID P-7965-2016

Sukhina Iryna,

candidate of Psychological Sciences
Senior Researcher
Senior Research Fellow Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

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

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

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: РЕАЛІЇ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

EMOTIONAL BURNING OUT OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: REALITIES AND WAYS TO OVERCOME

Анотація. У статті йдеться про те, що виклики пандемії виступають своєрідним додатковим стресором, який зумовлює вироблення людиною певних захисних реакцій. Життєдіяльність у потенційно загрозливій для здоров'я ситуації з невизначеною тривалістю особливо позначається на родинях, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, які в силу обставин мають ряд соматичних і психологічних труднощів. Окрім того, такі родини мають труднощі з ефективним функціонуванням сімейної системи у якості реабілітаційної структури для власної дитини. Тому актуальною є необхідність дослідження рівня емоційного вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах самоізоляції та карантинних заходів. Для того, щоб визначити рівень емоційного вигорання у батьків даної категорії ми використали діагностичний опитувальник В. Бойко. Проведене нами дослідження дало змогу виявити, що рівень емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, здебільшого високий. Також ми розглянули чинники, які провокують розвиток емоційного вигорання в умовах карантину та індивідуально-особистісні властивості батьків. Для того, щоб покращити ситуацію, нами розроблено методичні рекомендації для гармонізації психофізичного стану батьків дітей з особливими освітніми потребами, застосування яких дозволить позитивним чином вплинути на мікроклімат у родині, сприятиме зниженню підвищеного емоційного фону та відновленню

психологічного ресурсу членів сім'ї. Методичні рекомендації для батьків дітей даної категорії з включили три рівні регуляції психофізичного стану: 1) фізіологічний, 2) емоційно-вольовий, 3) ціннісно-смысловий. Важлива роль приділялась розвитку емоційного інтелекту у батьків вказаної категорії шляхом застосування спеціальних тренінгових вправ. У подальшому розроблені рекомендації можуть будуть включені у програму психологічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Ми також вбачаємо важливим поглиблене дослідження проявів емоційного вигорання у батьків дітей вказаної категорії для превенції даного синдрому.

***Ключові слова.** Батьки дітей з особливими освітніми потребами, карантин, емоційне вигорання, стадії вигорання, регуляція психофізичного стану.*

Abstract. This article states that the challenges of a pandemic are a kind of additional stressor that causes a person to develop certain protective reactions. Living in a potentially life-threatening situation of indefinite duration has a particular effect on families raising children with special educational needs, who have a number of somatic and psychological difficulties due to circumstances. In addition, such families have difficulty with the effective functioning of the family system as a rehabilitation structure for their own child. Therefore, it is necessary to study the level of emotional burnout in parents of children with special educational needs in conditions of self-isolation and quarantine measures. In order to determine the level of emotional burnout in parents of this category, we used a diagnostic questionnaire of Mr. V. Boyko. Our study revealed that the level of emotional burnout in parents raising children with special educational needs is mostly high. We also considered the factors that provoke the development of emotional burnout in quarantine and individual personality traits of parents. We also paid attention to individual and personal characteristics of parents of children with special educational needs. Precisely, we considered: 1) properties of temperament: neuroticism, emotional reactivity, anxiety, introversion, tolerance to the situation of uncertainty; 2) personal characteristics: locus of control, self-efficacy, self-esteem and self-respect, the level of formation of the individual system of conscious self-regulation of emotions and behavior, the type of overcoming stressful situations, the presence of interests. In order to improve the situation, we have developed guidelines for harmonizing the psychophysical condition of parents of children with special educational needs, the use of which will positively affect the microclimate in the family, reduce the emotional background to restore psychological resources of family members. Methodical recommendations for parents of children of this category included three levels of regulation of the psychophysical state: 1) physiological, 2) emotional-volitional, 3) value-semantic. An important role was given to the development of emotional intelligence in parents of this category through the use of special training exercises. Further developed recommendations can be included in the program of psychological support of families raising children with special educational needs. We also see an in-depth study of the manifestations of emotional burnout in parents of children in this category to prevent this syndrome.

***Key words.** Parents of children with special educational needs, quarantine, emotional burnout, burnout stages, regulation of psychophysical condition.*

Актуальність дослідження. Сучасний підхід до родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, дозволяє розглядати її, як реабілітаційну структуру, яка має потенційні можливості для створення максимально сприятливих умов для розвитку і виховання власної дитини.

Разом з тим, умови сьогодення, в яких живе сучасне суспільство є своєрідним викликом, через який доводиться проходити багатьом родинам в умовах пандемії. Одним із важливих аспектів подолання цього виклику є необхідність дослідження рівня емоційного вигорання у батьків дітей з ООП, яким окрім функції батьківства доводиться виконувати ще й функцію педагога, через перехід звичної навчальної діяльності дітей у дистанційну. Ми припускаємо, що перебування в потенційно загрозовій для життя ситуації з невизначеною тривалістю в умовах карантину та додаткове педагогічне навантаження суттєво впливає на розвиток емоційного вигорання у даної категорії батьків.

Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження рівнів емоційного вигорання та розробці методичних рекомендацій щодо його подолання у батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. У дослідженні взяли участь батьки, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, аутизмом, РДУГ (120 осіб). Методичний комплекс дослідження – опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко).

Аналіз попередніх публікацій. Психологічні проблеми взаємодії батьків з дітьми, які мають особливі потреби досліджувалися низкою українських та зарубіжних науковців, зокрема: Р. Майрамян, 1996 (поява в батьків, які виховують особливу дитину, різних соматичних захворювань, астеничних і вегетативних розладів, депресивної симптоматики); Г. Кукурузою, 2007 (психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку); Т. Скрипник, 2016 (особливості взаємодії батьків з дитиною з РАС); А. Душка 2016, 2018 (психологічна допомога родині, яка виховує дитину з ДЦП та аутизмом); Є. Ейдемільером, В. Юстіцісом, 2000 (структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворим; основні напрями розвитку сім'ї психічно хворого); Г. Соколовою, 2018

(особливості психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна); В. Ткачовою, 2004 (виникнення у батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості); Л. Шипіциною, 2002 (взаємини в родинях, де виховуються діти з особливостями інтелектуального розвитку) тощо.

Низка науковців широко обговорюють в наукових колах наявність пролонгованого стресу у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (Р. Майрамян, 1996; М. Радченко, 2008; В. Ткачева, 2004; Л. Шипіцина, 2002 та ін.).

Переважній більшості з них вважає, що такі батьки живуть в екстремальних умовах, у ситуації хронічного стресу. Такі екстремальні умови стають основним чинником розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Вперше термін емоційне вигорання (burn-out) був введений Х. Дж. Фрейденбергером, 1994 з метою характеристики психологічного стану людей, які працюють у системі «людина-людина».

Дослідження проблеми синдрому «емоційного вигорання» проводилося в працях низки зарубіжних і вітчизняних учених (В. Бойко, 1999; Н. Водоп'янова, 2008; М. Грабе, 2013; Л. Карамушка, 2004; С. Максименко, 2004; К. Маслах, 2001; М. Радченко, 2008; О. Старченкова, 2008; Х. Фрейденбергер, 1994 та ін.).

Визначення синдрому «професійного вигорання» вчені розглядають у трьох аспектах, а саме: як синдром «хронічної втоми», тобто стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження; синдром деперсоналізації, який складається з емоційного виснаження, погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе, редукції власних особистісних досягнень, яка полягає в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо службової гідності й можливостей, обов'язків щодо інших.

Виокремлюють *три стадії* синдрому емоційного вигорання:

I стадія – напруження;

II стадія – резистенція;

III стадія – виснаження.

Стадія напруження характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю. Резистенція виявляється у надмірному емоційному виснаженні, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. Стадія виснаження – це психофізична перевтома людини, спустошення, знецінення власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, розвиток психосоматичних порушень.

Ці симптоми є універсальними, вони проявляються в осіб, які перебувають у різних соціальних ситуаціях, але особливого значення набуває їх вивчення у батьків, які виховують дітей з ООП в умовах карантину та дистанційного навчання.

У таких ситуаціях батьки можуть відчувати втому, роздратування, злість чи агресію по відношенню як до дітей, так і до інших членів сім'ї. Узагальнюючи теоретико-методологічні підходи вітчизняних і зарубіжних психологів до вивчення проблеми емоційного вигорання, можемо підсумувати, що це поняття визначається, як загальне психічне виснаження, що відображається на зниженні зацікавленості батьків життям дитини, поступовому згасанні мотивації, пов'язаної із стосунками з дитиною, зниженні ефективності виконання батьківських обов'язків й розвитку загальних психосоматичних симптомів.

Емоційне вигорання у батьків дітей з ООП можна визначити як психічне виснаження, що виникає на фоні хронічного стресу, викликаного ускладненим внутрішньо-сімейним спілкуванням та модифікованою організацією сімейного побуту й проявляється у зниженні адаптивності до нових сімейних

особливостей спілкування, емоційному незадоволенні, відчутті емоційної перенапруги, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів, тощо.

Результати дослідження. Життєдіяльність родин, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами є досить напруженою, екстремальною. Окрім того карантинні заходи, самоізоляція, дистанційне навчання загострили внутрішньосімейну ситуацію і суттєво послабили розвиток емоційного вигорання у цих родинах, призвели до негативних наслідків, які негативним чином відобразились на емоційному, психологічному та фізичному здоров'ї її членів.

У результаті аналізу емпіричного дослідження рівня емоційного вигорання у батьків дітей з ООП, виявлено, що з низьким рівнем сформованості першої стадії емоційного вигорання (стадія напруження) перебувають 23% респондентів, 30% – мають середній рівень та у 47% досліджуваних наявний високий рівень (сформована стадія). Низькі показники по сформованості другої стадії емоційного вигорання (стадія резистенції) мають 31% досліджуваних, 20% – мають середній рівень сформованості та 49% респондентів мають сформовану другу стадію. Про формування третьої стадії емоційного вигорання (стадія виснаження) свідчать наступні показники: низькі показники має 14% респондентів 32% знаходяться на стадії формування синдрому та 54% досліджуваних мають сформований синдром емоційного вигорання.

Спостереження показали, що найбільш важливими чинниками, які стимулюють розвиток емоційного вигорання в умовах карантину є:

- потенційно загрозна для здоров'я ситуація з невизначеною тривалістю;
- самоізоляція;
- загрозливий інформаційний фон з надлишком суперечливої інформації;

- невизначеність, пов'язана з економічною ситуацією в цілому і з сімейним бюджетом зокрема.

Також ми розглянули індивідуально-особистісні властивості, які впливають на розвиток емоційного вигорання у батьків дітей з ООП. А саме:

1) *властивості темпераменту:*

□- *нейротизм*. Високий рівень нейротизму є показником емоційної нестійкості індивіда, емоційної лабільності, невірноваженості нервово-психічних процесів, що виявляється у високій збудливості, реактивності, низькому порозі переживання дистресу і переважанні негативно забарвлених емоційних станів. Емоційна нестійкість є однією з детермінант нервових зривів. Якщо людина відрізняється високим рівнем нейротизму, ризик виникнення емоційного вигорання значно підвищується;

□- *емоційна реактивність* – властивість темпераменту, що характеризує швидкість виникнення нервового збудження. Високий рівень реактивності підвищує ризик виникнення емоційного вигорання;

□- *тривожність* як індивідуальна особливість відображається у схильності людини до частих інтенсивних переживань тривоги та низькому порозі їх виникнення. Високий рівень особистісної тривожності часто призводить до неадекватного сприйняття та реагування на події сімейного життя, що підвищує ризик виникнення стресу, зумовленого сімейними взаєминами;

□- *інтровертованість*. Інтроверти як люди, менш схильні до комунікації взагалі, у ситуаціях повсякденного тривалого спілкування, що властиве сімейному життю, відчувають більшу порівняно з екстравертами емоційну напругу, пов'язану з інтенсивним, насиченим подіями та емоціями сімейним життям, та швидше виснажуються. Однак у разі збігу характеристик батьків за шкалою інтровертованості, коли обидва партнери мають схильність до спокою,

утримання дистанції в спілкуванні, впорядкованості, інтровертованість особистості не є чинником виникнення вигорання;

□- *толерантність* до ситуації невизначеності – схильність людини фрустраційно реагувати на складні ситуації. Низька толерантність, тобто швидке виникнення стану фрустрації, позитивно корелює з високим рівнем стресу, зумовлюючи виникнення й розвиток емоційного вигорання в сім'ї;

2) *особистісні характеристики:*

□- *локус контролю* – схильність індивіда пояснювати виникнення значущих подій життя зовнішніми або внутрішніми причинами. Внутрішній (інтернальний) локус відзначається більшою стресостійкістю. Однак гіпервідповідальність, характерна для крайнього варіанта інтернальності, корелює зі схильністю до емоційного вигорання;

□- *самоефективність* відображається у впевненості людини щодо своєї спроможності вирішувати завдання, що постають перед нею, адекватним способом. Люди, які негативно оцінюють самоефективність, схильні відчувати себе нещасливими й не задоволені життям узагалі, акцентують увагу на своїх невдачах і поразках, відчують незахищеність перед життям та неспроможність щось у ньому змінити. Зрозуміло, що чим ближча оцінка цієї характеристики до негативного полюса, тим вищі показники сімейного стресу;

□- *самооцінка і самоповага* як особистісна особливість відображає ставлення людини до себе, що виражається в прийнятті своїх особистісних особливостей, задоволеності собою. Негативна самооцінка зумовлює недовіру до партнера, вразливість і схильність до сприймання найменших дрібниць як глобальних та невирішуваних проблем. Зрозуміло, що негативна самооцінка й відсутність самоповаги пов'язані з низькою стресостійкістю. Особистості ж із адекватною самооцінкою та розвиненим почуттям самоповаги виявляють меншу схильність до емоційного вигорання;

-□ *рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки.* Низький рівень розвитку саморегуляції неодмінно супроводжується стресовими переживаннями;

□- *тип подолання стресових ситуацій.* Невміння долати стреси унеможливорює адекватне реагування на них, зумовлює розвиток особистісного дисбалансу й накопичення виснаження. Володіння більшою варіативністю способів подолання стресу та винахідливість у їх застосуванні дають можливість адекватно їх використовувати, що підвищує особистісну ефективність і збільшує стресостійкість; □

- *поведінковий патерн.* Характеризується поєднанням таких особистісних рис, як висока амбіційність, агресивність, прагнення до змагальності, нетерплячість. Такі особистісні властивості, притаманні одному чи батькам, провокують появу сімейних конфліктів і стресів та сприяють їх ескалації;

□- *наявність інтересів.* Надмірна ідентифікація з партнером, значна патологічна зануреність у сімейне життя, коли від цього страждають інші сфери життєдіяльності особистості, корелюють із сильною тенденцією до емоційного вигорання в сім'ї. Люди, що мають ще й інші, крім сім'ї, інтереси та інші сфери самореалізації, менш схильні до стресів та вигорання, спричинених сімейними взаєминами, бо мають ширше коло для задоволення потреб і реалізації цілей.

Анкетування також показало загальний рівень підвищеної втоми, потребу побути на самоті, роздратування поведінкою дітей, певну відстороненість стосовно потреб дитини у батьків дітей з особливими освітніми потребами. Загалом результати проведеного дослідження вказують на тенденцію до збільшення психологічної напруги й рівня емоційного вигорання у батьків, діти яких навчаються дистанційно в умовах карантину. Тому важливо дотримуватися балансу між партнером, дитиною і власними потребами задля збереження психологічного здоров'я й позитивного психологічного клімату у сім'ї. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність надавати

фахову психологічну допомогу батькам дітей з особливими освітніми потребами, спрямовану на подолання емоційного вигорання.

Для вирішення цієї проблеми нами було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на гармонізацію психофізичного стану батьків дітей з ООП. Методи гармонізації передбачали *три рівні* регуляції психофізичного стану:

- 1) *фізіологічний;*
- 2) *емоційно-вольовий;*
- 3) *ціннісно-смиловий*

Докладніше розглянемо види запропонованого впливу на рівні регуляції психофізичного стану батьків дітей з ООП.

Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло) передбачав:

- достатньо тривалий і якісний сон;
- збалансоване, насичене вітамінами і мінералами харчування;
- достатнє фізичне навантаження;
- фітотерапія;
- масаж;
- терапія кольором;
- ароматерапія;
- дихальні вправи;
- водні процедури та ін.

Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан):

- гумор (сміх позитивно впливає на імунну систему);
- музика (класична чи будь-яка улюблена);
- онлайн спілкування з друзями;
- відвідування віртуальний музейних турів;

- перегляд кінострічок (улюблених фільмів, комедій);
- заняття улюбленою справою, хобі;
- спілкування з природою, тваринами;
- медитації, візуалізації, аутотренінги;
- арт-терапія.

Ціннісно-смисловий рівень регуляції психофізичного стану:

- самоусвідомленість;
- самоприйняття;
- саморегуляція;
- асертивність;
- емоційний інтелект та психогігієна.

Для покращення фізичного самопочуття і відновлення сил батькам дітей з ООП було запропоновано використовувати спеціальні вправи з цигун-гімнастики (наприклад, «Вогняна куля») та масаж (як класичний масаж, так і масаж біологічно активних точок на руках і ногах – су-джок; ходьба босоніж по землі та ін.). А для заспокоєння ми радили використовувати вправи з йоги, наприклад «Собака писком донизу», фітотерапію (порадившись з лікарем) та ароматерапію (запахи апельсину, бергамоту діють на нервову систему збуджуючи, з'являється відчуття приливу сил; запахи лаванди, анісу, шавлії діють заспокійливо, допомагають зняти нервове напруження).

Зняти нервове напруження та роздратування допомагали: дихальні вправи (заспокійливе з подовженим видихом дихання зменшує надлишкове збудження і нервове напруження; мобілізуюче дихання з збільшеним вдихом допомагає подолати в'ялість, сонливість), водні процедури (контрастний душ, ванна), арт-терапія та ін.

Важливим акцентом ми виокремили розвиток емоційного інтелекту, самоусвідомлення самоприйняття. Для цього застосовувались спеціальні тренінгові вправи. Так, зокрема, були задіяні наступні складові емоційного

інтелекту: внутрішньо особистісна сфера (розвиток навичок розуміти себе, управляти собою – самоаналіз, самоповага тощо); міжособистісна сфера (наші суспільні навички, здатність взаємодіяти та налагоджувати стосунки з іншими – емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємовідносини); сфера адаптивності (здатність бути гнучким та реалістичним і вирішувати проблеми по мірі їх виникнення (розуміння дійсності, гнучкість тощо); сфера вміння вправлятися зі стресом (здатність витримувати стрес та контролювати свої імпульси) та загальній настрій (здатність бути задоволеним життям, приносити задоволення іншим, з ентузіазмом віддаватися захопленням тощо).

Підкреслимо важливість бесід про емоційну культуру в родині та розвиток емоційних здібностей. Емоційна культура потребує постійного самоаналізу, вимагає уважного, усвідомленого ставлення до всього, що відбувається в сім'ї, потребує вчасної інтерпретації повсякденного досвіду. Треба розуміти, що саме викликає стрес, як ми на нього реагуємо, що саме відчуваємо, як на наші емоції відгукується партнер по спілкуванню, чим ми заражаємо його та всіх, хто навколо нас. Такий аналіз необхідний для розвитку емоційних здібностей.

До емоційних здібностей, крім здатності до самоаналізу та саморегуляції емоційних станів, належить також асертивність. Асертивна людина вміє точно виражати свої бажання та наміри, оскільки вчасно визначає, що саме вона відчуває в певній ситуації. Вона легко контролює власні імпульси, щоб виявити їх належним чином. Головною ознакою асертивної людини є її здатність захищати свої права, свою справу, свої переконання і водночас повага до поглядів партнера по спілкуванню. У сім'ї дуже важливо вміти чітко висловлювати свої проблеми, не забуваючи разом з тим про стан іншої людини, її актуальні потреби, можливу втому, наявність у неї власних планів тощо.

Важлива емоційна здібність, яку потрібно розвивати в собі, це автономність, тобто відсутність емоційної залежності від партнера. Незалежна

людина вміє керувати собою, планувати майбутнє, робити життєво важливі вибори. Незалежність розглядається у ракурсі здатності спиратися на впевненість у собі, свою внутрішню силу, як прагнення задовольняти очікування та обов'язки.

Самоповага передбачає не лише здатність цінувати свої позитивні риси, а й уміння бачити свої обмеження, свої негативні характеристики і, все ж таки, добре думати про себе. Людина, яка дійсно себе поважає, знає про свої слабкості і подобається собі навіть із ними, не потребує маскування, не прикрашаючи себе штучно. Вона знає про зворотний бік своїх достоїнств і вибачає собі певні недоліки. Той, хто себе поважає, відчуває, що він задоволений собою і своїм життям. Той же, кому самоповаги не вистачає, страждає від невпевненості, несамостійності і неповноцінності.

Розвиваючи власну емоційну культуру, бажано не забувати про самореалізацію, здібності і таланти. Це дозволяє розкрити свій потенціал, проявити і розвинути обдарованість.

Незважаючи на те, що втрата самоконтролю, низька емоційна стійкість пов'язані з типологічними особливостями нервової системи (належність до слабкого типу нервової системи; виражена слабкість процесів гальмування; низька рухливість основних нервових процесів), здатність до саморегуляції формується протягом життя, а значить її можна розвинути. Отже, профілактика і корекція психічного вигорання повинні охоплювати прищеплення особистості навичок адекватного обставинам емоційного реагування.

Крім того батькам дітей з ООП було запропоновано скласти список того, що розслаблює, надихає, дає відчуття радості, душевного комфорту і втілювати його у життя хоча б по одному пункту кожного дня. Також було рекомендовано вести «Щоденник вдячності», де потрібно фіксувати всі позитивні моменти кожного дня, за які можна подякувати. Для досягнення найкращого результату

дані практичні поради потрібно було втілювати у життя не менше одного місяця.

Таким чином, ми накреслили шляхи допомоги при емоційному вигоранню батьків дітей з ООП та надали рекомендації для подолання даного синдрому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Найбільш актуальною проблемою для батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах карантину є емоційне вигорання. Розвиток даного синдрому пов'язаний з переживанням кризового явища пандемії, що зумовило додаткові психоемоційні навантаження та переживання у батьків. Проведене дослідження дало змогу виявити рівні емоційного вигорання у батьків з ООП та розробити рекомендації, спрямовані на його подолання. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в поглибленому вивченні особливостей емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами та розробці науково-методичного забезпечення для подолання і попередження даного синдрому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко, В.В. (1999). *Синдром «емоціонального вигорання» в професійному общении*. Санкт-Петербург, Питер.
2. Водопьянова, Н.Е., & Старченкова Е.С. (2005). *Синдром вигорання: діагностика и профилактика*. Санкт-Петербург, Питер.
3. Грабе, М. (2008). *Синдром вигорання*. Санкт-Петербург, Речь.
4. Душка, А.Л. (2018). *Дитина з розладами аутистичного спектра*. Харків, «Ранок», ВГ «Кенгуру».
5. Кукуруза, Г.В. (2007). *Теоретичні та методологічні основи оцінки дитячо-батьківських відносин в сім'ях, які виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб.* Київ, Молодість.
6. Майрамян, Р.Ф. (1996). *Семья и умственно отсталый ребенок*. (Автореф. дис. канд. мед. наук), Киев.
7. Маслач, К. (2001). *Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии*. Санкт-Петербург, Питер.
8. Сухіна, І., Риндер, І., & Скрипник, Т. (2017). *Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом*. (Посібник). І.В. Сухіна (Ред.). Київ-Чернівці, «Букрек».

9. Радченко, М. (2008). Соціально-психологічна допомога батькам дітей із вадами розвитку в контексті хронічної екстремальності. *Магістеріум*, (32), с. 10-16.
10. Сельє, Г. (1979). *Стресс без дистресса*. Москва, Прогресс.
11. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти (2004). (Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. Освіти) С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка & Т.В. Зайчикова (Наук. ред.) Київ, Міленіум.
12. Скрипник, Т.В. (2016). *Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам*. Київ, Видавнича група «Шкільний світ».
13. Соколова, Г. (2018). Особливості емоційного вигорання батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна. *Наука і освіта*, (5-6), с. 118-122.
14. Титаренко, Т.М. & Кляпець, О.Я. (2007). *Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї, як фактор гармонізації сімейних взаємин*. (Науково-методичний посібник). Київ, Міленіум.
15. Ткачева, В.В. (2004). *Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии*. Москва, УМК «Психология».
16. Шипицина, Л.М. (2002). *«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта*. Санкт-Петербург, Дидактика Плюс.
17. Эйдемиллер, Э.Г. & В.В. Юстицкис (2000). *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург, Питер.
18. Freudenberger, H. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*. Vol. 30. pp. 159-165.

REFERENCES

1. Bojko, V.V. (1999) Sindrom «jemocional'nogo vygoranija» v professional'nom obshhenii [Syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. Sankt-Peterburg, Piter (In Russian).
2. Vodop'janova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2005) Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. Sankt-Peterburg, Piter (In Russian).
3. Grabe, M. (2008) Sindrom vygoranija [Burnout syndrome]. Sankt-Peterburg, Rech' (In Russian).
4. Dushka, A.L. (2018) Dytyna z rozladamy autystychnoho spektra [A child with autism spectrum disorders]. Kharkiv, «Ranok», VH «Kenhuru» (In Ukrainian).
5. Kukuza, H.V. (2007) Teoretychni ta metodolohichni osnovy otsinky dytiachobatkivskykh vidnosyn v simiakh, yaki vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku: navch.-metod. posib. [Theoretical and methodological bases of assessment of child-parent relations in families raising young children with developmental disorders: a textbook]. Kyiv, Molodist (In Ukrainian).
6. Majramjan, R.F. (1996) Sem'ja i umstvenno otstalyj rebenok [Family and mentally retarded child]. (Avtoref. dis. kand. med. nauk). Kiev (In Ukrainian).
7. Maslach, K. (2001). Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja. Praktikum po social'noj psihologii [Professional burnout: how people cope. Workshop on social psychology]. Sankt-Peterburg, Piter (In Russian).
8. Sukhina, I., Rynder, I. & Skrypnyk, T. (2017). Psykholohichna model rannoho vtruchannia dlja ditei z autyzmom [Psychological model of early intervention for children with autism]. (Posibnyk). I.V. Sukhina (Red.). Kyiv-Chernivtsi, «Bukrek» (In Ukrainian).

9. Radchenko, M. (2008) Sotsialno-psykholohichna dopomoha batkam ditei iz vadamy rozvytku v konteksti khronichnoi ekstremalnosti [Psychological model of early intervention for children with autism]. *Mahisterium*, (32), s. 10-16 (In Ukrainian).
10. Sel'e, G. (1979). *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moskva, Progress (In Russian).
11. Syndrom "profesiinoho vyhorannia" ta profesiina kariera pratsivnykiv osvity orhanizatsii: henderni aspekty (2004). [Burnout syndrome and professional careers of employees of educational organizations: gender aspects] (Navch. posib. dlia stud. vysshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pislidyplom. Osvity) S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka & T.V. Zaichykova (Nauk. red.) Kyiv, Milenium (In Ukrainian).
12. Skrypnyk T.V. (2016). *Psykhologichna dopomoha ditiam z autyzmom ta yikhnim batkam* [Psychological assistance to children with autism and their parents]. Kyiv, Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit» (In Ukrainian).
13. Sokolova H. (2018) Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia batkiv, yaki vykhovuiut ditei iz syndromom Dauna [Features of emotional burnout of parents raising children with Down syndrome]. *Nauka i osvita*, (5-6), s. 118-122 (In Ukrainian).
14. Tytarenko T.M. & Kliapets O.Ia. (2007). *Zapobihannia emotsiinomu vyhoranniu v simi, yak faktor harmonizatsii simeinykh vzaiemyn* (Naukovo-metodychnyi posibnyk) [Preventing emotional burnout in the family as a factor in harmonizing family relationships]. Kyiv, Milenium (In Ukrainian).
15. Tkacheva V.V. (2004). *Psihologicheskoe izuchenie semej, vospityvajushhih detej s otklonenijami v razvitii* [Psychological study of families raising children with developmental disabilities]. Moskva, UMK «Psihologija» (In Russian).
16. Shipicina L.M. (2002). «Neobuchaemyj» rebenok v sem'e i obshchestve. Socializacija detej s narusheniem intellekta [An "uneducated" child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities]. Sankt-Peterburg, Didaktika Pljus (In Russian).
17. Jejdemiller Je.G., & V.V. Justickis. (2000). *Psihologija i psihoterapija sem'I* [Family psychology and psychotherapy]. Sankt-Peterburg, Piter (In Russian).
18. Freudenberger H. (1974) *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*. Vol. 30. pp. 159-165 (In English).

Матеріал надійшов до редакції 08.12.2020 р.

УДК: 616-092:612.789

Тичина Катерина

кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
E-mail: k.tychyna@kubg.edu.ua
ORCID iD: 0000-0002-3072-0450

Tychyna Kateryna

PhD, Senior Lecturer
department of special and inclusive education

Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ,
04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv University
18/2 Bulvarno-Kudriavska st., Kyiv,
04053, Ukraine

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ LEGO–КОНСТРУЮВАННЯ**

**WAYS OF DEVELOPING CONSTRUCTIVE PRAXIS IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER BY USING LEGO
CONSTRUCTION**

Анотація. Стаття присвячена проблемі вивчення конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Запропоновано визначення дефініції «конструктивний праксис» та виділено його показники сформованості. Розглянуто одне із найпоширеніших порушень праксису у дітей із загальним недорозвитком мовлення, а саме – конструктивну диспраксію. Представлено наукові дослідження про особливості формування окремих показників конструктивного праксису у осіб з ТПМ. Засвідчено, що цілеспрямовані дослідження стану сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення залишилися поза увагою фахівців, а формування здатності до конструктивної діяльності у дітей означеної категорії потребує якісно нових підходів. Основним методом дослідження виступив психологічний експеримент, головним етапом якого є використання методик «Складання картинок із частин» (Т. Марцинківська, О. Бернштейн), «Кубики Кооса» (А. Надуваєв) та паличковий тест Goldstein-Sheerer, авторської методики «Складання фігур із паличок за інструкцією педагога» (співавтор В. Музика). Досягнення мети здійснено за допомогою математико-статистичних процедур. Відповідно до першої дослідницької процедури автори аналізували та узагальнили результати емпіричного дослідження, що дали підстави встановити системний характер порушень та констатувати недостатній стан сформованості всіх його компонентів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Зроблено висновок, такий стан конструктивного праксису зумовлює необхідність

розробки методики корекційно-розвивальної роботи з формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення засобами LEGO-конструювання. Запропоновано методику формувального етапу експерименту, яка складається з трьох блоків, що розподілені з урахуванням подання матеріалу за рівнями складності та відповідно до ієрархії формування конструктивних навичок у дітей. Репрезентовано узагальнені результати формувального етапу експерименту, на їх основі сформульовано висновки та окреслено перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: конструктивний праксис, дошкільний вік, загальний недорозвиток мовлення, конструктивна диспраксія, конструювання, LEGO-конструювання.

Abstract. The article conducted a theoretical analysis of the issue of studying constructive praxis. The definition of "constructive praxis" is proposed and its indicators of development are selected. One of the most common disorders of praxis in children with developmental language disorder is considered, namely, constructive dyspraxia. Presented scholarly researches on peculiarities of the formation of individual indicators of constructive praxis in persons with severe speech and language disorders. It has been shown that purposeful studies of the state of constructive praxis development in older preschool children with developmental language disorder have been left out of the attention of specialists, and the formation of the ability for constructive activity in children of this category requires qualitatively new approaches. The main method of research was a psychological experiment, the chief stage of which is the use of techniques «Drawing pictures from parts» (T. Martsinkovskaya, O. Bernstein), «The Kohs Block test» (A. Naduvaev) and a stick test by Goldstein-Sheerer, author's method «Drawing figures from the sticks as instructed by the teacher» (co-authored by V. Muzyka). The goal was achieved through mathematical and statistical procedures. According to the first research procedure, the authors analyzed and summarized the results of an empirical study that gave reason to establish the systemic nature of the disorder and to ascertain the underdevelopment of all its components in older preschool children with a developmental language disorder. It is concluded that such a state of constructive praxis necessitates the creation of a method of corrective and developmental activities for the formation of constructive praxis in older preschool children with speech and language disorders by means of LEGO-construction. The technique of formative experiment is proposed, which consists of three blocks, distributed according to the presenting of the material depending on the levels of complexity and on the hierarchy of formation of constructive skills in children. The generalized results of the formative experiment are presented, conclusions are drawn on the basis of them, and the prospects for further research are outlined.

Keywords: constructive praxis, preschool age, developmental language disorder, constructive dyspraxia, construction, LEGO construction.

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції реформування освіти щодо вирішення питань всебічного гармонійного розвитку особистості в умовах Нової української школи залежать від багатьох чинників біологічного, природного і соціального середовища, навчання і виховання, власної активності дитини. Ключовим аспектом для цього виступає розвиток вищих психічних функції дітей напередодні вступу до школи, зокрема розвиток наочно-

образного мислення як передумови успішного навчання у школі. Зокрема, вирішення конструктивних завдань є однією з форм наочно-образного мислення: діти оволодівають вмінням уявляти предмети у різних просторових положеннях та подумки змінювати їхнє взаєморозташування; здатністю до прогнозування проміжних та кінцевих результатів власної діяльності, до керування своїми рухами та синхронізації зорового та рухового аналізаторів відповідно до поставлених завдань.

Тому вбачаємо доцільним дотримуватись експериментально-дослідної практики і розглянути шляхи формування здатності до вирішення конструктивних завдань логіко-математичного та лінгвістичного спрямування, що є актуальним для підготовки дітей з порушеннями мовлення до навчання в умовах Нової української школи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідники в галузі педагогіки (Афонькіна & Урунтаєва, 1995: 123-132; Парамонова, 2002; Под'яков & Аванєсова, 1981; Шайдурова, 2008 та ін.) та психології (Візель, 2005; Кроль & Федорова, 1966; Лурія, 1973; Хомська, 1987 ін.) звертають особливу увагу на механізми виникнення та шляхи вирішення проблеми формування конструктивного праксису як однієї з форм наочно-образного мислення у різних вікових категорій. Водночас, чіткої та єдиної дефініції «конструктивний праксис» немає, різниця пов'язана із тим сегментом діяльності, у якому формується це поняття. В одному випадку визначення формується згідно запиту консультативної та теоретичної практики, в іншому – згідно експериментально-дослідної.

Конструктивний праксис має тім'яно-потиличну локалізацію, а його функціонування здійснюється за рахунок третинних полів кори головного мозку обох півкуль (Лурія, 1973). Конструктивний праксис можна визначити як синтетичну гностико-праксичну діяльність. У ній нерозривно пов'язані і гностичні, і праксичні елементи (Візель, 2005). Наприклад, не можна

конструювати фігуру тільки на основі гнозису (уявлення про образ фігури), необхідно і її праксичне (рухове) втілення. А повноцінне просторове сприймання, що лежить в основі конструктивного праксису зумовлено необхідністю синтезу зорового, вестибулярного та шкірно-кінестетичного відчуття. В контексті дослідження конструктивного праксису вважаємо, що доцільно розглядати базове поняття як синтетичну гностико-праксичну діяльність або здатність виконувати довільні дії з предметами за зразком, наочною схемою, інструкцією, уявленнями, без зорової опори.

Вищезазначене поняття містить такі показники: здатність співвідносити частини та ціле і їх просторова координація, здатність конструювати за інструкцією; вміння будувати фігури за запропонованою схемою; уміння конструювати фігури за уявленнями (Бізюк, 2005; Васерман, Дорофєєва & Меєрсон, 1997; Візель, 2005; Тонконогий & Пуанте, 2008).

Ще одним показником конструктивного праксису є сформованість тонких рухів пальців рук. Вони стимулюють розвиток ЦНС і впливають на розвиток мовлення дитини, але через негативний вплив гаджетів, заміну сюжетних, рухливих ігор на них, зниження формування соціально-побутових навичок (самостійне одягання, взування, вмивання тощо) кількість дітей із моторними порушеннями з кожним роком збільшується. Тому вважаємо потрібним розглянути одне із найпоширеніших порушень праксису у дітей із загальним недорозвитком мовлення, а саме – конструктивну диспраксію.

За визначенням клініцистів та нейропсихологів (Бадалян, 2007; Кроль & Федорова, 1966; Лурія, 1973 та ін.) «конструктивна диспраксія» (апраксія) – це симптомокомплекс порушення конструктивних дій – складання, побудови, малювання, при яких страждають форми рухів і дій, їх основою є синтетичне просторове сприймання.

Детальний аналіз літератури засвідчив наявність наукових досліджень про особливості формування окремих показників конструктивного праксису у осіб з

ТПМ: труднощі у співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі, утруднене виконання завдання на копіювання, уповільнене формування просторово-часових уявлень, оптико-просторового гнозису, неможливість скласти ціле з частин (Артишева, 2016; Бадалян, 2007; Мустаєва, 2009: 342-351); недомальовування або спотворення конструкцій у вигляді різноманітних перекручень деталей, наявності невідповідних елементів, додавання зайвих матеріалів (Тонконогий & Пуанте, 2008); неправильне розміщення частин обличчя (Васерман, Дорофєєва & Меєрсон, 1997). Наявні труднощі можуть свідчити про наявність конструктивних диспраксій у осіб з порушеннями мовлення.

Найчастіше диспраксія проявляється в конструюванні фігур із деталей та малюванні за інструкцією. При виконанні подібних завдань діти дошкільного віку спотворюють або не домальовують елементи об'єктів (заміняють одні геометричні фігури іншими), складні та неправильні геометричні фігури є найбільш важкими для копіювання (Левіна & Воробйов, 2019). Однотипні труднощі виникають і при малюванні простих геометричних фігур, предметів, облич людей за інструкцією чи по пам'яті. При цьому можливе неправильне розміщення органів обличчя (одне око знаходиться над іншим), пропуски та перекручення елементів зображення. Виникають труднощі і під час конструювання фігур із паличок або кубиків (наприклад, складання найпростіших малюнків з кубиків Коса), відтворенні фігур, які не мають словесного позначення (Садовська, Ковязіна, Троїцька & Блохін, 2011). Характерним проявом конструктивної диспраксії є «симптом включення», тобто конструювання або малювання дуже близько до зразка або накладання на зразок, а також порушення просторового (право-лівого) орієнтування.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатність вивчення стану сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком

мовлення (далі – ЗНМ), а формування здатності до конструктивної діяльності у дітей означеної категорії потребує якісно нових підходів. Цей факт спонукав нас до подальшої експериментальної перевірки висунутих положень.

Мета статті. Окреслити шляхи формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами LEGO-конструювання, які ґрунтуються на теоретичних положеннях сучасної логопедії та логопсихології з урахуванням результатів експериментального дослідження.

Методи дослідження. У проведених нами дослідженнях були використані такі методи:

а) теоретичні – дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – встановлення закономірностей та систематизації результатів дослідження;

б) емпіричні – емпіричний експеримент із використанням спостереження, бесіди, аналізу медико-психолого-педагогічної документації, психодіагностичних методів дослідження конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, а саме: методик «Складання картинок із частин» (Т. Марцинківська, О. Бернштейн), «Кубики Кооса» (Надуваєв, 2007) та паличковий тест Goldstein-Sheerer, які було адаптовано та модифіковано з урахуванням специфіки досліджуваної категорії дітей, а також розроблено у співавторстві з В. Музикою методику «Складання фігур із паличок за інструкцією педагога»;

в) методи обробки даних – кількісний та якісний аналіз даних із використанням методів статистичної обробки: описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності), критерії встановлення достовірності розбіжностей (t-критерій Стьюдента).

У процесі дослідження експериментальному вивченню підлягали 20 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та 20 дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком старшого дошкільного віку (далі –

НМР). Експериментальним майданчиком дослідження були дошкільні навчальні заклади: компенсуючого типу (спеціальний) № 120 м. Кривого Рогу та ясла-садок № 180 м. Кривого Рогу.

Результати дослідження. Враховуючи результати дослідження конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (К. Тичина, 2017-2019 р. р.) ми дійшли висновків про системний характер порушень у цих дітей. Узагальнені результати рівнів сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та нормотиповим мовленнєвим розвитком репрезентовано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості конструктивного праксису
у дітей із ЗНМ та з НМР**

Рівні	Діти із ЗНМ (%)	Діти з НМР (%)
Високий	20	85
Середній	35	15
Низький	45	-

Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження конструктивного праксису дозволив констатувати недостатній стан сформованості всіх його компонентів. З'ясовано, такі особливості формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: наявність помилок при розрізненні розмірів та кольорів фігур, а також у визначенні кількості паличок необхідних для конструювання; труднощі у зоровому співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі; утруднення у виконанні завдань на копіювання; дезорієнтація у схемі зображуваного предмету. Дітям недоступне самостійне виправлення помилок у просторовому розташуванні елементів фігур; більша частина дітей не зосереджувала увагу на цілісності малюнка, вони орієнтувались на окремі

елементи, що свідчить про несформованість зорово-просторової уяви. Мовленнєва інструкція педагога у більшості випадків сприймається дітьми неправильно або з помилками, що свідчить про взаємозв'язок мовленнєвого розвитку та конструктивної діяльності; самостійне виконання завдань майже недоступне, переважна більшість – із допомогою дорослого; діти використовували дві та більше спроб для правильного виконання завдання, а також на предметному рівні побудови фігури користувалися методом проб і помилок, хаотично підкладали частини малюнка один до одного, не намагалися проаналізувати свою діяльність, що свідчить про збідненість просторової та творчої уяви, несформованість процесів просторового аналізу та синтезу. При відсутності опори на зразок дорослого наявні значні труднощі у відтворенні фігур по пам'яті, тобто страждає самостійне продукування, утримання в пам'яті зорового образу. Все вищезазначено може свідчити про системний характер порушень конструктивного праксису та наявність конструктивної диспраксії у дітей із ЗНМ, що вимагає додаткового клінічного дослідження.

Для порівняння результатів між вибірками застосовано статистичний критерій – t-критерій Стьюдента. Результати статистичної обробки доводять, що у дітей із ЗНМ практично всі компоненти конструктивного праксису сформовані на нижчому рівні, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Достовірність отриманих результатів за t-критерієм Стьюдента рівні значимості $p \leq 0,05-0,001$. Тобто, діти із ЗНМ мають суттєві труднощі у виконанні запропонованих завдань, а саме: складати фігури відповідно до графічного зразка, правильно зіставляти елементи, за інструкцією педагога запам'ятовувати та відтворювати по пам'яті всі фігури тощо. Враховуючи описане, вважаємо, що конструктивний праксис у дітей означеного віку потребує комплексного і системного впливу, що забезпечить його ефективність і продуктивність у різних ігрових та навчальних ситуаціях. Такий стан конструктивного праксису потребує розробки методики корекційно-

розвивальної роботи з формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами LEGO-конструювання.

Мета розробленої методики – сформувати у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ конструктивний праксис, використовуючи засоби LEGO-конструювання.

Завдання формувальної методики:

- 1) формувати здатність оцінювати віддаленість предмету відносно себе і від себе, у просторі та створювати найпростіші моделі просторових відношень між об'єктами;
- 2) формувати вміння співвідносити частини і ціле у просторі;
- 3) формувати уявлення про предмети оточуючого простору як орієнтир для просторового орієнтування, вчити виділяти зорові ознаки предметів (колір, розмір, форму, текстуру, розташування один від одного) для конструктивної діяльності;
- 4) формувати здатність до виконання точних та координованих рухів руками та пальцями рук під час конструювання;
- 5) формувати здатність конструювати за інструкцією, за умовою, за зразком, за наочною схемою, по пам'яті, без опори на зоровий аналізатор;
- 6) розвивати зорово-моторну координацію, конструктивне мислення, репродуктивну та творчу уяву, образну, моторну та словесно-логічну пам'ять;
- 7) розвивати полімодальне сприймання, слухову та зорову увагу;
- 8) вчити дитину дошкільного віку із ЗНМ слухати, утримувати в пам'яті інструкцію логопеда (педагога) та поетапно її виконувати;
- 9) формувати загальні вміння – планувати, аналізувати та оцінювати результат своєї діяльності;
- 10) виховувати самоконтроль і вміння доводити розпочату справу до кінця;
- 11) розвивати дрібну моторику;

12) удосконалювати навички міжособистісної взаємодії (з дорослим, з однолітками, в соціумі) та активізувати комунікативні навички.

Запропонована методика складається з трьох блоків, які розподілені з урахуванням подання матеріалу за рівнями складності та відповідно до ієрархії формування конструктивних навичок у дітей (рис. 1). Але в той же час поділ є умовним, оскільки формувати окремо певний компонент без впливу на інші практично неможливо.



Рис.1. Схема корекційно-розвивальної роботи з формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами LEGO-конструювання

Запропонована схема (рис. 1) демонструє, що розроблена методика корекційно-розвивальної роботи складається з трьох блоків, які розподілені за рівнями складності подання матеріалу та відповідно до ієрархії формування конструктивних навичок у дітей.

У вищеподаній схемі (рис. 1) представлено такі форми навчання конструюванню: за зразком, за наочною схемою, за інструкцією, без зорової

опори, за уявленнями. Кожна з цих форм забезпечує комплексний і системний вплив у різних ігрових та навчальних ситуаціях.

Впровадження запропонованої методики відбувалось на заняттях, які проводились в середньому двічі на тиждень та забезпечували різну форму їх організації (індивідуальна, підгрупова). Також кожен із блоків методики передбачав проведення певної кількості занять (всього – 24 заняття). Розглянемо короткий зміст кожного блоку.

Блок I «Знайомство з конструктором LEGO» передбачає роботу з цілеспрямованого формування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення знань про LEGO конструктор, його складові, вмінь їх диференціювати та поєднувати шляхом конструювання. Навчання дітей будувати прості споруди за зразком, за умовами, за уявленнями та за наочними схемами. Орієнтовний перелік ігор та завдань: «Відкриваємо таємниці цеглинок», «Запам'ятайко», «Дзеркало», «Доріжка», «Спритні рученята», «Знайди деталь», «Квітуча галявина», «Хто довше?», «Запам'ятай!», «Башта за умови», «Побудуй так само», «Не такий», «Знайди і побудуй», «Побудуй із закритими очима».

Блок II «Конструювання будівель» направлений на формування у дітей правильного уявлення про побудову складних споруд, а саме будівель, вміння розрізняти та використовувати цеглинки за призначенням. Продовжувати використовувати прості споруди для побудови більш складних, за принципом від простого до складного. Ознайомити з арсеналом побудови будівель із конструктору. Вчити дошкільників будувати будівлі використовуючи конструювання за зразком, за умовами, за уявленнями та за наочними схемами. Орієнтовний перелік ігор та завдань: «Будуйчик», «Веселі геометричні фігури», «Назви і побудуй», «Знайди споруду», «Вільна побудова», «Повтори за мною», «Буда для собаки», «Побудуй за схемою», «Я будівельник», «Запам'ятай розташування», «Додумай», «Послухай і зроби», «Побудуй споруду за

схемою», «Я будівельник», «Запам'ятай розташування», «Додумай», «Побудуй споруду за схемою», «Побудуй не розплющуючи очей», «Чарівне місто»

Блок III «Конструювання тварин» передбачає продовження формування у дітей вміння будувати складні споруди за зразком, за умовами, за уявленнями та за наочними схемами. Закріплювати навички розрізнення цеглинок. Орієнтовний перелік ігор та завдань: «Пригадай тварин», «Знайди споруду», «Побудуй як я», «Запам'ятай тваринку», «Тваринки із блоків», «Оживи мене», «Побудуй за схемою», «Такі різні тварини», «Будівельний диктант», «Зоопарк».

Впровадження методики формування конструктивного праксису відбувалось під час корекційно-розвиткових занять, які проводились двічі на тиждень та мали різну форму організації (індивідуальна та підгрупова). Кожен блок включав 8 занять, які містили 4-5 ігор.

Для визначення ефективності запропонованої методики було проведено формувальний етап дослідження, який став запорукою позитивної динаміки у конструктивних навичках дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Експериментальна апробація методики корекційно-розвивальної роботи з формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами LEGO-конструювання мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на активізацію дрібної моторики пальців рук, що опосередковано впливало на стан мовлення дітей. Проаналізуємо динаміку змін конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в обох групах.

Усі результати обстеження репрезентовано в діаграмі рівнів сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до та після формувального етапу експерименту (рис. 2).

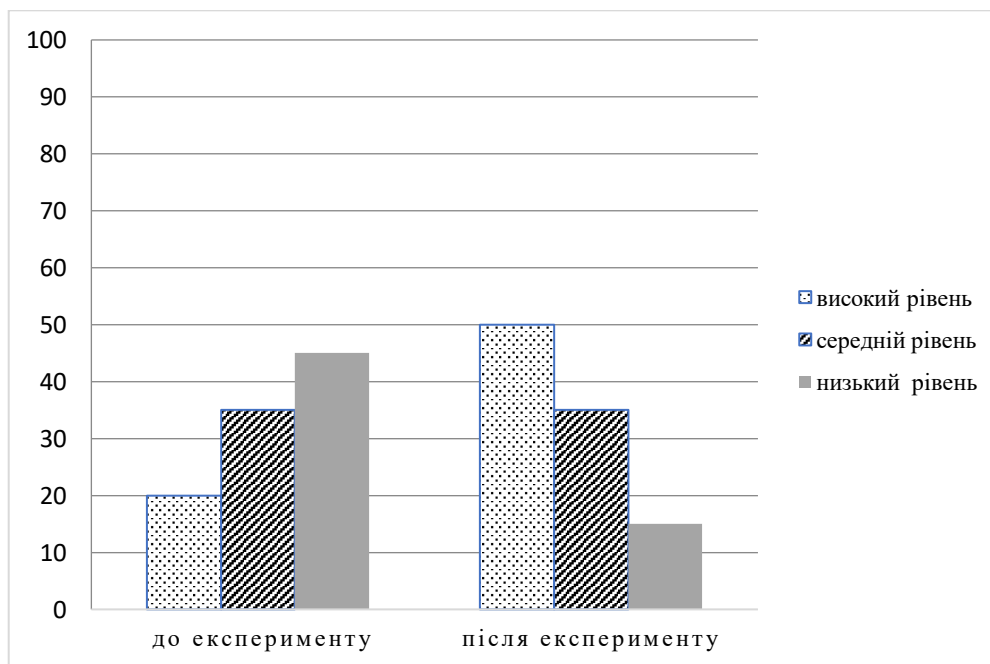


Рис. 2. Рівні сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до та після формувального етапу експерименту

Узагальнюючи результати формувального етапу дослідження варто відзначити, що розвиток конструктивного праксису у дітей із ЗНМ має позитивний результат. Так, відсоткове співвідношення дітей із високим рівнем збільшилось вдвічі (з 20% до 50%) після проведення формувального етапу експерименту, середній рівень залишився приблизно сталим, кількість дітей, які перебувають на низькому рівні – зменшилась втричі (з 45% до 15%). Так, під час цілеспрямованого формування конструктивного праксису діти старшого дошкільного віку із ЗНМ навчилися оцінювати віддаленість предмету відносно себе і від себе, у просторі та створювати найпростіші моделі просторових відношень між об'єктами. У них значно покращилось вміння не тільки конструювати за інструкцією (слухати, утримувати в пам'яті інструкцію логопеда та поетапно її виконувати), за умовою, за зразком, за наочною схемою, по пам'яті, а й створювати якісний аналіз і синтез на предметному рівні. Діти оволоділи умінням співвідносити частини і ціле у просторі, у них спостерігалось покращення у розрізненні ознак предметів (колір, розмір, форма, текстура, розташування один від одного). Значні позитивні зміни

простежувались під час виконання точних та координованих рухів руками та пальцями рук під час конструювання. Значних якісних змін зазнали зорово-моторна координація, конструктивне мислення, репродуктивна та творча уява, а також образна, моторна та словесно-логічна пам'ять. Окрім вищезазначених покращень, діти стали більш самостійними, навчилися планувати, аналізувати та оцінювати результат своєї діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало можливість сформулювати такі висновки. Узагальнення досліджень наукових підходів до вивчення конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ дало змогу встановити поняття «конструктивний праксис». Встановлено, що відсутність або порушення вищезазначеної здатності у дітей із ЗНМ свідчить про конструктивну диспраксію, що проявляється у несформованості цілеспрямованих дій внаслідок порушення зорово-просторового орієнтування. У ході емпіричного дослідження визначено недостатній стан сформованості всіх компонентів конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення у порівнянні з дітьми із нормотиповим розвитком. Констатувальний етап експерименту підтвердив, що для дітей із ЗНМ є характерні труднощі у зоровому співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі, утруднення у виконанні завдань на копіювання, дезорієнтація у схемі зображуваного предмету тощо. Представлено розроблену методику корекційно-розвивальної роботи з формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, що складається з трьох блоків, які розподілені з урахуванням подання матеріалу за рівнями складності та відповідно до ієрархії формування конструктивних навичок у дітей. Аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчив ефективність запропонованої методики й дав змогу рекомендувати її для подальшого впровадження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми та не претендує на дослідницьку завершеність її висвітлення. У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення шляхів формування конструктивного праксису у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Урунтаева, Г.А. & Афонькина, Ю.А. (1995). *Практикум по детской психологии*. Москва: Владос, с. 123-132.
2. Парамонова, Л.А. (2002). *Теория и методика творческого конструирования в детском саду*. Москва: Академия, 192 с.
3. Бизюк, А.П. (2005). *Компедиум методов нейропсихологического исследования: методическое пособие*. Санкт-Петербург: Речь, 398 с.
4. Васерман, Л.И., Дорофеева, С.А. & Меерсон, Я.А. (1997). *Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство*. Санкт-Петербург: Стройлеспечать, 304 с.
5. Визель, Т.Г. (2005). *Основы нейропсихологии*. Москва: АСТАстрель Транзиткнига, 386 с.
6. Тонконогий, И.М., Пуанте, А. (2007). *Клиническая нейропсихология*. Санкт-Петербург: Питер, 528 с.
7. Бадалян, Л.О. (2007). *Детская неврология* Москва: Наука, 750 с.
8. Кроль, М.Б., Федорова, Е.А. (1966). *Основные невропатологические синдромы* Москва: Медицина, 512 с.
9. Лурия, А.Р. (1973). *Основы нейропсихологии* Москва: Издательство Московского университета, 384 с.
10. Артищева, Л.В. (2016). *Логопсихология* Казань: Издательство Казанского института, 60 с.
11. Мустаева, Е.Р. (2009). Проявления вербальных и невербальных нарушений у детей четырехлетнего возраста с общим недоразвитием речи. *Сибирский педагогический журнал*, (1), с. 342-351.
12. Левина, К.С. & Воробьев, В.Ф. (2019). Диагностика развития идеомоторного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Известия Российской Военно-медицинской академии*, 38(S3), с. 124-126.
13. Садовская, Ю.Е., Ковязина, М.С., Троицкая, Н.Б. & Блохин, Б.М. (2011). Проблема постановки диагноза диспраксия развития в детском возрасте. *Лечебное дело*, (2), с. 79-86.
14. Надуваев, А.А. (2007). *Тест «Кубики Коса» диагностика невербального интеллекта: методическое руководство*. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 28 с.

REFERENCES

1. Uruntaeva, G.A. & Afon'kina, YU.A. (1995). *Praktikum po detskoj psihologii [Workshop on child psychology]*. Moskva: Vlados, pp. 123-132 [in Russian].

2. Paramonova, L.A. (2002). *Teoriya i metodika tvorcheskogo konstruirovaniya v detskom sadu [Creative design theory and methodology in kindergarten]*. Moskva: Akademiya, 192 p. [in Russian].
3. Bizyuk, A.P. (2005). *Kompedium metodov nejropsihologicheskogo issledovaniya: metodicheskoe posobie [Compendium of Neuropsychological Research Methods: Methodological Manual]*. Sankt-Peterburg: Rech', 398 p. [in Russian].
4. Vaserman, L.I., Dorofeeva, S.A. & Meerson, Ja.A. (1997). *Metody nejropsihologicheskoy diagnostiki: Prakticheskoe rukovodstvo [Neuropsychological Diagnostic Techniques: Practical Guidance]*. Sankt-Peterburg: Strojlespechat, 304 p. [in Russian].
5. Vizeľ, T.G. (2005). *Osnovy nejropsihologii [Basic neuropsychology]*. Moskva: AST: Astrel': Tranzitkniga, 386 p. [in Russian].
6. Tonkonogij, I.M., Puante, A. (2007). *Klinicheskaya nejropsihologiya [Clinical neuropsychology]*. Sankt-Peterburg: Piter, 528 p. [in Russian].
7. Badalyan, L.O. (2007). *Detskaya nevrologiya [Childhood neurology]* Moskva: Nauka, 750 p. [in Russian].
8. Krol', M. B., Fedorova, E.A. (1966). *Osnovnye nevropatologicheskie sindromy [Major neuropathological syndromes]*. Moskva: Medicina, 512 p. [in Russian].
9. Luriya, A.R. (1973). *Osnovy nejropsihologii [Basic neuropsychology]*. Moskva: Akademiya, 384 p. [in Russian].
10. Artishcheva, L.V. (2016). *Logopsihologiya [Logopsychology]*. Kazan': Iz-vo Kazan. in-ta, 60 p. [in Russian].
11. Mustaeva, E.R. (2009). Proyavleniya verbal'nih i neverbal'nih narushenij u detej chetyrehletnego vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi zhurnal [Verbal and non-verbal violations in 4-year-old children with general speech deficiency]. *Sibirskij pedagogicheskij*. 1, pp. 342-351 [in Russian].
12. Levina, K.S., & Vorob'ev, V.F. (2019). Diagnostika razvitija ideomotornogo praksisa u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi [Diagnosis of the development of ideomotor praxis in children of upper pre-school age with general speech deficiency]. *Izvestija Rossijskoj Voенno-medicinskoj akademii*, 38(S3), pp.124-126 [in Russian].
13. Sadovskaja, Ju.E., Kovjazina, M.S., Troickaja, N.B. & Blohin, B.M. (2011). Problema postanovki diagnoza dispraksija razvitija v detskom vozraste [Problem of diagnosis of developmental dyspraxia in childhood]. *Lechebnoe delo*, (2), pp.79-86 [in Russian].
14. Naduvaev, A.A. (2007). *Test «Kubiki Kosa» diagnostika neverbal'nogo intellekta [Test «Kosa Cubes» Nonverbal Intelligence Diagnostics]*. Sankt-Peterburh: IMATON, 28 p. [in Russian].

Матеріал надійшов до редакції 08.12.2020 р.

УДК: 616.28 – 008.14 – 053.4 /. 5:616 – 089.843 – 031.61:611.851

Шевченко Володимир

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями слуху
E-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net
ORCID iD: 0000-0003-0119-3206
Researcher ID: P-8760-2016

Shevchenko Volodymyr,

PhD, Senior Research Fellow
department of education for children with hearing impairments

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

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

**НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ТА БАТЬКІВ ОСНОВАМ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ В УКРАЇНІ
(за результатами проекту)**

**TRAINING OF SPECIALISTS AND PARENTS ON THE BASICS OF
REHABILITATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH
COCHLEAR IMPLANTS IN UKRAINE
(based on project results)**

Анотація. У статті автор висвітлює результати проекту з навчання фахівців та батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні, проведеного громадською спілкою «Українська асоціація носіїв кохлеарних імплентів». Автор зазначає, що під час навчальних вебінарів було розкрито значення раннього виявлення, втручання та кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху і глухотою.

Під час підготовки статті були використані методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

В статті зазначено важливість корекційної роботи та комплексного супроводу, окреслено фактори та компоненти успішної реабілітації, визначено роль батьків у цьому процесі. Автор відзначає, що необхідно якомога раніше обстежувати слух дитини для виявлення у неї порушень реакції на звук. Це необхідний фактор для досягнення належного рівня інтелектуального, емоційного і соціального розвитку дитини, що відкриває їй шлях до інтеграції та соціалізації. Водночас, лише педагогічними методами проблему глухоти

вирішити неможливо. На сьогодні допомогти такій дитині може кохлеарна імплантація з подальшою корекційно-розвитковою роботою. Лише такий комплексний підхід може забезпечити повноцінний розвиток дитини.

Автор наголошує на тому, що після імплантації глуха дитина не відразу стане повноцінним членом суспільства. Потрібно враховувати, що найвідповідальніший етап - не сама операція, а подальша слухомовленнева реабілітація. Тому це може відбутися лише за умови комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами, за наявності кваліфікованих фахівців, які будуть проводити корекційно-розвиткові заняття та за активної участі батьків і близьких до дитини людей. Участь батьків та рідних у цьому процесі та їх психологічна і соціальна підтримка дитини є одним з істотних компонентів всієї системи роботи до та після операції. Щоб забезпечити цей процес, необхідно розробити і ввести в практику комплексний супровід дітей з кохлеарними імплантами.

Практичним результатом проекту є проведене навчання фахівців та батьків, розроблені для них методичні рекомендації, а також обговорення важливих питань і проблем під час підсумкової науково-практичної конференції.

***Ключові слова:** порушення слуху, раннє виявлення (скринінг), раннє втручання, кохлеарна імплантація, реабілітація, корекційна робота, комплексний супровід.*

Abstract. In the article, the author highlights the results of the project on training specialists and parents in the basics of rehabilitation and development of children with cochlear implants in Ukraine, conducted by the Ukrainian Association of Cochlear Implant Carriers. The author notes that during the training webinars the importance of early identification, intervention, and cochlear implantation in the rehabilitation of children with profound hearing impairment and deafness was revealed.

Analysis, synthesis, comparison, and generalization methods were used in the preparation of the article.

The article emphasized the importance of correctional work and comprehensive support, identified factors and components of successful rehabilitation, and defined the role of parents in this process. The author notes that it is necessary to examine the child's hearing as early as possible in order to identify sound response disorders. This is a necessary factor to achieve an appropriate level of the child's intellectual, emotional, and social development; it opens the way to integration and socialization. At the same time, the problem of deafness cannot be solved by pedagogical methods alone. At present, cochlear implantation with subsequent correction and development work can help such a child. Only such an integrated approach can ensure a child's full development.

The author notes that after implantation a deaf child will not immediately become a full member of society. It should be taken into account that the most important stage is not the surgery itself, but further auditory rehabilitation. Therefore, this can only happen if there is comprehensive support for children with cochlear implants, if there are qualified professionals who will conduct corrective and developmental activities and with the active participation of parents and people close to the child. The participation of parents and relatives in this process and their child's psychological and social support is an essential component of the entire system of pre- and postoperative care. To ensure this process, it is necessary to develop and introduce comprehensive support for children with cochlear implants.

The practical results of the project include training of specialists and parents, methodological recommendations developed for them, and discussion of important issues and problems during the final scientific and practical conference.

Keywords: *hearing impairment, early detection (screening), early intervention, cochlear implantation, rehabilitation, correctional work, comprehensive support.*

Актуальність дослідження. В умовах модернізації освіти в Україні актуальність тематики статті обумовлена необхідністю створення інноваційних моделей супроводу в системі освіти дітей з особливими потребами, що забезпечить ефективність вирішення найбільш значущих соціально-педагогічних проблем, зокрема, забезпечення реабілітації та комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами і залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу.

Ратифіковані Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та «Про права інвалідів» спрямовує діяльність усіх інституцій суспільства на те, щоб допомогти дитині, яка потребує корекції фізичного та (або) розумового розвитку, вести повноцінне життя в умовах, що сприяють всебічному розвитку, формують почуття впевненості в собі, створюючи передумови для активної участі в житті суспільства. Міжнародні документи проголошують принципи рівного доступу до якісної освіти, виховання дітей з особливими потребами, створення умов для їх різнобічного розвитку відповідно до потенційних можливостей, успішної соціальної інтеграції.

Відомо, що стійке порушення слухового аналізатора призводить до суттєвих відхилень в мовному розвитку дитини, негативно впливає на психічний стан особистості, обмежує можливості пізнання оточуючого світу, оволодіння знаннями, вміннями, навичками, перешкоджає повноцінному словесному спілкуванню з оточуючими. Тому глухота означає не лише нездатність чути та сприймати звуки. Патологія аудіальної системи може суттєво впливати на анатомічний, фізіологічний і психологічний розвиток, а, відповідно, і на формування особистості дитини. У той же час, нормальний рівень володіння мовою – необхідний фактор для досягнення належного рівня розвитку та інтеграції в суспільство. В результаті дитина отримає якісну освіту

і в майбутньому буде мати високі шанси на працевлаштування відповідно до своєї кваліфікації. Це складе основу для високої самооцінки і достатнього рівня самореалізації і, таким чином, допоможе досягти кращої якості життя (Мороз, 2008).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У вітчизняній сурдопедагогіці навчання дітей з порушеннями слуху завжди розглядалося як пріоритетне завдання, вирішення якого сприяє їх повноцінному особистісному розвитку та соціальній адаптації (Засенко В.В., Жук В.В., Литовченко С.В., Луцько К.В., Малина Л.О., Мартинчук О.В., Таранченко О.М., Фомічова Л.І. та ін.). У своїх роботах вони, зокрема, звертають увагу на розвиток слухового сприймання та мовлення, зазначають, що повноцінне оволодіння глухою дитиною усною мовою передбачає розвиток здатності досить вільно розуміти звернену мову співбесідника та зрозуміло говорити. Ці два процеси взаємопов'язані, їх формування здійснюється з опорою на слухове сприймання учнів. Особливо це стосується дітей, слухопротезованих кохлеарними імплантами.

Водночас, проблема полягає в тому, що в Україні не створена система комплексної реабілітації осіб з кохлеарними імплантами, на недостатньому рівні знаходиться раннє виявлення порушень слуху (скринінг) у новонароджених та раннє втручання, відсутнє наукове обґрунтування комплексної реабілітації осіб з кохлеарними імплантами, підготовка фахівців до роботи з такими дітьми та їх батьків. Внаслідок цього відсутня цілісна структура з надання комплексної допомоги дітям та дорослим з тяжкими порушеннями слуху та повною втратою слуху в усіх регіонах країни.

Метою статті є висвітлення результатів проекту з навчання фахівців і батьків основам реабілітації дітей з кохлеарними імплантами.

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

Результати дослідження. Кількість слухопротезованих осіб кохлеарними імплантами в Україні щороку зростає, вони потребують довготривалої реабілітації та кваліфікованої допомоги. Оскільки в нашій країні немає сформованої системи реабілітації осіб з кохлеарними імплантами та підготовки фахівців для роботи з ними. Також на низькому рівні знаходиться інформованість батьків щодо шляхів розвитку імплантованих дітей. З огляду на це, громадська спілка «Українська асоціація носіїв кохлеарних імплантів» створила проект «Навчання фахівців і батьків основам реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами в Україні», який фінансувався за рахунок коштів державного бюджету. Його реалізація відбувалася із серпня по грудень 2020 року.

Проект було спрямовано на фахівців, які працюють в закладах інклюзивної та спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, у яких перебувають на навчанні або отримують соціально-психологічну допомогу діти з кохлеарними імплантами, а також на батьків таких дітей.

Проект передбачав низку компонентів, а саме:

1. Організація та проведення шести навчальних вебінарів для фахівців та батьків;
2. Розроблення методичних рекомендацій для фахівців і батьків;
3. Проведення підсумкової науково-практичної конференції;
4. Написання наукової статті за результатами та підсумками проекту.

Для реалізації проекту керівником Громадської спілки та проекту Терьошиним Максимом Олександровичем були запрошені провідні фахівці у галузі сурдопедагогіки та реабілітації осіб з кохлеарними імплантами: кандидат

педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Шевченко Володимир Миколайович та сурдопедагог початкових класів, вчитель-дефектолог Центру реабілітації слуху «СурдоКабінет» Заїка Світлана Кіндратівна.

Проведений підсумковий аналіз свідчить, що загалом на проект зареєструвалося 355 учасників зі 135 населених пунктів всіх областей України та м. Київ, окрім АР Крим і тимчасово окупованих територій Донецької і Луганської областей. Участь у кожному навчальному вебінарі приймало від 120 до 150 осіб. Це свідчить про велику зацікавленість та недостатність інформації щодо цієї тематики на фоні щорічного збільшення кількості дітей з кохлеарними імплантами в Україні.

Варто зазначити, що на сьогодні не всі фахівці, які приймають участь у навчанні дітей з кохлеарними імплантами уявляють собі, яке місце в слухомовленнєвому, інтелектуальному, особистісному, соціальному розвитку займає комплексна реабілітація.

Головна проблема осіб з порушеннями слуху в тому, що вони не чують або погано чують оточуючих, а тому у них не розвивається або погано розвивається слухове сприймання та мовлення. Відповідно, порушення слуху є первинним, яке без належної допомоги призводить до розвитку у дитини різних вторинних порушень – мислення, пам'яті, емоційно-вольових якостей тощо.

Під час проведення навчальних вебінарів для фахівців та батьків (спікер – Заїка С.К.) зазначалося, що доля дитини з порушенням слуху визначається такими факторами як вік, у якому відбулося порушення слухової функції, час встановлення порушення, ступінь зниження слуху або його втрата, своєчасність початку заходів, спрямованих на відновлення слухової функції.

Перші роки життя дитини в багатьох аспектах є критичними, оскільки в цьому віці відбуваються розвиток мови, формування пізнавальних і соціально-

емоційних навичок. Порушення слухової функції уповільнює або зупиняє розвиток дитини. Це ускладнює оволодіння дитиною мовою та мовленням, порушує сприйняття і розуміння мови в галасливих умовах і, як наслідок, призводить до затримки загального психічного розвитку дитини, оскільки мова – це не лише засіб спілкування, а й засіб пізнання світу (Ленхардт, 2010). Тому важливою умовою повноцінного розвитку дитини є необхідність якомога раніше обстежити її слух для виявлення у неї будь-яких порушень.

Досить важливо виявити навіть незначне зниження слуху, оскільки у маленьких дітей воно призводить до затримки і порушення мовного розвитку. Вже при втратах слуху 1 ступеня (20-40 дБ), за якого доросла людина може не відчувати проблем, дитина не чує в звичайній мові найбільш тихі її компоненти - глухі, шиплячі, свистячі приголосні, закінчення слів, прийменники. Це ускладнює оволодіння дитиною мови, порушує сприйняття і розуміння мови в галасливих умовах і, як наслідок, призводить до затримки загального психічного розвитку дитини, оскільки мова – це не лише засіб спілкування, а й засіб пізнання світу (Королева, Янн, 2011).

Реабілітаційні заходи при порушеннях слуху поділяються на консервативні та хірургічні. До консервативних, зокрема, належать: сурдопедагогічні заняття, психотерапія тощо, а до хірургічних – кохлеарна імплантація.

Сучасні досягнення науки, в тому числі техніки, медицини, сурдопедагогіки, обумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем осіб з порушеннями слуху. На сьогодні в якості одного з найбільш перспективних технічних напрямків для реабілітації людей з порушеннями слуху, насамперед дітей, і наступної інтеграції їх в середовище чуючих, є кохлеарна імплантація – революційний крок у слухопротезуванні, що здійснюється шляхом хірургічного втручання (Мороз, 2008).

Кохлеарний імплант забезпечує:

- відновлення порогів слухового сприймання до 30-40 Дб стосовно порогів чутливості, тобто забезпечує можливості практично нормального сприймання мовлення. Для реалізації цих можливостей потрібно адекватне налаштування мовного процесора фахівцями, а також обов'язкова реабілітація, заняття з підготовленими сурдопедагогами за спеціальною індивідуальною програмою навчання та адаптація до особливостей «слухового» сприймання;
- значне покращення сприймання звичних, щоденних навколишніх звуків (стукіт у двері, дверний дзвінок, звук мотора або клаксона, телефонний дзвінок, музика тощо) (Мороз, 2008).

Кохлеарна імплантація закладає фундамент для формування у дитини нових функціональних систем (слухової, слухозорової, слухомовленнєвої), для зародження і розвитку усної мови. Основна користь від неї полягає в тому, що у поєднанні із комплексним супроводом вона дає можливість дитині зі значною втратою слуху чи глухотою забезпечити повноцінний розвиток і життя (Ленхардт, 2010: 4). У неї з'являються всі умови для подальшого ефективного навчання, праці та відпочинку нарівні з чуючими, для реалізації своїх устремлінь та бажань, повноцінного розкриття власних можливостей, покращання практично всіх сторін не лише свого життя, але й життя рідних, близьких та друзів (Мороз, 2008).

Водночас, застосування навіть сучасних технологій не дозволяє повністю відновити слух у дітей, тобто лише хірургічними методами проблему глухоти вирішити не можливо. Тому під час вебінарів батькам пояснювали, що сама по собі операція не робить дитину чуючою, не повертає їй слух. Чуюча людина – це людина, яка розуміє те, що чує, розуміє мову. У нашому випадку дитина після операції мови не розуміє. Вона сприймає на слух багато звуків, яких раніше не чула, тобто сприймає звуковий хаос, який не несе в собі ніякої інформації (Имплантация, педагогическая абилитация..., 2011). Повноцінно

допомогти такій дитині може комплексна психолого-педагогічна реабілітація (Корелева, Янн, 2011), яка вимагає тісної взаємодії багатьох фахівців (сурдопедагога, сурдолога, логопеда, психолога, психоневролога, інженера-аудіолога тощо) та батьків. Лише такий комплексний супровід може забезпечити повноцінний розвиток дитини. Тому потрібно зважати на те, що найвідповідальніший етап – це не сама операція, а подальша слухомовленнєва реабілітація.

Основна мета довготривалої корекційно-розвиткової роботи полягає в розвитку мовлення і комунікативних навичок дітей з порушеннями слуху, слухопротезованих кохлеарними імплантами. Після виконання програми вони мають досягти таких же, як і у чуючих однолітків, показників розвитку мовлення, реалізації комунікативних потреб та запитів (Мороз, 2008).

Головним завданням з розвитку мовлення дітей з кохлеарними імплантами є формування мови як засобу спілкування. Для того, щоб усне мовлення стало для них засобом спілкування, необхідно розвивати слухове сприймання. Ранні корекційні заняття сприяють розвитку слухового сприймання дітей саме в той період, коли проходить фізіологічне дозрівання слухового аналізатора. Для того, щоб почав функціонувати і розвиватися слуховий аналізатор при глибоких порушеннях слуху, необхідний інтенсивний і ранній педагогічний вплив (Рання педагогічна корекція..., 2008). Якщо дитина була імплантована до 2-річного віку, то, за умови відсутності супутніх порушень, після періоду формування основних процесів аналізу звукових сигналів, розвиток сприймання мови, оточуючих звуків і власної мови в значній мірі відбуваються спонтанно, як і у дитини зі збереженою слуховою функцією. Тому діти, яким в ранньому віці здійснили кохлеарне імплантування та провели необхідну реабілітацію, досягають значних результатів у оволодінні мовою, що дозволяє їм вести активне соціальне життя (Мороз, 2008).

При проведенні реабілітації необхідно враховувати низку важливих чинників:

1. Вік дитини при втраті слуху;
2. Тривалість глухоти або туговухості та особливості індивідуальних характеристик залишкового слуху на кожному вусі;
3. Тривалість часу від втрати слуху на кожному вусі до слухопротезування;
4. Вік дитини при отриманні як першого, так і другого слухового пристрою;
5. Часовий інтервал між отриманням першого і другого слухового пристрою;
6. Особливості когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини;
7. Наявність додаткового або розумового порушення;
8. Готовність сім'ї і соціального оточення підтримувати дитину та надавати їй допомогу, інтерес і мотивація батьків та дитини до розвитку слухового сприймання і мовлення (Мороз, 2008).

Основним процесом в реабілітації є сурдопедагогічні заняття. Для їх проведення потрібні наступні фактори:

- кваліфіковані фахівці;
- врахування індивідуальних особливостей дітей на заняттях з розвитку мови і слуху;
- відсутність у дітей та батьків невротичних та неврозоподібних розладів, які перешкоджають проведенню занять;
- можливості сім'ї в наданні дітям допомоги;
- однорідність педагогічних методик (часто батьки звертаються до різних фахівців, які пропонують свій метод роботи).

Для реабілітації таких дітей потрібно звертати увагу не лише на корекцію порушення слуху, але й на інші супутні органічні та функціональні патології, а також на соціальне середовище, у якому перебуває дитина (Рахманинов, 1990).

Принципами організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми є:

1. Забезпечення повноцінного спілкування з ними;
2. Забезпечення можливості повноцінного фізичного і психічного розвитку;
3. Проведення спеціальних занять з розвитку мовлення, формування слухової функції і навичок вимови (Рання педагогічна корекція..., 2008).

У більшості дітей, які втратили слух після оволодіння мовою, спостерігається висока результативність реабілітації. Вже за місяць після підключення звукового процесора в них відновлюється здатність розуміти мову на слухо-зоровій основі в різних комунікативних ситуаціях. Такі діти, в майбутньому, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, вищих навчальних закладах, працювати на обраному місці, тобто повністю інтегруватися в суспільство.

У дітей із вродженою глухотою або ранньою втратою слуху (долінгвальна глухота), слухомовленнєва реабілітація займає значно більше часу – 3-5 років і більше. Тому рівень розвитку розуміння мови в окремих дітей з кохлеарними імплантами може суттєво різнитися – від практично нормального до обмеженого побутовими словами і фразами (Мороз, 2008).

Позитивний результат реабілітації можливо досягти лише за умови комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами, за наявності кваліфікованих фахівців, які будуть здійснювати корекційно-розвиткові заняття та за активної участі батьків і близьких дитині людей. Їх участь у цьому процесі та психологічна і соціальна підтримка дитини є одним з істотних компонентів всієї системи роботи до та після операції. Саме вони постійно приймають участь у різних реабілітаційних заходах відповідно до рекомендацій фахівців.

Батькам необхідно засвоїти навички проведення самостійних занять з розвитку слухового сприймання та мовлення. Відповідно, під час вебінарів батькам пояснювали, що важливим аспектом самостійної роботи є те, що вона не повинна перетворюватися на постійні примусові заняття, а відбуватися в повсякденних життєвих умовах і під час гри. Для повноцінної слухомовленнєвої реабілітації дитини важливо, щоб у родині спілкувалися однією мовою. Загалом, спільна робота фахівців і батьків повинна зводитися до того, щоб на кінець дошкільного віку діти за своїм розвитком вийшли на рівень однолітків зі збереженою слуховою функцією. Це забезпечить їм здатність до навчання в загальноосвітній школі. Тому завдання фахівців та батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків й ідентифікації їх з фонемами, що забезпечить якісніше сприймання, аналіз та розуміння мовлення (Мороз, 2008).

Кінцевий результат реабілітації полягає в тому, щоб за допомогою тривалих корекційно-розвиткових занять дитина навчилася розуміти мову оточуючих, розмовляти, використовувати мову для спілкування та пізнання оточуючого світу і завдяки цьому розвивалася як чуюча дитина.

Спільна робота призводить до того, що вже у дошкільному віці, за правильної організації супроводу, показники розвитку дитини з кохлеарним імплантом значною мірою можуть відповідати показникам розвитку дитини зі збереженою слуховою функцією. Це забезпечує їм здатність до навчання у загальноосвітній школі, що матиме для них наступні переваги:

- постійне перебування у мовному середовищі;
- спілкування з дітьми різного віку;
- максимальне використання компенсаторних можливостей мозку

(Королева, Янн, 2011). Це сприяє соціалізації та інтеграції дітей.

Батькам потрібно враховувати, що перебування таких дітей у спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху (окрім окремих випадків) переважно

супроводжується тим, що вони майже не спілкуються усною мовою, а використовують жести, міміку і «спрощену» дактилологію. Тому навіть успішно проведена реабілітаційна робота з ними і досить значні покращення слухового сприймання не змінять способу їх спілкування та не сприятимуть розвитку мовлення.

Водночас, рішення про навчання дітей з кохлеарними імплантами в загальноосвітніх (інклюзивних) навчальних закладах має бути суто індивідуальним. Передумовами такої інтеграції повинен бути достатній рівень слуху і розумові здібності кожної імплантованої дитини.

Закордонний досвід свідчить, що діти з кохлеарними імплантами у 5-6 разів частіше навчаються в загальноосвітніх масових школах, ніж діти зі слуховими апаратами. Їх перебування в середовищі чуючих свідчить про гармонізацію їх розвитку, приведення сенсорного та інтелектуального компонентів у відповідність з нормами, характерними для особистісних показників дітей, які не мають порушень слуху. Хоча на сьогодні вартість системи кохлеарної імплантації досить висока, вона дає суспільству великий економічний ефект. Так, зокрема, через 8-10 років після проведення операції з кохлеарної імплантації витрати на неї не лише відшкодовуються, але й дають великий соціальний ефект: така людина працює, вона емоційна і гармонійна, гармонізує найближче оточення (мається на увазі спілкування, відсутність тривожності, напруженості, пов'язаних з порушенням слуху, побутова комфортність тощо), здатна утримувати себе і родину, приносить користь суспільству (Мороз, 2008).

Під час проведення підсумкової науково практичної конференції «Реабілітація та розвиток осіб з кохлеарними імплантами в Україні на сучасному етапі» було зазначено, що лише за умови розуміння особливостей роботи з дітьми, які слухопротезовані кохлеарними імплантами, а також дотримання фахівцями та батьками чітких рекомендацій можна досягти того,

щоб такі діти вирости потрібними і корисними суспільству людьми, впевненими у своїх можливостях та власних силах. Окрім цього було підкреслено, що реалізація такої стратегії потребує проведення науково-пошукових досліджень. Важливого теоретичного і практичного значення набуває розроблення моделі комплексного психолого-педагогічного супроводу та його науково-методологічних засад. Це одне з важливих питань, яке має знаходитися в полі наукових інтересів відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

На науково-практичній конференції учасникам були презентовані науково-обґрунтовані «Методичні рекомендації для фахівців та батьків з реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами» (автор – Шевченко В.М.), розроблені згідно сучасних тенденцій щодо реабілітації, навчання та розвитку дітей з кохлеарними імплантами і є першим виданням такого напрямку в Україні.

Підсумком проекту стало те, що всі учасники навчальних вебінарів та підсумкової конференції отримали сертифікати, які засвідчують підвищення їх кваліфікації, а відеоматеріал курсу знаходиться у вільному доступі на ресурсах громадської спілки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вищезазначене свідчить, що впровадження новітніх технологій для виявлення порушень слуху (скринінг) та у розвиток (комплексний супровід) дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами створює умови для їх раннього включення в корекційно-розвитковий процес, сприяє профілактиці вторинних порушень розвитку, координує зусилля навчального закладу та сім'ї щодо соціальної адаптації та інтеграції дітей в суспільство. Проведений проект сприяв удосконаленню підготовки педагогічних кадрів та інформуванню батьків щодо роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

У цьому напрямку в Україні вже зроблено певний крок, який потребує подальшого продовження, а також є проблемні питання, які ще чекають свого вирішення, найголовніше з них – це створення системи надання послуг з комплексної реабілітації дітей та дорослих з кохлеарними імплантами. Саме тому на сучасному етапі просвітницька діяльність серед педагогів та батьків продовжує залишатися дуже актуальною. Це є вирішальним фактором в успішній реабілітації дітей з кохлеарними імплантами, внаслідок якої діти матимуть змогу повноцінно інтегруватись у суспільство.

Стаття не вичерпує багатоаспектних проблем реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. Подальшого дослідження потребують структурно-функціональні компоненти комплексного супроводу та форми корекційної-розвиткових занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ленхардт, М. (2010). Универсальный неонатальный скрининг слуха: обязательный, факультативный или излишний? (*Доклад на Конгрессе отоларингологов в Ереване, 23 ноября 2010 г.*). Ереван, С. 3, 9-10.
2. Королева, И. В., Янн, П. А. (2011). Дети с нарушениями слуха: книга для родителей и педагогов. Санкт-Петербург, С. 22-27, 39-44, 59-60.
3. Мороз, Б. С., Овсяник, В. П., Луцько, К. В. (2008). Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. Київ, С. 7-9, 14-15.
4. Ленхардт, М. (2010). Реабілітація до і після ери кохлеарного імплантата (*Доповідь на Конгресі отоларингологів в Єревані, 23 листопада 2010 р.*). Єреван, С. 4-7.
5. Имплантация, педагогическая абилитация, реабилитация. *Наше життя*, 2011, 23 вересня, С. 4.
6. Рахманов, В. М. (1990). Медико-социальные аспекты воспитания и обучения детей с нарушениями слуха. Харьков, С. 13-14.
7. Рання педагогічна корекція відхилень у розвитку дітей з порушеним слухом. *Наше життя*, 2008, 27 червня, С. 8.

REFERENCES

1. Lenkhardt, M. (2010). Universal'nyj neonatal'nyj skringing sluha: obyazatel'nyj, fakul'tativnyj ili izlishnij? [Generic Neonatal Hearing Screening: Mandatory, Optional, or Superfluous?] (*Doklad na Konhresse otolarynhologov v Erevane (23 noiabria 2010 h.)*). Erevan, S. 3, 9-10 (in Russian).

2. Koroleva, Y. V., Yann, P. A. (2011). *Deti s narusheniyami sluha: kniga dlya roditelej i pedagogov* [Hearing-impaired children: a book for parents and educators]. Sankt-Peterburh, S. 22-27, 39-44, 59-60 (in Russian).
3. Moroz, B. S., Ovsianyk, V. P., Lutsko, K. V. (2008). *Korekcijni tekhnologii u sluhoprotezuvanni ditej* [Corrective technologies for hearing aids]. Kyiv, S. 7-9, 14-15 (in Ukrainian).
4. Lenkhardt, M. (2010). *Reabilitatsiia do i pislia ery kokhlearnoho implantata* [Rehabilitation before and after delivery of a cochlear implant] (*Dopovid na Konhresi otolarynhologiv v Yerevani, 23 lystopada 2010 r.*). Yerevan, S. 4-7 (in Ukrainian).
5. *Implantaciya, pedagogicheskaya abilitaciya, reabilitaciya* [Implantation, pedagogical habilitation, rehabilitation]. *Nashe zhyttia*, 2011, 23 veresnia, S. 4 (in Russian).
6. Rakhmanov, V. M. (1990). *Mediko-social'nye aspekty vospitaniya i obucheniya detej s narusheniyami sluha* [Medical and social aspects of education and training of children with hearing impairments]. Kharkov, S. 13-14 (in Russian).
7. *Rannia pedahohichna korektsiia vidkhylen u rozvytku ditei z porushenym slukhom* [Early pedagogical correction of children with impaired hearing]. *Nashe zhyttia*, 2008, 27 chervnia, S. 8 (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 10.11.2020 р.

УДК 376:353:3.071 ("20"/2000"20")

Шевченко Світлана

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
E-mail: shevchenko_s_n@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-0432-8893

Shevchenko Svitlana

PhD, Senior Research Fellow
senior research fellow,
department of history
and philosophy of education

Інститут педагогіки Національної
академії педагогічних наук України
вул. Січових стрільців 52-Д, м. Київ,
04053, Україна

Institute of Pedagogy of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
52-D Sechevykh strel'tsov st., Kyiv,
04053, Ukraine

**ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У
ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ (2000-І РР.)**

**TRENDS OF SCHOOL EDUCATION REFORM IN UKRAINE
CURRENT INDEPENDENCE: EDUCATION OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS (2000s)**

Анотація. У статті відображено тенденції реформування шкільної освіти дітей із особливими потребами спеціальної школи в добу незалежності (200-і роки); показано відбувалося активне реформування системи спеціальної освіти щодо навчально-виховного процесу; розглянуто спеціальні нормативно-правові документи якими керувалися безпосередньо спеціальні заклади освіти України; охарактеризовано і виокремлено спеціальні нормативно правові документи щодо роботи з дітьми з особливими потребами.

Встановлено, що було вперше впроваджено «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993). Висвітлено, що зміст названого законодавчого документу підтверджує актуальність розв'язання проблем дітей з особливими потребами, з-поміж яких є проблема соціально-педагогічної роботи; обґрунтовано думку про те, що в Україні для координації дій педагогічної роботи, пов'язаних із освітою дітей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами й набуває подальшого розвитку і

вдосконалення щодо освітніх ресурсів; розкрито, що прийняте «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» в 2000 р. було удосконалено і спрямовано на початковий розвиток дітей спеціальної школи; саме воно стало підґрунтям для спеціальних шкіл в умовах незалежної України. Положення поширювалися на спеціальні школи незалежно від їх видів, форм власності та підпорядкування»; встановлено, що відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» спеціальна школа (школа-інтернат) за змістом реабілітаційних заходів належить до установ психолого-педагогічної реабілітації та здійснює комплексну реабілітацію дітей-інвалідів відповідно до державних соціальних нормативів у сфері реабілітації. Показано, що на початку ХХ ст. та в усі часи українська сурдопедагогіка активно розвивалася, вітчизняні сурдопедагоги вели пошуки власних методів та засобів навчання дітей з особливими потребами. Виокремлено окремі документи щодо застосування їх у навчально-виховному процесі для досягнення позитивних результатів роботи з дітьми. Встановлено, «Положення...» постійно удосконалювалося протягом усього періоду незалежності України щодо розвитку спеціальних шкіл та навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами; серед важливих його напрямків були виділені найбільш головні у використанні для всіх спеціальних шкіл України.

У процесі обґрунтування усіх належних нормативних документів та ґрунтового аналізу було доведено, що 6 березня 2019 р. Кабінет Міністрів України затвердив нове «Положення про спеціальну школу» в якому визначалися основні засади діяльності спеціальних шкіл усіх видів незалежно від форми власності, яке діє і до нинішнього часу. Доведено, що метою діяльності його було реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень. У його стислий але конкретний опис входив реабілітаційний процес який включав медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідувала чи перебувала, навчалася дитина з особливими потребами в спеціальній школі.

***Ключові слова:** положення про спеціальну загальноосвітню школу, розвиток та корекція порушень, освіта дітей з особливими освітніми потребами, реабілітаційні заходи; розвиток; спеціальні школи; спеціальні нормативно-правові документи; навчально-виховний процес; освітні потреби; освіта.*

Abstract. The article reflects the tendencies of reforming the school education of children with special needs of special schools in the years of independence (200s); shows there was an active reform of the system of special education in the educational process; considered special regulatory documents that were guided directly by special educational institutions of Ukraine; characterized and highlighted special regulatory documents for working with children with special needs.

It was found that the «Regulation on a special general education boarding school (school, class) of Ukraine for children with physical or mental disabilities» (1993) was introduced for the first time. It is emphasized that the content of this legislative document confirms the relevance of solving the problems of children with special needs, including the problem of social work. the opinion is substantiated that in Ukraine, in order to coordinate the actions of pedagogical work related to the education of children with special needs, a number of legislative acts are in force, according to which special education remains a common form of education for young people with special needs and acquires further development and improvement in educational resources; it is revealed that the «Regulation on a special general education boarding school (school, class) of Ukraine for children with physical or mental disabilities» was adopted in 2000. was improved and

aimed at the initial development of children of a special school; it was this that became the basis for special schools in the conditions of independent Ukraine. The provision extended to special schools, regardless of their types, forms of ownership and subordination"; it was established that in accordance with the Law of Ukraine "On the rehabilitation of disabled people in Ukraine" a special school (boarding school) in terms of the content of rehabilitation measures belongs to the institutions of psychological and pedagogical rehabilitation and carries out comprehensive rehabilitation of disabled children in accordance with state social standards in the field of rehabilitation. It is shown that at the beginning of the twentieth century, and at all times the Ukrainian deaf pedagogy has been actively developing, domestic deaf teachers were looking for their own methods and means of teaching children with special needs. It was established that the "Regulation ..." was constantly improved throughout the entire period of independence of Ukraine for the development of special schools and the educational process for children with special needs; among its important directions, the most important uses for all special schools in Ukraine were identified.

In the process of substantiating all the relevant regulatory documents and a thorough analysis, it was proved that on March 6, 2019, the Cabinet of Ministers of Ukraine approved a new "Regulation on a special school", which determined the basic principles of the activities of special schools of all types, regardless of the form of ownership, and is still valid. It has been proved that the purpose of the activity was to realize the right to education of children with special educational needs caused by complex developmental defects, their integration into society through the implementation of rehabilitation measures aimed at restoring health, obtaining an education of the appropriate level, developing and correcting disorders. His brief but specific description included the rehabilitation process, which included medical, physical, psychological-pedagogical, social and household rehabilitation in accordance with the individual rehabilitation program for a disabled child, which a child with special needs attended or was studying at a special school.

***Key words:** regulations on a special general education school, development and correction of disorders, education of children with special educational needs, rehabilitation measures; development; special schools; special regulatory documents; educational process; educational needs; education.*

Актуальність дослідження. В усі часи вчені намагалися знайти найкращі методи навчання дітей з особливими потребами, застосовували різні форми навчання, вводили в обіг нові документи: постанови, накази, устави, укази тощо, стосовно навчально-виховного процесу дітей у спеціальних школах. В роки незалежності України почалося активне реформування системи спеціальної освіти. Становлення нової освіти для дітей з особливими потребами є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у їх навчально-виховний процес. На початку незалежності закладалися основи у філософському, педагогічному, організаційному і теоретичному вимірах сучасного якісного реформування спеціальної освіти. В організації навчально-

виховного процесу спеціальних шкіл одним із пріоритетних напрямів було забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня. Принципи дитино центризму були основою в активному розробленні нової методології освіти для дітей з особливими потребами, здійснення активного пошуку шляхів і засобів їх реалізації в спеціальних школах.

З прийняттям у першому десятилітті незалежності України Декларації прав національностей України (1991), Законів України: «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001) було *закладено* нову законодавчу базу спеціальної освіти. Адже робота з дітьми з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки, в основі якої – правові чинники соціального захисту та підтримки цієї категорії дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Історіографію дослідження історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології склали: В. Бондар, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін. Означений аспект навчального процесу дітей із особливими потребами був предметом розгляду таких українських учених: В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбіди, О. Таранченко, В. Шевченка та ін. Питання теорії та історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочувають і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.). Учені розглядали різні аспекти розвитку закладів освіти для дітей із особливими потребами, але окреслені питання потребують окремого дослідження. Тому актуальність саме цієї проблеми, її соціальна та практична значущість зумовили мету статті.

Мета статті. Показати тенденції реформування шкільної освіти дітей з особливими потребами в Україні у добу незалежності у 2000-і рр.

Методи дослідження. Нами проведено дослідження за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення.

Результати дослідження. У роки незалежності «функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі, в основних законодавчих актах України» (*Kolupaieva: 13*). Стан розвитку системи шкільної освіти дітей з особливими потребами в Україні у добу незалежності мав реформативний характер. Оскільки у 2000-і роки продовжувалися вводитися в практику нові законодавчі документи для спеціальних шкіл. Суспільство адаптувало діючі стандарти до потреб дітей з особливими потребами. Серед багатьох нормативно-правових документів щодо розвитку спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами був один найважливіший, який практично почав застосовуватися у всіх спеціальних закладах освіти на території України. Основним документом в організації діяльності спеціальної школи для дітей з особливими потребами та їх соціального захисту в роки незалежності України було *уперше впроваджено* «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993). Зміст названого законодавчого документу підтверджує актуальність розв'язання проблем дітей з особливими потребами, з-поміж яких є проблема соціально-педагогічної роботи, що носить складний і багатоаспектний характер. У ході дослідження обґрунтовано думку про те, що в Україні для координації дій педагогічної роботи, пов'язаних із освітою дітей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами й набуває

подальшого розвитку і вдосконалення щодо освітніх ресурсів. Прийняте «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» в 2000 р. було удосконалено і спрямовано на початковий розвиток дітей спеціальної школи. Саме це «Положення...» стало підґрунтям для спеціальних шкіл. Зазначимо, що у досліджуваний період існувала, спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів для дітей, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, що забезпечували реалізацію права таких громадян на здобуття повної загальної середньої освіти та здійснювали заходи з реабілітації. У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» зазначено, що «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, умови проживання та утримання за рахунок держави» (*Положення...: 1*).

Положення «поширювалися на спеціальні школи (школи-інтернати) незалежно від їх видів, форм власності та підпорядкування» (*Положення...: 1*). Крім того, що спеціальна школа у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про психіатричну допомогу», нормативно-правовими актами Президента України, Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 964 (із

змiнами), цим Положенням та власним статутом.

Вiдповiдно до Закону України «Про реабiлітацiю iнвалiдiв в Україні» спецiальна школа (школа-iнтернат) за змiстом реабiлітацiйних заходiв належить до установ психолого-педагогiчної реабiлітацiї та здiйснює комплексну реабiлітацiю дiтей-iнвалiдiв вiдповiдно до державних соцiальних нормативiв у сферi реабiлітацiї» (*Положення...: 1, 2*).

Серед головних завдань спецiальної школи було:

- «забезпечення права дiтей, якi потребують корекцiї фiзичного та розумового розвитку, на здобуття певного осiтнього рiвня загальної середньої осiти шляхом спецiально органiзованого навчально-виховного процесу в комплексi з корекцiйно-розвитковою роботою, медичною реабiлітацiєю;
- розвиток природних здiбностей i обдарувань, творчого мислення вихованцiв, здiйснення їх допрофесiйної та професiйної пiдготовки, формування соцiально адаптованої особистостi;
- сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралi, мiжособистiсного спiлкування, основ гiгiєни та здорового способу життя, початкових трудових умiнь i навичок;
- сприяння фiзичному i психiчному розвитку дiтей;
- забезпечення у процесi навчання й виховання системного квалiфiкованого психолого-медико-педагогiчного супроводу з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофiзичного розвитку учнiв;
- здiйснення соцiально-педагогiчного патронату: надання психолого-педагогiчної допомоги батькам з метою забезпечення їх активної участi в комплекснiй навчально-виховнiй, корекцiйно-розвитковiй роботi» (*Шевченко: 302*).

У процесi дослiдження встановлено, що спецiальна школа утворювала навчально-виховнi об'єднання з дошкiльними, позашкiльними та iншими навчальними закладами для задоволення культурно-осiтнiх потреб учнiв.

Вона мала у своєму складі дошкільні групи, класи з поглибленим вивченням предметів та класи з вечірньою формою навчання. Нами досліджено, що корекційна робота для дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі, мала особливе і важливе значення лише тоді коли у складі спеціальних шкіл відкривалися окремі класи чи групи. «Гранична наповнюваність класів (груп) для дітей, які мали складні вади розвитку, не повинна була перевищувати 6 осіб» (Шевченко: 303-304). Проте для дітей з помірною розумовою відсталістю у цих школах відкривалися окремі класи (*Положення...: 4*). Також для дітей 6(7) років, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, але не отримали відповідної дошкільної підготовки у спеціальних школах відкривалися підготовчі класи.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. «Спеціальна школа працювала за навчальними програмами, підручниками і посібниками, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Під час навчання учнів у спеціальній школі II і III ступенів використовувалися як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи» (*Шевченко: 305*).

Навчально-виховний процес учнів у спеціальній школі мав корекційну спрямованість і здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечував системність навчально-виховної, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Індивідуальний та диференційований підхід створював передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, трудової підготовки та

подальшої соціалізації. Але найбільша ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи досягався через забезпечення учнів відповідними засобами навчання та реабілітації відповідно до користування, цілеспрямованого застосування до нозологій дітей з особливими потребами «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку». Це «Положення...» постійно удосконалювалося протягом усього періоду незалежності України щодо розвитку спеціальних шкіл та навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами. Серед важливих його напрямків для всіх спеціальних шкіл є: орієнтація на створення спеціального режиму дня, умов для корекційної спрямованості навчання дітей з особливими потребами; відновлення їх здоров'я, подолання порушень психічного і фізичного розвитку, на формування коригування порушень аналізаторів і формування мовлення учнів; здійсненням індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та вихованні з урахуванням характеру порушення; забезпеченням умов для розвитку нахилів і здібностей, здобуття дітьми соціально необхідного мінімуму обов'язкових вимог до рівня і обсягу загальної середньої освіти (*Положення...: 2, 3*).

У процесі дослідження нами встановлено, що головними завданнями «Положення...» у спеціальній школі виступав все сторонній розвиток дітей з особливими потребами, зокрема безпечні умови освітньої, корекційно-відновлювальної діяльності учнів: забезпечення права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією; розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості; сприяння

засвоєнню вихованцями (учнями) норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок; сприяння фізичному і психічному розвитку дітей; забезпечення у процесі навчання й виховання системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованців (учнів); здійснення соціально-педагогічного патронату: надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють) з метою забезпечення їх активної участі в комплексній навчально-виховній, корекційно-розвитковій роботі. Мета «Положення...» - це розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації і трудової адаптації дітей з особливими потребами, а також виховання в них загальнолюдських цінностей та громадянської позиції. За допомогою аналізу нормативних документів, законодавчих постанов нами було встановлено, що у 2009 р. воно втратило чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки. Але в 2010 році воно набуло подальшого розвитку у новому формулюванні: «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. №1224 (zareєстрованого в Міністерстві юстиції України від 29.12.2010 р. №1412/18707) (*Положення...: 1*). Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», розділу IV Національного плану дій на 2012 р. 16 серпня 2012 р. (№ 920) було затверджено наступне «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (*Положення...: 1*). У ході дослідження подальшого розвитку тенденцій реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами нами було доведено, що метою діяльності його було реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення

здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень. Також реабілітаційний процес включав медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідувала чи перебувала, навчалася в Центрі. Діяльність реабілітаційного відділення Центру була спрямована на комплексний характер і забезпечувалася психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними) та фізичними заходами. У процесі обґрунтування усіх належних нормативних документів та ґрунтовного аналізу було доведено, що 6 березня 2019 р. Кабінет Міністрів України затвердив нове «Положення про спеціальну школу» в якому визначалися основні засади діяльності спеціальних шкіл усіх видів незалежно від форми власності, яке діє і до нинішнього часу (*Положення...: 1*). У підведенні підсумку, можна сказати, що протягом 2000-х років постійно відбувалося реформування спеціальної освіти і йшло удосконалення нормативно-правових документів щодо забезпечення найкращого навчального процесу дітей з особливими потребами та розвитку спеціальних шкіл України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історико-педагогічної джерел, історичної літератури щодо реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами можна зробити висновок, що в 2000-і роки відбувався активний процес введення нових нормативно-правових документів для спеціальної освіти зокрема і впровадження їх у практику спеціальної школи. Аналіз нормативно-правових документів з досліджуваної проблеми засвідчив потребу у подальших наукових розвідках з метою вивчення окремих документів щодо застосування у спеціальній освіті для дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alla Kolupaieva, Viacheslav Zasenکو. Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/708621/1/Education%20for%20children%20with%20special%20needs-from%20institutionalization%20to%20inclusion.pdf>. Дата звернення: Грудень 10, 2020.
2. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (13.05.1993). (136). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. Дата звернення: Грудень 10, 2020;
3. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 1 верес. 1993 р. за № 120. Погоджено Заступник міністра охорони здоров'я України В.М. Пономаренко 13.05.93 р. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202\).html](https://lib.iitta.gov.ua/08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html)
4. Шевченко С.М. Організація навчального процесу для дітей з особливими потребами у добу незалежності України (2000-і рр.). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 16, том. 2. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. С. 302-311. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722086/>
5. Про затвердження «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 29 грудня 2010 р. за №1412/18707. Міністр Д.В. Табачник. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5242153/page:5/>
6. Положення про навчально-реабілітаційний центр. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 Серпня 2012 року № 920. Міністр Д. В. Табачник. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52>
7. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр. Кабінетом Міністрів України Постанови «Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» від від 6 березня 2019 р. № 221. Прем'єр-міністр України В. Гройсман. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>

REFERENCES

1. Alla Kolupaieva, Viacheslav Zasenکو. Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/708621/1/Education%20for%20children%20with%20special%20needs-from%20institutionalization%20to%20inclusion.pdf>. Data zvernennya: Gruden` 10, 2020 (in English).
2. Pro zatverdzhennya «Polozhennya pro speczi`al`nu zagal`noosvi`tnyu shkolu-i`nternat (shkolu, klas) Ukrayini dlya di`tej z vadami fi`zichnogo abo rozumovogo rozvitku» [About the statement "Regulations on special boarding school (school, class) of Ukraine for children with defects of physical or mental development"] (13.05.1993). (136). Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. Data zvernennya: Gruden` 10, 2020 (in Ukrainian).
3. Pro zatverdzhennya «Polozhennya pro speczi`al`nu zagal`noosvi`tnyu shkolu-i`nternat (shkolu, klas) Ukrayini dlya di`tej z vadami fi`zichnogo abo rozumovogo rozvitku» [About the statement "Regulations on special boarding school (school, class) of Ukraine for children with

defects of physical or mental development"] # 136 від 13.05.93 р. Zareyestrovano v Mi`ni`sterstvi` yusticzi`yi Ukrayini 1 veres. 1993 r. za # (in Ukrainian).

4. Shevchenko S.M. Organi`zaczi`ya navchal`nogo procesu dlya di`tej z osoblivimi potrebami u dobu nezalezhnosti` Ukrayini (2000-i` rr.). [Organization of the educational process for children with special needs in the days of Ukraine's independence (2000s)]. Aktual`ni` pitannya korekczij`noyi osviti` (pedagogi`chni` nauki): zb. nauk. pracz`. Vip. 16, tom. 2. Kam'yanecz`-Podi`l`s`kij: Vidavec` Koval`chuk O.V., 2020. S. 302-311. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/722086/> (in Ukrainian).

5. Pro zatverdzhennya «Polozhennya pro speczi`al`ni` klasi dlya navchannya di`tej z osoblivimi osviti`ni`mi potrebami u zagal`noosviti`ni`kh navchal`nikh zakladakh» [About the statement "Regulations on special classes for training of children with special educational needs in comprehensive schools"] zareyestrovano v Mi`ni`sterstvi` yusticzi`yi Ukrayini vi`d 29 grudnya 2010 r. za #1412/18707. Mi`ni`str D.V. Tabachnik. Rezhym dostupu: <https://studfile.net/preview/5242153/page:5/> (in Ukrainian).

6. Polozhennya pro navchal`no-reabi`li`taczi`jniy cenztr [Regulations on the training and rehabilitation center]. Zatverdzheno nakazom Mi`ni`sterstva osviti` i` nauki, molodi` ta sportu Ukrayini vi`d 16 Serpnya 2012 roku # 920. Mi`ni`str D.V. Tabachnik. Rezhym dostupu: <https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52> (in Ukrainian).

7. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro speczi`al`nu shkolu ta Polozhennya pro navchal`no-reabi`li`taczi`jniy cenztr [On approval of the Regulations on the special school and the Regulations on the training and rehabilitation center] Kabi`netom Mi`ni`stri`v Ukrayini Postanovi` «Polozhennya pro speczi`al`nu shkolu ta Polozhennya pro navchal`no-reabi`li`taczi`jniy cenztr» vi`d vi`d 6 bereznya 2019 r. # 221. Premyer-mi`ni`str Ukrayini V. Grojsman. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 16.12.2020 р.

УДК: 159.926 – 053. 4

Шевченко Юлія

магістр спеціальної психології,
науковий співробітник
відділу психолого–педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами
E-mail: julia_shevchenko81@ukr.net
ORCID: 0000-0002-1861-3433

Shevchenko Julia

Magister of Special Psychology,
Researcher department of psychological and pedagogical
accompaniment of children with special needs

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

CURRENT ISSUES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

Анотація. У статті автором здійснено короткий аналіз психологічних джерел де, аналізуються особливості психологічної допомоги особам з порушеннями інтелекту та їх родинам. Даною проблемою в наш час замаються вчені О. Бабяк, Л. Прохоренко, Н. Баташева, О. Орлов, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, І. Гладченко, І. Дмитрієва, В. Синьов, М. Супрун, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко тощо. На основі теоретичного аналізу узагальнено дані щодо психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки наукових досліджень, що стосуються проблем розвитку, навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Автор акцентує увагу на організації корекційно-розвивального простору навчального закладу, де навчаються діти з інтелектуальними порушеннями, де навчально-виховний процес спрямовано на формування у дитини образу «Я, Я-свідомості»; навчання способам взаємодії з однолітками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю та взаємодії з родиними.

У статті розкривається поняття дитина з інтелектуальними порушеннями, навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями та допомога їх родинам. Висвітлюються основні причини та фактори які призводять до інтелектуальних порушень. Порушення інтелектуального розвитку виникає внаслідок органічного ушкодження центральної нервової системи, яка є необхідною основою для розвитку мислення дитини, пам'яті, уявлення, сприймання предметів та явищ навколишнього світу.

Автор статті зазначає, що саме психологічний розвиток забезпечує формування умінь спілкуватися, цілеспрямованих дій, активності та інших якостей, які визначають можливості щодо адекватного існування дитини в оточуючому середовищі. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик.

В статті автором використовувались наступні методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної педагогіки та психології.

Таким чином, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною, оскільки основними умовами ефективного психологічного супроводу та розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями в сім'ї є: попередження інтелектуальних порушень; надання батькам необхідних психологічних знань щодо особливості розвитку, навчання і виховання дітей; взаємопов'язана діяльність медичних і педагогічних працівників, батьків у впровадженні корекційно-виховного впливу на дитину в сім'ї, а саме правильно організована навчально-виховна діяльність і в сім'ї, дає можливість дітям з інтелектуальними порушеннями досягти відповідного рівня психологічної, практичної та соціальної підготовки, яка допомагає їм вільно адаптуватись до умов суспільства.

***Ключові слова:** дитина з інтелектуальними порушеннями; корекційно-розвивальна робота; саме психологічний розвиток; психологічна допомога сім'ї; індивідуальної роботи з батьками.*

Abstract. In the article the author made a brief analysis of psychological sources where the features of psychological assistance to persons with intellectual disabilities and their families are analyzed. Scientists O. Babyak, L. Prokhorenko, N. Batasheva, O. Orlov, G. Blech, I. Bobrenko, A. Vysotska, O. Gavrillov, I. Gladchenko, I. Dmitrieva, V. Sinyov are trying to solve this problem nowadays, M. Suprun, S. Trikoz, O. Khokhlina, O. Chebotaryova, D. Shulzhenko, etc. Based on the theoretical analysis, the data on psychological and pedagogical assistance to children with special educational needs are summarized. The main theoretical and experimental achievements of scientific research related to the problems of development, education and upbringing of children with intellectual disabilities are outlined.

The author focuses on the organization of correctional and developmental space of the educational institution, where children with intellectual disabilities study, where the educational process is aimed at forming a child's image of "I, I-consciousness"; learning how to interact with peers and adults; development of various forms of communication; formation of social ideas; development of basic skills of planning and control and interaction with families.

The article reveals the concept of a child with intellectual disabilities, educational and correctional and developmental work with children with intellectual disabilities and assistance to their families. The main causes and factors that lead to intellectual disabilities are highlighted. Impaired intellectual development occurs due to organic damage to the central nervous system, which is a necessary basis for the development of the child's thinking, memory, imagination, perception of objects and phenomena of the world.

The author of the article notes that it is psychological development that provides the formation of communication skills, purposeful actions, activities and other qualities that determine the possibilities for adequate existence of the child in the environment. The constant active involvement of an adult in the development of a child will promote its entry into society, the development of the necessary socially significant qualities and volitional characteristics.

The author used the following methods in the article: analysis, comparison and systematization of scientific and methodological, domestic and foreign literary sources on special pedagogy and psychology.

Thus, it can be argued that this problem is relevant, because the main conditions for effective psychological support and development of a child with intellectual disabilities in the family are: prevention of intellectual disabilities; providing parents with the necessary psychological knowledge about the peculiarities of development, education and upbringing of children; interconnected activities of medical and pedagogical workers, parents in the implementation of correctional and educational impact on the child in the family, namely properly organized educational activities in the family, allows children with intellectual disabilities to achieve the appropriate level of psychological, practical and social training, which helps them to adapt freely to the conditions of society.

***Key words:** a child with intellectual disabilities; correctional and developmental work; namely psychological development; psychological assistance to the family; individual work with parents.*

Актуальність дослідження. Прагнення України приєднатись до європейської спільноти сприяє поступовому формуванню міжнародних підходів та стандартів у всіх сферах діяльності суспільства, зокрема у сфері надання спеціальних послуг. Одним із виявів такої тенденції є повільне, але невпинне просування ідеї деінституалізації послуг для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, одну з груп яких складають діти з інтелектуальними порушеннями.

Важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку. Вирішення цих практичних завдань в сфері спеціальної освіти потребує консолідації зусиль науковців, практичних працівників, батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Проблема психологічної допомоги особам з порушеннями інтелекту отримала широке публічне освітлення лише в останнє десятиліття. Донині вважалося, що спроби адаптації таких осіб є малоефективними унаслідок чого

не велися наукові розробки в області теорії та методики навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (О.Чеботарьова, Г.Блеч, Г.Гладченко, С.Трикоз, Г.Міненко, 2016: 148).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження проблеми психолого-педагогічний супроводу сімей, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлено в працях С.І. Васильковська, Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, І.В. Пашкова, Т.Р.Столярчук. Науковцями визначено практична і соціальна спрямованість навчання та виховання, як ключова позиція концепції освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок (І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Н. Макарчук, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, S. Vochner, F. Campbell, С. Корр та ін.). Оволодіння соціально-адаптаційними навичками є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої вона навчається основам соціальної поведінки, комунікативним навичкам, навичкам самообслуговування та самостійної праці. У корекційно-розвивальному просторі навчального закладу, у якому навчаються діти з інтелектуальними порушеннями, навчально-виховний процес спрямовано на формування у дитини образу «Я», «Я-свідомості»; навчання способам взаємодії з однолітками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю (Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Г. Дульнев, Л. Занков, Д. Ісаєв,

М. Супрун, Г. Сухарева, І. Татьянчикова, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина та ін.).

Метою цієї статті є проаналізувати проблему психологічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, основні моделі допомоги родині, яка виховує дітей даної категорії.

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

Результати дослідження. Серед різних категорій дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу, особливе місце займають діти з інтелектуальними порушеннями, які до недавнього часу в українській системі навчання відносились до категорії дітей, які не здатні до навчання. Експериментальні дослідження свідчать про те, що за умови корекційно-розвивального навчання та вчасного психолого-педагогічного супроводу такі діти здатні опанувати комунікативні вміннями, навичками соціальної поведінки і життєдіяльності, що, безумовно, є показником і результатом їх загального психічного розвитку, в тому числі і інтелектуального.

Слід зазначити, що дитина з інтелектуальними порушеннями на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як особистість, яка має ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. Завдяки сучасній комплексній допомозі у них спостерігаються позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері. Лише при умові раннього включення в систему корекційно-розвивальної роботи вказаної категорії дітей можливо досягнути оптимального рівня їхнього розвитку (Синьов, Матвєєва, Хохліна, 2008:148).

Тому важливого значення при побудові стратегії надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з інтелектуальними порушеннями,

мають базові положення теорій: психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини з психофізичними порушеннями як результату складного процесу його соціалізації (Т.А. Власова, Л.С. Виготський, В.І. Лубовський, Д.Б. Ельконін) та розвитку в умовах дизонтогенезу, який потребує створення спеціального корекційно-розвиваючого середовища (К.С. Лебединська, В.В. Лебединський, І.Ю. Левченко, В.І. Лубовський, Є.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, У.В. Ульяновка). Під спеціальним корекційно-розвиваючим середовищем в сім'ї мається на увазі внутрішньосімейні умови, які створюються батьками і забезпечують оптимальний розвиток дитини з психофізичними порушеннями.

Навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями має носити комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку. Основними умовами і факторами, які сприяють просуванню психічного розвитку вказаної категорії дітей, є їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими. Навчання має носити практичну спрямованість, оскільки з даного боку доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, з допомогою якого цей світ пізнається і перетворюється, з іншого – різні види діяльності забезпечують можливість використання і закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремо дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватись до соціального середовища. При цьому види допомоги, які мають надаватись кожній дитині, носять індивідуальний характер, мають різну спрямованість і повинні тривати протягом всього її життя (Синьов, Матвеева, Хохліна, 2008:165).

Втім, принагідно додати, що порушення інтелектуального розвитку – досить складна й одночасно недостатньо розкрита на сьогодні особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що одна з першопричин порушення розумового розвитку – органічне ураження головного мозку плоду у

внутрішньоутробний період. Водночас ця особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити у суспільстві, маючи власні перспективи. Порушення інтелектуального розвитку – лише особливий розвиток дитини, який не вичерпує усіх її потенційних можливостей (Стадненко, Матвеева, Обухівська, 2002: 146).

Дослідники зазначають, що порушення інтелектуального розвитку виникає внаслідок органічного ушкодження центральної нервової системи, яка є необхідною основою для розвитку мислення дитини, пам'яті, уявлення, сприймання предметів та явищ навколишнього світу (тобто, основою психічного розвитку). Саме психологічний розвиток забезпечує формування умінь спілкуватися, цілеспрямованих дій, активності та інших якостей, які визначають можливості щодо адекватного існування дитини в оточуючому середовищі. Особливий характер перебігу психічного розвитку дитини призводить і до специфічного психологічного розвитку, зокрема, особливостей в інтелектуальній, емоційній, поведінковій, ціннісній та мотиваційній сферах її особистості.

Інтелектуальні порушення – визначається як особливість розвитку психіки дитини при органічному ушкодженні центральної нервової системи у внутрішньоутробний період або в період від 1 до 3 років. При порушеннях інтелекту дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю та самоконтролю власною поведінкою, що є наслідком порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами або мисленням та емоціями. У дитини спостерігається низький рівень активності й пізнання, її безпосередні потреби та емоційні вияви не підпорядковуються мисленню та не усвідомлюються і не регулюються самою дитиною (Стадненко, Матвеева, Обухівська, 2002:180).

Результати теоретичного аналізу свідчать, що психологічний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями протікає за допомогою формування

та розгортання таких психічних механізмів як соціальна ситуація розвитку (спілкування та взаємодія дитини з близьким оточенням), провідна діяльність (дії дитини, які відображаються в ігровій, навчальній, трудовій та іншій діяльності), криза розвитку (пікові моменти у розвитку особистості дитини, такі, як криза 3 років «Я – сам», підліткова криза), психологічні новоутворення (самооцінка, комунікативність, самостійність, довільність поведінки та ін.). У такої дитини спостерігається дещо уповільнений темп пізнання навколишнього світу та самої себе, формування навичок ігрової та навчальної діяльності, особливий характер емоційного перебігу та вирішення вікових криз, уповільнений темп оволодіння навчальною діяльністю у початковій школі, засвоєння та прийняття норм і правил, виховання дисциплінованості (Хохліна, 2005:163).

Як зазначає Хохліна від результативності психологічного розвитку залежить формування особистості дитини з порушенням розумового розвитку й ефективність її адаптації та соціалізації.

Психологічний розвиток забезпечує становлення особистості дитини. Особистістю стає той індивід, який реалізовує соціальні ролі та набуває соціального статусу. Одна з основних особливостей особистості – розвинена здатність до регуляції власної поведінки відповідно до соціальних норм. Особливістю розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями є формування у неї шляхом спеціально організованого психологічного впливу здатності до самокритичності та самоконтролю у взаємодії з іншими людьми.

Встановлено, що інтелектуальні порушення характеризуються особливим розвитком мислення, якому притаманний недостатньо високий рівень довільної уваги (здатності зосередитися на тому чи іншому завданні), недостатньої стійкості у сприйнятті та аналізі явищ навколишньої дійсності, обмеження уяви (Хохліна, 2005:184).

Як позитивні, так і негативні емоції у такої дитини характеризуються безпосереднім активним проявом у поведінці. Можна спостерігати певну обмеженість потреб дитини, особливо пізнавальних, а також тих, які викликають її інтерес до діяльності.

У своїх працях Максимова зазначає, що діти з інтелектуальними порушеннями оволодівають практичними діями (особливо трудовими) внаслідок цілеспрямованого навчання та виховання. Формування розумових дій здійснюється завдяки спеціально організованому навчанню та вихованню, а також корекційній роботі. Чим раніше до розвитку малюка будуть залучені фахівці, тим інтенсивнішим буде його розвиток. Так, наприклад, особливої роботи з боку корекційних педагогів та психологів потребує розвиток продуктивного (обов'язкова наявність результату діяльності, яку виконує дитина) та творчого (спонукання дитини до прояву ініціативи у виконанні завдання і представленні результатів власної діяльності) характеру діяльності таких дітей (Максимова, 200:326).

Тож, в результаті наукових пошуків аналізу проблеми дослідження, можна стверджувати, що на особливості психологічного розвитку дитини значною мірою впливає характер стосунків з оточенням, який складається упродовж усього її життя. Дорослий є тією необхідною рушійною, яка власним ставленням до дитини формує її світогляд та сприйняття нею оточуючих і самої себе. Особливе значення стосунки з дорослим мають у період дошкільного та молодшого шкільного віку.

Діти з інтелектуальними порушеннями специфічно сприймають соціум та виражають емоційне ставлення до нього. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик, які забезпечать їй активну усвідомлену позицію.

Оскільки розвиток та виховання дитини з особливими потребами потребує спеціальних знань про захворювання, його наслідки, потенційні можливості дитини, важливим є належна організація роботи мультидисциплінарної команди фахівців. Батькам необхідно надавати практичні поради щодо догляду за дітьми, пояснення та рекомендації щодо вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з вихованням, знайомити з досвідом інших батьків. Основні форми групової роботи з батьками в цьому напрямку: проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів, та ін. Одночасно взаємодія може організовуватись і в індивідуальній формі (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування).

Як показали і спостереження О.В. Хмизової та Н.В. Остапенко умовно батьків, які виховують дитину з інтелектуальними порушеннями можна розділити на такі категорії:

- Батьки, які не приймають дитину з інтелектуальними порушеннями як таку, не визнають її неподібності до всіх інших дітей, уникають психолого-медико-педагогічної консультації і намагаються навчати дитину на загальних засадах.

- Батьки тих дітей, порушення пізнавальної діяльності яких виражені не різко, її неуспішність стає для них неприємним відкриттям. Такі батьки пізніше схильні звинувачувати у навчальних труднощах дитини педагога, вступати в зтяжні і виснажливі для обох сторін конфлікти.

- Батьки, які неспроможні приділяти належну увагу вихованню і розвитку дитини.

- Батьки, які усвідомлюють проблеми своєї дитини і шукають оптимальних шляхів допомоги їй (Максимова, 200:385).

За результатами теоретичного аналізу констатовано, що характерними порушеннями батьківської поведінки у разі народження дитини є гіперопіка. Стиль «фобія втрати дитини» або прихована або відкрита відчуженість,

пов'язана з психічною депривацією дитини. Гіперопіка може бути пов'язана з невір'ям у сили дитини, її можливості, а також з «фобією втрати дитини». Гіпертрофований страх за дитину передається від матері самій дитині, формуючи у неї залежну поведінку. У таких випадках мова не йде навіть про елементи самостійності у дитини. Емоційне відкидання. Воно найчастіше має місце, коли дитина не виправдовує очікувань батьків, не задовольняє їх соціальних амбіцій, що проявляється у підвищеному рівні тривожності у дитини, її педагогічній занедбаності та девіантній поведінці у більш старшому віці. Недостатня чуйність батьків виражається у несвоєчасному і недостатньому відгуку на потреби дітей, нехтуванні їхніми почуттями. Вони можуть виявляти надмірно сильні реакції на відхилення в поведінці дитини і не помічати позитивних явищ. Нечуйність батьків, особливо матерів, створює ситуацію депривації і ще більш сповільнює розвиток дитини, сприяє порушенню її поведінки. Прихильність до матері – необхідна стадія психічного розвитку. Користуючись підтримкою матері, дитина набуває впевненості в собі, стає активним у пізнанні навколишнього світу. Для дитини, яка відстає в психічному розвитку, актуальність такої підтримки очевидна (Мастюкова, 2004:46).

Психологи повинні допомогти батькам знайти адекватний стану дитини стиль виховання, в якому головним фокусом буде баланс необхідної опіки та вимог, що надаються дитині на різних етапах розвитку.

Такі автори, як Є.Л. Гончарова, Б.Г. Дементьєва, О.І. Кукушкіна зазначають, що найбільш ефективними формами роботи при порушеннях стилів виховання є: сімейна психотерапія; групова психотерапія з матерями; робота з декількома батьківськими парами; індивідуальна психотерапія.

Для створення в родині клімату, що сприяє розвитку дитини, психологу перш за все слід проаналізувати позиції, які займають по відношенню до

дитини з обмеженими можливостями її батьки і найближчі родичі, і лише після цього обирати ту чи іншу тактику спілкування з ними (Мастюкова, 2004).

Слід зауважити, що психологічна обстановка в сім'ї може погіршуватися, якщо у дитини з порушеннями у розвитку поряд з основним можуть проявлятися епізодичні або досить стійкі різні психічні порушення. Висока їхня частота, до 50% і вище, і вкрай несприятливий їх вплив на загальну адаптацію як дитини, так і членів сім'ї, зумовлюють необхідність особливої уваги до них батьків і фахівців.

Встановлено, що для більш успішного розвитку дитини важливий не тільки сприятливий психологічний клімат у сім'ї, який залежить від внутрішніх стратегій адаптації, але й від успішності зовнішніх способів пристосування, зокрема, збереження активних контактів сім'ї з друзями, колегами, з світом. Важливо, щоб сім'я не замикалася в своєму горі, не заглиблювалась «в себе», не соромилася своєї дитини (Колупаєва, А. А., Савчук Л.О.).

Для правильного виховання і найбільш сприятливого розвитку даної дитини дуже важлива адекватна адаптація сім'ї до стану дитини.

Чим менша дитина, тим більше ілюзій вдається зберегти батькам щодо її подальших успіхів у розвитку.

Більшість батьків маленьких дітей з інтелектуальними порушеннями в першу чергу стурбовані, чи зможуть вони навчатися в масовій школі. Вони починають навчати дитину читанню, письму, лічбі, організують додаткові заняття з педагогом, прагнуть дати дитині таку кількість інформації, яку вона не в змозі осмислити. При цьому формуванням соціально-побутових навичок приділяється значно менше уваги (Мастюкова, 2004:57).

Кожний крок батьків має працювати на розвиток та виховання дитини. Доцільно, починаючи з раннього віку, спілкуватися з дитиною, розмовляти з нею, надавати різну інформацію залежно від віку та стану пізнавальних

(інтелектуальних) процесів, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ (сприймання, пам'ять, мислення мовлення та ін.).

Як зазначають Т.М. Титаренко, С.М. Прокопчук психологічна допомога сім'ї у вихованні дитини з інтелектуальними порушеннями полягає в: наданні батькам повної інформації про особливості їхньої дитини: психолог зазначає її специфічні позитивні й негативні особливості, слабкі і сильні сторони, підкреслюючи останні. На прикладах переконує маму, що дитина з порушенням інтелекту, як це не парадоксально, є не стільки тягарем для неї, скільки джерелом її духовного зростання. Щоденне спілкування з нею докорінно змінює її світогляд, вона стає гуманнішою, мудрішою, усвідомлюючи, що всі люди мають право на існування і любов незалежно від того, схожі вони або несхожі на інших, навчаються вони чи ні. Нагадує батькам про необхідність зберігати фізичне і психічне здоров'я. Для цього корисно виконувати деякі рекомендації щодо загального режиму, а також володіти окремими прийомами аутогенним тренування. Роз'яснює батькам важливість збереження контактів з соціальним оточенням, що сприяє соціальній адаптації дитини. При цьому не варто вселяти дитині, що вона інша, не така як усі. Потрібно використовувати всі засоби, щоб виховати дитину життєрадісною, активною, впевненою у своїх силах. Корисно хвалити її при сторонніх, що підвищує її самооцінку.

На думку психологів Т.М. Титаренко, М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової важливо зберегти в родині єдність і узгодженість всіх вимог до дитини. Узгоджений вплив, єдиний підхід допомагають швидше сформувати її навички та вміння, соціально прийнятну поведінку. Діти намагаються наслідувати батьків. Тому різні підходи батьків, особливо грубість одного з них, викликають емоційний стрес. Зниження вимог щодо навичок охайності, самообслуговування, посильної праці в сім'ї, турботи про близьких повинно бути мінімальним.

Батьки повинні організувати охоронний режим, який оберігає і одночасно зміцнює нервову систему дитини. Режим звільняє дитину і батьків від непотрібних зусиль. Необхідні звички формуються повільно, тому їх треба відпрацьовувати довго і завзято в умовах дотримання режиму (Матвеева, Миронова, 2005:132).

Важливо, щоб батьки активно і систематично спостерігали за розвитком своєї дитини з народження. Це допоможе вчасно звернути увагу на ті особливості дитини, з приводу яких слід порадитися з фахівцями.

Корисно фіксувати в щоденнику свої спостереження і ті прийоми, які виявилися ефективними. Це допоможе критично оцінити своє ставлення до дитини, врахувати успіхи та невдачі.

Втім, дослідники стверджують, що потрібно необхідно вчити дитину орієнтуватися в навколишньому світі, спілкуватися з людьми. Слід знайомити дитину з різними явищами навколишнього світу в природних для них умовах. Дитина повинна знати, де і як купується їжа, вміти самостійно погодувати іншого і т.п. Предмети пізнаються в різних ситуаціях: на малюнку, в книзі, в процесі малювання, ліплення, ручної праці.

Дитину спонукають не тільки відповідати на питання, а й робити висновки, оцінювати свої і чужі дії, розповідати. У процесі такого виховання у дитини розвиваються пізнавальна діяльність, увагу, мислення, пам'ять, мова, необхідні навички й уміння. Вся діяльність дітей повинна супроводжуватися емоційним залученням. У грі з дитиною мама коментує її дії, повторює фрази в декількох варіантах, у різних типах комунікативних висловлювань повідомлення, питання, спонукання, заперечення (Є.Л. Гончарова, Б.Г. Дементьєва).

Таким чином, виховання дитини з порушенням інтелекту в сім'ї включає роботу батьків за такими основними напрямками: постійна стимуляція психічного розвитку, відповідна віковим та індивідуальним особливостям дитини; створення сприятливих умов для навчання і охоронного режиму;

формування емоційно-позитивного, предметно-практичного та мовленнєвої взаємодії дитини з батьками.

Це сприятиме соціальній адаптації дитини та попередження формування патологічного поведінкового стереотипу. Критерієм правильного виховного підходу може служити стан психофізіологічного комфорту в дитини та інших членів сім'ї (Матвеева, Миронова, 2005:154).

З огляду на вище зазначене основними формами індивідуальної роботи з батьками можна виокремити наступні:

- Демонстрація прийомів роботи з дитиною.
- Конспектування батьками уроків, що проводяться фахівцями.
- Виконання домашніх завдань зі своєю дитиною.
- Читання батьками спеціальної літератури, рекомендованої психологом.
- Реалізація творчих задумів батьків в роботі з дитиною.

На думку Хохліної О.Л., основними етапами психолого-педагогічної роботи з батьками є:

Перший етап спрямований на залучення до навчального процесу. Педагог повинен переконати батьків дитини в тому, що саме в них має велику потребує дитина, що крім них, цим процесом зайнятися нікому.

Другий етап передбачає формування захоплення батьків процесом розвитку дитини. Психолог показує батькам можливість існування маленьких, але дуже важливих для їх дитини досягнень. Батьки навчаються відпрацьовувати вдома з дитиною ті завдання, які дає психолог.

Третій етап характеризується розкриттям перед батьками можливостей особистого пошуку творчих підходів до навчання дитини та особистої участі в дослідженні її можливостей (Хохліна, 200:214).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз означеної проблеми дає змогу стверджувати, що основними умовами ефективного психологічного супроводу та розвитку дитини з інтелектуальними

порушеннями в сім'ї є: попередження інтелектуальних порушень; надання батькам необхідних психологічних знань щодо особливості розвитку, навчання і виховання дітей; взаємопов'язана діяльність медичних і педагогічних працівників та батьків у впровадженні корекційно-виховного впливу на дитину в сім'ї, а саме правильно організована навчально-виховна діяльність як в освітньому закладі, так і в сім'ї, дає можливість дітям з інтелектуальними порушеннями досягти відповідного рівня психологічної, практичної та соціальної підготовки, яка допомагає їм вільно адаптуватись до умов суспільства.

Перспективними напрямками дослідження цієї проблеми є, насамперед, вивчення питання щодо організації та проведення ранньої психологічної та педагогічної корекційної допомоги сім'ям, що в подальшому уможливить ефективний та результативний вплив на психофізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Міненко А.В. та ін.: За наук. ред. Чеботарьової О.В., Гладченко І.В. (2016). Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу. (навчально-методичний посібник). Київ: ІСП НАПН України.
2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. (Підручник). Київ: *Знання*.
3. Стадненко Н.М., Матвеева М.Л., Обухівська А.Г. (2002). Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: *Информ. - вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту*.
4. Хохліна О.П. (2005). Підготовка розумово відсталої дитини до навчання в школі. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: Поради батькам. Київ: *Наук. світ*.
5. Максимова Н.Ю. (2000). Курс лекцій по детской патопсихологии. (учебное пособие). Ростов на Дону: *Феникс*.
6. Мастюкова Р.М. (2004). Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: *ВЛАДОС*.
7. Матвеева М.П., Миронова С.П. (2005). Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець - Подільський: *Информ. - вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту*.

8. Хохліна О.Л. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: *Педагогічна думка*.

REFERENCES

1. Chebotarova O.V., Blech H.O., Hladchenko I.V., Trykoz S.V., Minenko A.V. ta in.: *Za nauk. red. Chebotarovoї O.V., Hladchenko I.V. (2016). Osoblyvosti psykhologo-pedahohichnyi suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoїu vidstalistiū v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu. [Features of psychological and pedagogical support of children with moderate mental retardation in the system of correctional and developmental training of a special secondary school]. (navchalno-metodychnyi posibnyk) Kyiv: ISP NAPN Ukrainy (in Ukrainian).*

2. Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. (2008). *Psykhohohiia rozumovo vidstaloї dytyny. [Psychology of a mentally retarded child]. (Pidruchnyk). Kyiv: Znannia (in Ukrainian).*

3. Stadnenko N.M., Matveeva M.L., Obukhivska A.H. (2002). *Narysy z olihofrenopsykhohohii. [Essays on olihofrenopsychology]. Kamianets-Podilskyi: Inform. - vyd. viddil Kamianets-Podilsk. derzh. un-tu (in Ukrainian).*

4. Khokhlina O.P. (2005). *Pidhotovka rozumovo vidstaloї dytyny do navchannia v shkoli. Pidhotovka do shkoly ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh simi: Porady batkam. [Preparing a mentally retarded child for school. Preparing for school for children with special needs in the family: Tips for parents]. Kyiv: Nauk. svit (in Ukrainian).*

5. Maksymova N.Iu. (2000). *Kurs lektsyi po detskoї patopsykhohohyy. [A course of lectures on children's pathopsychology. (tutorial)]. (uchebnoe posobyie). Rostov na Donu: Fenyks (in Russia).*

6. Mastiukova R.M. (2004). *Semeinoe vospytanye detei s otklonyeniyami v razvytyi. [Family education of children with developmental disabilities]. Moskva: VLADOS (in Ukrainian).*

7. Matveeva M.P., Myronova S.P. (2005). *Korektsiina robota u systemi osvity ditei z vadamy rozumovoho rozvytku. [Corrective work in the education system of children with intellectual disabilities]. Kamianets - Podilskyi: Inform. - vyd. viddil Kamianets-Podilsk. derzh. un-tu (in Ukrainian).*

8. Khokhlina O.L. (2000). *Psykhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoї spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku. [Psychological and pedagogical bases of correctional orientation of labor training of students with intellectual disabilities]. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).*

Матеріал надійшов до редакції 03.12.2020 р.

ДЛЯ НОТАТОК

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 17. 299 с.

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 17

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Українською, англійською мовами

Авторське редагування.

Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко

Автор несе відповідальність за зміст статті.

Редколегія Збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди Авторів.

УДК 376.1+37.21

О-72

©Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020

Підписано до друку 16. 01. 2020 р. Формат 60x84/16.

Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.

Ум.друк. арк. 17,5

Наклад 300 прим Зам. 16. 01. 2020 р.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.» Адреса: м.
Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6 Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-
mail: alexbt@ukr.net

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