

Данілавічюте Єляна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Ідеї, репрезентовані представниками психологічного і психолінгвістичного напрямів (В. Штейнталь, В. Вундт, Л. Вайсгербер, О. Потебня, Г. Шпет, Л. Щерба, Г. Рамішвілі, О. Леонтєв, Є. Тарасов, О. Шахнарович та ін.) [3,6], з одного боку, сприяли подальшому розвитку думки В. Гумбольдта, який розглядав *мову як діяльність*, дух народу, спроможний встановлювати закони світосприйняття, з іншого – з'явилися джерелом для формування нового погляду на людину як творця мови, а водночас *члена мовного колективу*. Саме такого ракурсу набули подальші наукові дискусії у контексті теми «мова і суспільство», що знайшли своє втілення у дослідженнях соціолінгвістичного спрямування (Ф. де Соссюр, А. Сеше, Ш. Баллі, А. Мейє; Е. Сепір, В. Лабов, Д. Хаймс та ін.), а далі офіційно визнаної галузі «соціолінгвістика»⁹ науковцями країн світу (США: У. Уїтні, Б. Уорф, Е. Сепір; Польщі: С. Гайда, М. Глушковські, К. Фелешко, Е. Смулкова; Чехії: В. Матезіус, Й. Вахек; Франції: Ф. Брюно, А. Мейє; Швейцарії: Ш. Баллі, А. Сеше; Великобританії: Дж. Фьорс тощо) *та України*: Р. Зорівчак, Л. Масенко, В. Михальченко, Л. Нагорної, М. Олікова, О. Попадинці, Л. Ставицької, С. Швачкота та ін. [5].

Соціальний контекст аналізу мови і мовлення дає змогу розглядати їхню роль з точки зору різних ситуацій функціонування і життєдіяльності особи у соціумі. Знання мови і уміння нею користуватися, що складають мовну компетентність носія, а також уміння враховувати соціокультурні параметри спілкування, забезпечуючи його комунікативну компетентність, – нині ті аспекти, які потрапляють не лише до фокусу уваги соціолінгвістів, а і всіх

⁹Термін введено у науковий обіг американським соціологом Х.Карріб у 1963 році

фахівців, дотичних до організації освітнього процесу. З такої точки зору *заклад освіти* виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту, висуваючи свої правила облаштування *лінгвістичного простору*, ключовий компонент якого – *мовна норма*. Вона є закономірним результатом відбору і подальшого використання певних засобів мови, які взято за зразкові, що документально закріплено за допомогою лінгвістичної кодифікації [4]. Саме мовні засоби з перших днів навчання дитини у закладі освіти стають одним з провідних інструментів опанування знань. Відсутність можливості дотримуватися означеної вище мовної норми може бути *результатом наявності порушень мовленнєвого розвитку різного ступеня прояву*, а провідна роль лінгвістичного інструментарію у такому випадку – суттєва перешкода на шляху до успішного опанування знань будь-якого напрямку.

Особи з порушеннями мовлення – частина учнівської спільноти, яка носить назву «особи з особливими освітніми потребами», і входить до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до Закону України «Про освіту»¹⁰ від 23.05.2017 щодо особливостей доступу означених осіб до освітніх послуг. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності *освітнього критерію* основних *класифікаційних ознак* особливих освітніх потреб дитини, порушення мовлення віднесено до *особливостей психофізичного розвитку* (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості) [1], що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних *труднощів у процесі опанування знань*. Відтак освітній простір найчастіше виступає яскравим індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що вимагає чіткого алгоритму своєчасного виявлення та супроводу з метою запобігання виникненню або долання перешкод на шляху до отримання особою усіх рівнів освіти. Саме тому ракурс сучасних вітчизняних наукових розвідок відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – глибокий аналіз не лише механізмів порушень

¹⁰ЗУ «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Київ, 2017. – № 30. – С. 322.

мовленнєвого розвитку, а і *основних сфер розвитку дитячого організму* з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності мовленнєвого дефіциту (Г. Грибань, Е.Данілавичюте, В.Ільяна, З.Мартинюк, Ю.Рібцун, Л. Трофименко). З точки зору науковців важливим є врахування того факту, що у сучасній науці життєдіяльність живої системи прийнято розглядати і як її здатність до життя (стану розвитку *фізичної і психічної* складових), і як оптимальну діяльність та поведінку відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства (стану розвитку *соціальної і особистісної* складових). Відтак фокус уваги стосується аналізу трьох основних рівнів становлення організму, які мають ієрархічний взаємозв'язок, і представлені у біо-психо-соціальной моделі розвитку (George L. Engel, 1978)¹¹.

Означений погляд дає змогу переосмислити нині існуючі засоби підтримки осіб з порушеннями мовлення, а також переконатися у тому, що концепція визначення «структури дефекту» традиційно для нашої країни передуює створенню оптимального освітнього маршруту подальшого розвитку дитини, *залишаючись прерогативою вузькоспеціалізованих професіоналів*, наприклад вчителів-логопедів, у контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях корекційно-розвиткового спрямування або на уроках/заняттях спеціальних шкільних/дошкільних закладів освіти, які проводять компетентні вчителі початкової ланки освіти/вихователі. Проте педагоги-предметники означених інституцій, найчастіше приймаючи естафету навчання, опиняються в умовах можливості використання єдиного доступного інструменту – освітнього. У подібній ситуації опиняються фахівці інклюзивних закладів освіти, зосереджуючи зусилля на необхідності втілення в освітній процес унормованих вимог до навчання, водночас не маючи належного «озброєння» для миттєвого реагування на особливі потреби, що є наслідком дефіциту мовленнєвої функції. Накопичений багаторічний досвід надання допомоги в системі спеціальної освіти, а також первинний досвід організації інклюзивного навчання вимагають вибору *такого ракурсу трактування порушень мовленнєвого розвитку, який би дав змогу аналізувати їх з позицій*

¹¹Engel GL. The biopsychosocial model and the education of health professionals. URL: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>

саме освітнього критерію, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення з огляду на потребу в створенні пристосувального освітнього середовища.

Означений контекст міркувань дає змогу дійти висновку про першочерговість потреби у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця (учителя-логопеда) у такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в який спосіб педагог зможе надати належну підтримку: постає питання про перетворення у нашому випадку «логопедичної мови» на «мову педагога».

З метою досягнення зазначеного результату доцільним, на нашу думку, є розроблення спеціальної процедури, яка сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні *особливостей розвитку мовленнєвої функції* конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що складає перший, звичний для фахівця, етап обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення усіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без згадування логопедичного діагнозу). Наприклад: *особливість, що виявлена – загальна «змазаність» мовлення, яка проявляється у дефіциті його розбірливості внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату* (при цьому діагноз «дизартрія» залишається на фоновому рівні організації діяльності фахівця, адже відомості про нього не є інформативними для інших фахівців команди інклюзивно-ресурсного центру та педагогів). Водночас визначена особливість сама по собі не дає відповіді на питання *«як конкретно її присутність позначається на якості засвоєння знань?»*.

Таким чином, виникає потреба у переході на другий етап, зміст якого має бути підпорядкований пошуку відповіді на зазначене запитання. Для досягнення такої мети необхідний певний *«набір одиниць аналізу»*, за допомогою якого видалося би можливим визначити перешкоди у освітньому середовищі, а відтак правильно сформулювати *«особливі потреби в організації комфортного освітнього простору»*, що стають предметом уваги найближчого оточення (родини, фахівців закладу освіти) і підлягають задоволенню. Логічно передбачити, що такий «набір одиниць аналізу» має

знаходиться у площині *«освітнього інвентарю»*, тобто того «асортименту результатів», які з'являються внаслідок впливу освітнього середовища, а це – знання, уміння, навички, завдяки яким уможлиблюється виконання відповідних віку дитини і рівню її освіти завдань та адекватна життєвій ситуації поведінка. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання певного типу складності завдання або певної життєвої ситуації проявляється через виникнення *труднощів* – перешкод, що вимагають великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація мають свою психологічну структуру – залучення функцій і операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т.д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме у той момент, коли *особливість розвитку дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність*, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання, що призводить до появи помилок. *Ключові компоненти психологічної структури завдань і ситуацій, таким чином, виступають маркерами труднощів*, визначаючи їхню типологію: *інтелектуальні*, які можуть полягати у своєрідності рівневих властивостей інтелекту різного ступеня прояву (пізнавальних функцій, що забезпечують відображення дійсності через обсяг і розподіл уваги, сенсорне розрізнення, оперативну й довгострокову пам'ять, поінформованість у певній сфері тощо), комбінаторних властивостей (здатність до утворення взаємозв'язків між компонентами набутого досвіду в різних сполученнях: просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних), процесуальних властивостей (операційний склад інтелектуальної діяльності), регуляторних властивостей (координація, контроль в організації поведінки); *функціональні* (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), *мовленнєвої функцій*; *фізичні*, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та частин тіла дитини; *навчальні*, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного

ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій); *соціоадаптаційні* (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Відтак завдання фахівця у нашому прикладі полягає у тому, щоб **правильно визначити, першою чергою, функціонально-мовленнєві труднощі, використовуючи «мову педагога»: особливість «загальна «змазаність» мовлення» спричинює виникнення труднощів, які проявляються у спробах швидко і розбірливо побудувати висловлення, правильно вимовляючи звуки мовлення, що призводить до утруднень розуміння його сенсу з боку оточуючих і т.д.**

Очевидним є той факт, що кожен тип труднощів має бути підданий ретельному аналізу з метою **визначення ступеня прояву**, що складає наступний етап цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «приспосувань» (умов), які дають змогу **моделювати** пристосувальне освітньо-розвивальне середовище для **конкретної дитини** з метою організації максимально доступного для неї навчання. Відтак виникає потреба у створенні **критеріїв виявлення певного ступеня прояву труднощів**. За основу нами було взято п'ятирівневу шкалу, а також поняття «бар'єр», що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я [2]. Нижче пропонуємо створену нами характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву.

Перший ступінь прояву труднощів:

наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні.

Другий ступінь прояву труднощів:

наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Третій ступінь прояву труднощів:

наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Четвертий ступінь прояву труднощів:

наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

П'ятий ступінь прояву труднощів:

наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Репрезентована характеристика ступенів прояву функціонально-мовленнєвих труднощів, на нашу думку, має озброїти фахівців чітким алгоритмом визначення особливих освітніх потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки. ***Виявлення бар'єрів (при інтенсивності труднощів 2,3,4,5 ступенів) виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб*** у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить пристосуванні освітнього середовища до стану розвитку дитини. Слід мати на увазі, що ті особливості, які можуть бути виявлені під час обстеження дитини, проявитися у вигляді певних труднощів, але не створювати бар'єр на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, які чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), ***не набувають статусу особливих освітніх потреб***, а значить не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Надзвичайно важливим, з огляду на вищезазначене, є той факт, що типологія освітніх труднощів має свою ***ієрархічну структуру***, підґрунтя якої складає біо-психо-соціальна модель розвитку становлення дитячого організму. ***Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні труднощі*** –

ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на подолання функціонально-мовленнєвих (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) труднощів, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних. *Навчальні труднощі* – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих труднощів у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення труднощів опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. *Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні)* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища. Оскільки мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися на якості спілкування. Таким чином, розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати і той факт, що різні труднощі, що притаманні, одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву. Вочевидь, правильною у такому випадку має бути стратегія визначення рівня підтримки за найвищим ступенем прояву труднощів. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі *моделювання освітнього простору*, що складає зміст останнього етапу організації послуг.

Нині колектив науковців відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України працює над створенням методичного інструментарію, зміст якого містить перелік можливих особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення; функціонально-мовленнєвих та інших труднощів, що можуть бути притаманні їй; процедуру трансформації одних в інші, вимірювання ступеня їхнього прояву; визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб та стратегії подальшої підтримки.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і

виховання. – 2018. – № 3. – С. 7–19.

2. Данілавичюте Е. А. Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі / Е. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 4. – С. 57–64.

3. Кубрякова Е. С., Сахарный Л. В., Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1991. – 239 с. (глава «К проблеме языковой способности (механизма)»);

4. Лучик А. А. Динаміка мовної норми і проблеми кодифікації / А. А. Лучик // Магістеріум. Мовознавчі студії. – 2016. – Вип. 62. – С. 51-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Magisterium_mov_2016_62_12

5. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики : [посібник] / Л. Масенко; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ: Києво-Могилян. акад., 2010. – 242, [1] с. : іл.

6. Потєбня О. Мова. Національність. Денаціоналізація = Language. Nationality. Denationalization : ст. і фрагм. / Олександр Потєбня ; упоряд. і вступ. ст. Ю. Шевельова; Укр. Вільна Акад. Наук у США. – Нью-Йорк: [б.в.], 1992. – 155 с. : іл.

Довгопола Катерина,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу освіти осіб з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ГОДУВАННЯ ЯК АСПЕКТ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Годуванням є одним із найважливіших аспектів не тільки у догляді за дитиною з порушенням зору, але і емоційно насиченим процесом, який включає у себе момент фізичного підкріплення, створення близьких та теплих стосунків, підвищення рівня довіри між батьками і дитиною. Відповідно до сучасних наукових уявлень благополуччя психологічного розвитку дитини у ранньому віці значною мірою визначається якістю її взаємодії та близького соціального оточення, в першу чергу матір'ю. Одним з найперших та найважливіших видів взаємодії є процес годування.

Самостійне харчування – це складний процес, який включає в себе сенсорну стимуляцію, усвідомлення, уміння контролювати рухи, координацію, а також бажання досліджувати світ. Прийнята у родині культура поведінки також є важливим аспектом. На те, щоб незряча дитина навчилася самостійно