

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
Заснований 2000 р.**

Випуск 21

Видавець Симоненко О. І.

Київ – 2022

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

Founded 2000 year

Issue 21

Publisher Symonenko O. I.

Kyiv – 2022

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені
Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол No 4 від 30 травня 2022 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 KB No
24744 – 14684 ПР від 23.03.2021 р.

Збірник затверджено у ДАК України як фахове видання у галузі педагогічних (корекційна педагогіка) наказ МОН України No241 від 09.03.2016 та психологічних наук (спеціальна психологія) наказ МОН України No693 від 10.05.2017.

Включено до Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б» (Наказ Міністерства освіти і науки України No 894 від 10.10.2022).

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

тел.: (044) 468-14-81

офіційний веб-сайт: <https://spp.org.ua>

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.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор;

Заступник головного редактора:

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

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

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор;

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;

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Форосян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор;

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник.

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.

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

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.

Founder

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

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, 21 November 2021)

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 № 24744 – 14684 ПП, 23.03.2021 p.

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.

Included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, Category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 of 10.10.2022).

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

official website: <https://spp.org.ua>

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.

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

Prokhorenko Lesia Ivanivna, doctor of psychological sciences, senior researcher

Deputy Editor:

Zasenko Viacheslav Vasyliovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

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;

Sokolova Hanna Borysivna, doctor of psychological sciences, professor;

Suprun Mykola Oleksiiovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Forostian Olha Ivanivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor;

Harcharikova Teresa, PhD, docent.

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia Anatoliivna, researcher.

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.

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

Галина Грибань. ОСВІТНІ ТРУДНОЦІ ТА РІВНІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	9
Валентина Жук. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ.....	22
Валентина Ільяна, Тетяна Хомик. СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЦІВ У ПИСЕМНІЙ ПРОДУКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	42
Анатолій Коломоєць, Любов Луценко, Світлана Кульбіда. ВИХОВНЕ ГУМАНІСТИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	58
Оксана Мякушко. ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	74
Леся Прохоренко, Наталія Баташева. ПОСЛУГА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ: КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	104
Оксана Романенко. ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	116
Крістіна Тороп, Наталія Ярмола. ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	129
Олена Чеботарьова. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	143

CONTENT

Halyna Hryban. EDUCATIONAL DIFFICULTIES AND LEVELS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DYSLALIA IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	9
Valentina Zhuk. ORGANIZATIONAL AND CONTENT PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION AND SPEECH FORMATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS.....	22
Valentyna Iliana & Tetiana Khomyk. STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE WRITING PRODUCTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT	42
Anatoliy Kolomojets' & Lyubov Lutsenko & Svitlana Kulbida. EDUCATIONAL HUMANISTIC ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS.....	58
Oksana Miakushko. HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES	74
Lesia Prokhorenko & Nataliia Batasheva. EARLY INTERVENTION SERVICE IN UKRAINE: CONTENT ANALYSIS OF THE PROBLEM	104
Oksana Romanenko. PRINCIPLES OF REMEDIAL EDUCATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE CONTEXT OF REFORMING SPECIAL EDUCATION.....	116
Torop Kristina & Nataliia Yarmola. CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS	129
Olena Chebotaryova. METHODOICAL SYSTEM OF LABOR AND PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	143

УДК: 376-056:81:611.92:159.95

Галина Грибань,

науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

galinaglagv@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8488-7179

Halyna Hryban,

Researcher, Fellow speech therapy

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

the Department of speech-language pathology

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

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

Kyiv, Ukraine

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv,

04060, Ukraine

ОСВІТНІ ТРУДНОЩІ ТА РІВНІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

EDUCATIONAL DIFFICULTIES AND LEVELS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DYSLALIA IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Анотація. Статтю присвячено розширеному висвітленню освітніх труднощів та рівнів підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі. Актуальність даної теми обумовлена пріоритетністю освітніх завдань забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами та надання їм високоспеціалізованих комплексних послуг.

Розкрито поняття терміну «дислалія», його основні форми, види порушень та причини виникнення. Автор розкриває перший та другий рівні підтримки дітей з дислалією, що відповідають особливостям функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення при зазначеній нозології. Перший рівень підтримки містить чотири субрівні та передбачає наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища. При цьому в учнів виникають незначні, поодинокі труднощі, з якими можна впоратися зусиллями та ресурсами закладу освіти. Другий рівень підтримки передбачає створення прилаштувань освітнього середовища у формі індивідуальної програми розвитку чи то забезпеченні потреби в допоміжних засобах навчання та додатковій підтримці. На другому рівні вже виникає потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини на базі інклюзивно-ресурсного центру. Підґрунтям для визначення висвітлених особливостей стану сформованості фонетико-фонематичної

сторони мовлення та висвітлених освітніх труднощів слугують методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі.

Охарактеризовані рівні підтримки закладають перспективи для розробки ефективного діагностичного комплексу для їх визначення та становлять основу для планування напрямів оптимальної корекційно-розвивальної роботи. У статті представлено основні напрями методики діагностики фонетичного оформлення мовлення при дислалії. Розкрито зміст, способи та умови проведення діагностичних заходів, спрямованих на дослідження функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення. Практичні рекомендації та розкриття ключових діагностичних напрямів сприятиме реалізації змісту логопедичної допомоги дітям з органічними і функціональними порушеннями діяльності мовленнєвого апарату

***Ключові слова:** освітні труднощі; рівні підтримки; дислалія; звуковимова; фонематичні процеси; артикуляція.*

Abstract. The article is devoted to an extended coverage of educational difficulties and levels of support for children with dyslalia in the educational process. The relevance of this topic is due to the priority of the educational tasks of ensuring equal access to quality education for children with special educational needs and providing them with highly specialized comprehensive services.

The concept of the term dyslalia, its main forms, types of violations and causes of occurrence are revealed. The author reveals the first and second levels of support for children with dyslalia, which correspond to the peculiarities of the functioning of the phonetic-phonemic side of speech in the specified nosology. The first level of support contains four sub-levels and provides for the need to create minor adjustments to the educational environment. At the same time, students have minor, isolated difficulties that can be dealt with by the efforts and resources of the educational institution. The second level of support provides for the creation of educational environment adjustments in the form of an individual development program or provision of the need for teaching aids and additional support. At the second level, there is already a need to carry out a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development on the basis of an inclusive resource center. Methodological recommendations for inclusive resource centers for determining the categories (typology) of educational difficulties in persons with SEN and levels of support in the educational process serve as the basis for determining the highlighted features of the state of formation of the phonetic-phonemic side of speech.

The characterized levels of support lay the prospects for the development of an effective diagnostic complex for their determination and form the basis for planning the directions of optimal corrective and developmental work. The article presents the main directions of the diagnostic method of the phonetic design of speech in dyslalia. The content, methods and conditions of conducting diagnostic measures aimed at researching the functioning of the phonetic-phonemic side of speech are disclosed. Practical recommendations and the disclosure of key diagnostic directions will contribute to the implementation of the content of speech therapy for children with organic and functional disorders of the speech apparatus.

***Key words:** educational difficulties; levels of support; dyslalia; sound pronunciation; phonemic processes; articulation.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні нагальною є потреба розробки наукового та методичного підґрунтя для забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Опубліковані Міністерством освіти і науки методичні рекомендації для встановлення категорій особливих освітніх потреб та визначення рівня підтримки в освітньому процесі допоможуть фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічним працівникам шкіл правильно визначити рівні підтримки, яким відповідають учні з особливими освітніми потребами та забезпечити право на їх якісну освіту та надання високоспеціалізованих комплексних послуг. Наявність порушень мовленнєвого розвитку проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У період розвитку дитини звуковимова досягає мовної норми, проте індивідуальні, соціальні та патологічні особливості розвитку можуть призводити до порушення звуковимови за умов нормального слуху та збереженої іннервації мовленнєвого апарату (Л.С. Волкова, Л.М. Єфименкова, О.М. Гопіченко, М. Зеєман, Р.І. Лалаєва, Є.Ф. Соботович, М.С. Хватцев та інші). До органічних порушень діяльності мовленнєвого апарату належать дефекти периферичного мовленнєвого апарату, його кісткової і м'язової будови. При функціональних порушеннях діяльності мовленнєвого апарату немає ніяких дефектів артикуляційного апарату, а, отже, немає ніякої органічної основи.

Метою статті є розгорнуте висвітлення особливостей функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення, освітніх труднощів та рівнів підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз науково-теоретичної логопедичної, психолінгвістичної та лінгвістичної літератури; емпіричні: вивчення документальних джерел, систематизація, порівняння та узагальнення практичного досвіду, спостереження.

Результати дослідження. Витоки визначення такого мовленнєвого порушення як дислалія беруть свій початок ще з 1827 р., коли професор

Вільнюського університету лікар І. Франк застосував цей термін у своїй монографії в узагальненому значенні як найменування всіх видів вимовних розладів різної етіології. Відтоді трактування терміну «дислалія» постійно змінювалося і набуло міжнародного вжитку, проте його зміст і закладені види порушень не завжди збігаються. Наразі під дислалією (від грец. *δυσ* – приставка, що означає частковий розлад, і *λαλία* – говорю) розуміють порушення звуковимовної складової мовлення за умови нормального слуху і збереженої іннервації м'язів мовленнєвого апарату [1, с.23]. Недоліки фонетичного боку мовлення та фонематичних процесів визначаються провідними при цьому порушенні мовлення.

Залежно від локалізації порушення та причин, що обумовлюють дефект звуковимови, дислалію розподіляють на дві основні форми [4, с.67]:

- функціональна (порушена вимова звуків, тоді як мовленнєвий апарат не має патологічних змін);
- механічна або органічна (порушена вимова звуків, зумовлена вираженими порушеннями в будові артикуляційного апарату).

Розглянемо основні причини функціональної дислалії. До них відносять: загальну фізичну ослабленість, що зумовлена частими соматичними захворюваннями, що спостерігаються в період інтенсивного формування мовленнєвої функції; недостатній ступінь розвитку фонематичного слуху; несприятливі соціальні і мовленнєві умови, в яких виховується дитина; двомовність у сім'ї тощо.

Причинами механічної дислалії можуть бути вроджені або набуті порушення кісткової і м'язової будови периферичного мовленнєвого апарату. Зокрема сюди відносяться недоліки будови зубощелепної системи, а саме:

- порушення у будові зубного ряду (відсутність передніх зубів, рідкі передні зуби (діастеми), подвійний ряд зубів);
- порушення у будові щелеп (прогнатія (дистальний прикус) – патологічний тип прикусу, при якому альвеолярний відросток верхньої

щелепи разом з передніми зубами значно виступає вперед; прогенія (мезіальний прикус) – стан надмірного розвитку нижньої щелепи з її висуванням уперед; передній відкритий прикус – характеризується відсутністю змикання фронтальних зубів; бічний прикус – характеризується відсутністю контакту зубних рядів у бічній ділянці; двобічний прикус тощо.

Також до причин механічної дислалії відносяться:

- укорочена або дуже масивна вуздечка язика (анкілоглосія (від грец. ἀγκύλος – кривий і γλῶσσα – язик) – вроджене вкорочення вуздечки язика, що обмежує його висовування);

- патологічні зміни розміру і форми язика (дуже маленький (мікроглосія – від грец. μικρο – малий і γλῶσσα – язик) або, навпаки, дуже великий язик (макроглосія – від грец. μακρός – великий і γλῶσσα – язик);

- неправильна будова твердого піднебіння (вузьке, високе (готичне), плоске, укорочене) та неправильна будова м'якого піднебіння (вузьке, довге, укорочене, асиметричне);

- атипова будова губ (товсті, масивні, вузькі, тонкі, малорухомі).

Зазвичай функціональна дислалія виникає у дитячому віці у процесі засвоєння системи звуковимови і проявляється в порушенні відтворення одного або декількох звуків. Механічна (органічна) дислалія може виникнути внаслідок уроджених або набутих пошкоджень периферичного мовленнєвого апарату і супроводжується порушеною вимовою групи звуків. Можуть спостерігатися випадки одночасних функціональних і механічних дефектів.

Досліджуючи структурну складність порушення Б.М. Гриншпун виділив три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну та артикуляторно-фонетичну. Виділення в класифікації таких ознак порушення є істотним для визначення напрям у корекційного впливу та виявлення провідної ланки порушення: фонетичної, фонематичної або фонетико-фонематичної.

Розглянемо приклади порушення звуковимови в мовленні дитини при дислалії:

- відсутність звуку: «ампа» (лампа), «акета» (ракета);
- спотворена вимова звуку, тобто він замінюється звуком, відсутнім у фонетичній системі української мови;
- заміна звуку простішим за артикуляцією: «косеня» (кошеня), «лобот» (робот);
- вади дзвінкості та оглушення – недоліки вимови дзвінких та глухих приголосних звуків (ці вади виявляються в заміні дзвінких приголосних звуків парними глухими і навпаки);
- дефекти твердості і пом'якшення (недоліки вимови м'яких приголосних звуків, що полягають в основному в заміні їх парними твердими і навпаки).

Види порушень вимови при дислалії поділяються на дві категорії. Заміни та змішування звуків кваліфікуються як фонологічні, або фонематичні. Спотворення звуків кваліфікуються як антропофонічні, або фонетичні, при яких порушена вимовна норма мовлення.

Отже, при дислалії спостерігаються особливості функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення, які проявляються в стані сформованості усного мовлення, що може призводити до таких освітніх труднощів, що будуть потребувати, в основному, першого рівня підтримки та другого рівня підтримки в разі значного ступеня прояву за п'ятиступеневою шкалою вимірювання труднощів [2, с.52]. Перший рівень підтримки передбачає наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища. Другий рівень підтримки передбачає створення прилаштувань освітнього середовища у формі індивідуальної програми розвитку чи то забезпеченні потреби в допоміжних засобах навчання та додатковій підтримці [3, с.53-55].

До першого рівня підтримки відносимо дітей з дислалією серед яких відповідно до особливостей стану сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення виділяємо чотири субрівні.

Перший субрівень прояву труднощів характеризується порушенням у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). При цьому звуковий образ слова нестійкий.

В усному мовленні присутні порушення відтворення ряду звуків однієї чи більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. Порушення звукового оформлення мовлення пов'язані з неправильно сформованими артикуляторними позиціями (звуки вимовляються ненормовано, спотворено, неправильний звук за своїм акустичним ефектом наближається до правильного). Фонематичні процеси відповідають віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів. Речення при цьому граматично правильні. Лексичний запас та зв'язне мовлення відповідає віковій нормі.

Другий субрівень прояву труднощів характеризується труднощами у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). При цьому звуковий образ слова нестійкий. Відмічається недостатньо чітка та чиста за звучанням вимова звуків. Спостерігається загальна пом'якшеність мовлення.

У дитини наявні порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. Виражені недоліки зубощелепної системи і ротової порожнини (аномалії зубної системи, прикусу, твердого й м'якого піднебіння, губ, патології будови тіла і вуздечки язика). Фонематичні процеси відповідають віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не

викликають труднощів. Речення граматично правильні. Лексичний запас та зв'язне мовлення відповідає віковій нормі.

Третій субрівень прояву труднощів характеризується труднощами у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий образ слова нестійкий. Загальна пом'якшеність мовлення. Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінкими і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Помилки у складовій структурі слова і звуконаповненості. Присутність незначних помилок у писемній продукції.

В усному мовленні відмічається порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. Несформованість специфічних мовленнєвих умінь доволіно приймати позиції артикуляційних органів, необхідних для вимови звуків. Несформованість операцій відбору фонем за їхніми артикуляторними параметрами в моторній ланці продукування мовлення (заміни і змішування на основі артикуляційної близькості звуків). Отже, фонематичні процеси не відповідають віковій нормі, спостерігаються порушення диференціації (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками та недостатнє розрізнення та труднощі в аналізі порушених у вимові звуків. При цьому речення граматично правильні. Лексичний запас та сформованість зв'язного мовлення відповідає віковій нормі.

Четвертий субрівень прояву характеризується труднощами у вимові звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий та звуко-складовий образ слова нестійкий. Труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, що порушені у вимові. Спостерігається загальна пом'якшеність мовлення. Відмічаються недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих

приголосних парними дзвінками і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Присутні незначні помилки у писемній продукції.

В усному мовленні фіксується порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови. Такі порушення звукового оформлення мовлення не пов'язані з неправильно сформованими артикуляторними позиціями. Фонематичні процеси не відповідають віковій нормі: порушення сприймання одного або кількох звуків мовлення, що призводить до уподібнення однієї фонемі до іншої на основі спільності ознак; ускладнення слухової диференціації акустично подібних фонем (дзвінких і глухих, м'яких і твердих, свистячих і шиплячих та інших), що проявляється в ототожненні, уподібненні та заміні фонем; недостатне розрізнення і труднощі у впізнаванні порушених у вимові звуків, складів та їх аналізі. Водночас речення граматично правильні. Труднощі у вимові звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий та звуко-складовий образ слова нестійкий. Труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, що порушені у вимові. Загальна пом'якшеність мовлення. Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінками і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Присутність незначних помилок у писемній продукції. Лексичний запас та зв'язне мовлення відповідає віковій нормі.

Охарактеризуємо другий рівень прояву труднощів. Він характеризується труднощами у вимові значної кількості звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий образ слова нестійкий. Недостатньо чітка та чиста звучанням вимова звуків. Відмічається загальна пом'якшеність мовлення. Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінками і навпаки; недоліки твердості та

пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Труднощі при аналізі звукового складу мовлення. Труднощі у сприйманні мовлення і розумінні з боку оточення. Незначні помилки у складовій структурі слова і звуконаповненості. Спостерігається присутність помилок у писемній продукції.

В усному мовленні таких дітей фіксується порушення відтворення ряду звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Фонематичні процеси (сприймання, уявлення, звуковий аналіз та синтез) не відповідають віковій нормі: порушення звукового оформлення мовлення, зумовлені вибірковістю, несформованістю операцій опрацювання фонем за їхніми акустичними параметрами в сенсорній ланці механізму сприймання мовлення; недостатнє розрізнення великої кількості звуків з декількох фонетичних груп (також при достатньо сформованій їх артикуляції) в усному мовленні з проявом грубого порушення звукового аналізу; нечітке розрізнення на слух фонем у власному і чужому мовленні (глухих-дзвінких, свистячих-шиплячих, твердих-м'яких, шиплячих-свистячих-африкатів); фонематичне сприймання та (або) фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі; відсутність елементарних форм звукового аналізу та синтезу. Побудова речень граматично правильна, а лексичний запас та зв'язне мовлення відповідає віковій нормі.

Зазначені різноманітні освітні труднощі та особливості функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей з дислалією дають змогу окреслити основні напрями діагностики, а саме:

- збір анамнестичних даних;
- наявність заключень вузьких фахівців (стоматолог, дитячий невролог, отоларинголог);
- оцінка правильності звуковідтворення, виявлення наявності дефектних звуків;
- ретельний огляд органів артикуляції (оцінка статичної та рухливості);

- оцінка функціонування фонематичних процесів.

Збір анамнестичних даних та рекомендації щодо відвідування інших фахівців відбувається в особистому спілкуванні. Оцінка правильності звуковідтворення та виявлення наявності дефектних звуків проводиться на слух в довільній бесіді або грі. Визначаються недоліки звуковимови. Відтак існують загальноприйняті та найбільш поширені вікові норми появи звуків у мовленні дитини. Дитина віком 1-2 роки має добре вимовляти голосні звуки [а], [о], [е] і приголосні [б], [п] та [м]. Ці звуки повинні вимовлятися не лише ізольовано, а й у складах. З 2-3 років з'являються голосні звуки [і], [и], [у] та приголосні [ф], [в], [т], [д], [н], [т'], [д'], [н'], [г], [к], [х], [г], [й]. У віці 3-5 років з'являються приголосні звуки [с], [з], [ц], [дз], [с'], [з'], [ц'], [дз'], [ш], [ж], [ч], [дж] та [шч]. Останніми, орієнтовно у 5-6 років, спостерігається поява у вимові дитини звуків [л], [л'], [р], [р']. Пропонуємо пограти з картинками, називаючи зображені на них предмети. Проведення перевірки на рівні автоматизованих рядів: перерахувати дні тижня, місяці, пори року (в більш старшому віці – у зворотному напрямку); порахувати від 1 до 10 (у зворотному напрямку); назвати адресу, імена родичів тощо.

При оцінці функціонування фонематичних процесів пропонуються завдання, що виявляють здатність дитини сприймати на слух звуки, подібні за акустико-артикуляційними ознаками. Проводиться перевірка всіх корелюючих фонем, тобто тих, що протиставляються, а саме: свистячих і шиплячих, дзвінких і глухих, сонорних, твердих і м'яких. Пропонуються завдання для оцінки здатності дитини до повторення опозиційних складів, вміння розрізняти слова-пароніми.

Фахівець має провести ретельний огляд органів артикуляції з оцінкою статичності та рухливості. Для цього пропонується виконання дитиною артикуляційних вправ за наслідуванням. За необхідності використовується дзеркало, іграшки та малюнки. Застосовуються різноманітні заохочення. В складних випадках неможливості виконання дитиною вправ проводиться лише візуальний огляд.

Пропонується для виконання перелік статичних артикуляційних вправ. Їх виконання передбачає утримання запропонованої артикуляційної пози в одному положенні 10-15 секунд:

- «усмішка» (утримування зімкнених губ в усмішці);
- «хоботок» (витагнути та утримувати зімкнені напружені губи вперед);
- «парканчик» (утримати відкритими губи, що оголюють міцно зімкнені зуби);
- «віконечко» (утримати широко відкритий рот);
- «лопатка» (утримувати на нижній губі розслаблений широкий язик);
- «голочка» (напружений вузький язик утримувати висунутим вперед без підтримки зубів і губ);
- «гірка» (утримувати відкритий рот і губи в посмішці, язик при цьому кінчиком впирається в нижні зуби та вигинається як гірка);
- «чашечка» (при відкритому роті утримати широкий язик з піднятими догори кінчиком і боковими краями, при цьому губи і зуби не допомагають підтримувати язик).

Для оцінки рухливості та об'єму доступних артикуляційних рухів, а також для дослідження здатності керувати м'язами язика і губ пропонується виконати серію динамічних вправ, що передбачають виконання вправи 7-10 разів:

- «годинник» (відкрити рот і рухати витягнутим вузьким язиком з одного кута в інший (при цьому язик тягнеться поперемінно то праворуч, то ліворуч до щоки));
- «гойдалка» (відкрити рота і напруженим кінчиком язика поперемінно торкатися верхньої і нижньої губи);
- «смачне варення» (широким кінчиком язика захопити верхню губу, облизуючи її, та сховати язик за верхні зуби);
- «грибочок» (присмоктати язик до твердого піднебіння, утримуючи його максимально відкрити рот, сильно опустивши нижню щелепу);
- «маляр» (відкрити рот і широким язиком водимо вперед та назад по піднебінню, ніби фарбуючи його);

- «конячка» (присмоктувати язик до твердого піднебіння та відпустити кляцнувши (при цьому рот відкритий і нижня щелепа нерухома));

- «гармошка» (присмоктати язик до твердого піднебіння, як у вправі «грибочок» і, утримуючи губи в посмішці, рухати нижню щелепу то ввверх, то вниз);

- «футбол» (губи зімкнені і напруженим кінчиком язика впираються попеременно то в ліву, то в праву щоку);

- «чистимо зубки» (відкрити рот і кінчиком язика проводимо спочатку по верхнім і нижнім зубам зі сторони в сторону та ввверх і вниз).

Отже, розглянуті основні напрями дослідження функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей не вичерпують його, а дають змогу виявити наявність мовленнєвого порушення, його форму, вид, ступінь вираженості та спрямувати фахівця на більш детальне дослідження вказаних аспектів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Висвітлені освітні труднощі та рівні підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі стануть у нагоді фахівцям для визначення необхідного рівня підтримки та розуміння потреби дитини в забезпеченні прилаштувань освітнього середовища. Це, в свою чергу, допоможе фахівцям в окресленні корекційного напрямку для дитини з особливими мовленнєвими потребами та його обґрунтованого вибору. Охарактеризовані рівні підтримки закладають перспективи для розробки ефективного діагностичного комплексу для їх визначення та становлять підґрунтя для планування напрямів оптимальної корекційно-розвивальної роботи.

Література

1. Гаврилова, Н.С. (2011). *Порушення фонематичного боку мовлення у дітей*. Кам'янець-Подільський: Друк-сервіс, 200 с.
2. Данілавічюте, Е.А. (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ: Симоненко О. І. 47-55.

3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типологій) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>

4. Шеремет, М.К. (Ред.). (2010). *Логопедія*. Київ: Слово, 376 с.

References

1. Havrylova, N.S. (2011). *Porushennia fonematychnoho boku movlennia u ditei [Disorders of the phonemic side of speech in children]*. Kamianets-Podilskyi: Druk-servis, 200 p. [in Ukrainian].

2. Danilavichutiie, E.A. (2021). Innovatsiina kontseptsiiia vyznachennia funktsionalno-movlennievnykh osvitnikh trudnoshchiv u osib z osoblyvymy potrebamy. [Innovative concept of determining functional and speech educational difficulties in persons with special needs]. Materialy VII Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii «Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnykh prav – do rivnykh mozhlyvostei» – Materials of the VII International Congress on Special Pedagogy and Psychology «Children with special needs: from equal rights to equal opportunities» (Kyiv, 7-8 zhovtnia 2021 r.). Kyiv: Symonenko O. I. 47-55. [in Ukrainian].

3. Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsestriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process] (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> [in Ukrainian].

4. Sheremet, M.K. (Red.). (2010). *Lohopediia [Speech therapy]*. Kyiv: Slovo, 376 p. [in Ukrainian].

УДК: 376-056.263:616.28-008.14-053.2:616-089.843-031:611.854-032(043.5)

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями слуху

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

[Researcher ID Q-1331-2016](#)

Valentina Zhuk,

doctor of philosophy,
Senior Researcher, Department of Education of Children
with Hearing Impairments

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine, Kyiv, Ukraine
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

ORGANIZATIONAL AND CONTENT PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION AND SPEECH FORMATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Анотація. Мета статті – проаналізувати систему супроводу дітей з кохлеарними імплантатами у нашій країні, розробити прогностичні припущення щодо її розвитку та шляхи вдосконалення з врахуванням світового досвіду та вітчизняного контексту.

Методи дослідження: історико-генетичний аналіз; аналіз міжнародного та вітчизняного практичного досвіду; опитування у форматі напівструктурованого інтерв'ю; якісний та кількісний аналіз отриманих даних; експертне обговорення.

Результати. Здійснено аналіз вітчизняного нормативно-правового поля комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантатами та виявлено, що у державній системі допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні в останні роки означилися очевидні позитивні зрушення, орієнтирами для яких слугують світові стандарти. Результати історико-генетичного аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду стали підставою для виокремлення сучасного періоду як окремого етапу становлення технологій слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, що характеризується активним використанням скоригованого з допомогою високотехнологічних слухових апаратів та кохлеарних імплантів фізичного слуху як основи для розвитку словесного мовлення. Визначено організаційно-змістові складові міждисциплінарного корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантатами. Презентовано результати дослідження освітнього контексту та актуального стану слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами. На основі визначених предикатів зроблено прогностичні припущення щодо розвитку системи супроводу дітей з кохлеарними імплантатами та їхніх родин в Україні.

Висновки. Визначено перспективи подальшого розвитку системи розвитку слухового сприймання та формування мовлення дітей з кохлеарними імплантатами:

– інституційні (збільшення закладів, які надають корекційно-розвивальну допомогу, узгодження діяльності різних закладів, які надають окремі послуги на засадах міждисциплінарності);

– методично-змістові (запровадження методичних підходів, які враховують можливості слуху; подальше забезпечення закладів освіти науково-методичними, дидактичними розробками відповідного змісту, методичними рекомендаціями щодо адаптування навчального процесу до потреб дітей з кохлеарними імплантами);

– організаційні (створення бази даних, скринінг слуху, залучення максимальної кількості дітей до послуг раннього втручання; розв'язання проблем територіальної доступності послуг через збільшення кількості закладів та впровадження сучасних форм надання).

Ключові слова: порушення слуху; діти з кохлеарними імплантами; розвиток слухового сприймання та формування мовлення.

Abstract. The purpose of the article to analyze the system of accompanying children with cochlear implants in our country, to develop prognostic assumptions about its development and ways of improvement, taking into account world experience and the domestic context.

Research methods: historical and genetic analysis; analysis of international and domestic practical experience; survey in the format of a semi-structured interview; qualitative and quantitative analysis of the received data; expert discussion.

Results. An analysis of the domestic normative legal field of comprehensive support for children with cochlear implants was carried out and it was found that in the state system of assistance to children with hearing impairments in Ukraine in recent years, obvious positive changes have been made, which are guided by world standards. The results of the historical-genetic analysis of theoretical sources and practical experience became the basis for distinguishing the modern period as a separate stage of the formation of technologies for the hearing and speech development of children with hearing impairments, characterized by the active use of physical hearing corrected with the help of high-tech hearing aids and cochlear implants as a basis for the development of verbal speech. The organizational and content components of the interdisciplinary corrective and developmental impact on the hearing and speech development of children with cochlear implants have been determined. The results of the study of the educational context and the current state of hearing and speech development of children with cochlear implants are presented. On the basis of the determined predicates, prognostic assumptions are made regarding the development of the support system for children with cochlear implants and their families in Ukraine.

Conclusions. Prospects for further development of the auditory perception development system and speech formation of children with cochlear implants have been determined:

– institutional (increase of institutions that provide correctional and developmental assistance, coordination of activities of various institutions that provide separate services on the basis of interdisciplinary),

– methodical and content (introduction of methodical approaches that take into account hearing capabilities; further provision of educational institutions with scientific and methodical, didactic developments of appropriate content, methodical recommendations for adapting the educational process to the needs of children with cochlear implants),

– organizational (creating a database, hearing screening, involving the maximum number of children in early intervention services; solving the problems of territorial availability of services due to an increase in the number of institutions and the introduction of modern forms of provision).

***Key words:** hearing impairment; children with cochlear implants; development of auditory perception and formation of speech.*

Актуальність дослідження. Сьогодення вивело на перший ціннісний план питання реалізації засадничих прав особистості, зокрема права на самореалізацію, залученість до соціального життя, доступність інформації. Можливість чути та комунікувати у широкому соціальному середовищі має безпосереднє відношення до стану слуху та сформованості мовленнєвих навичок.

Актуальність проблеми підтверджується й кількісними показниками розповсюдженості порушень слуху. За даними ВООЗ, близько 540 млн. людей у світі мають порушення слуху, з них 32 млн. дітей. За даними МОЗ України, близько 1,5 млн. осіб, серед яких понад 300 тис. дітей, мають порушення слуху, 100 тис. дорослих та 11 тис. дітей глухі. Спостерігається стійка тенденція збільшення чисельності осіб з порушеннями слуху у світі. У 85 % випадків порушення слуху є вродженим або виникає на 1-2 році життя дитини, у домовленнєвий період, під час інтенсивного розвитку мовлення на перших його етапах. 90 % дітей з порушеннями слуху народжуються у родинах батьків, які не мають порушень слуху. 60-80 % від загальної кількості становлять нейросенсорні порушення слухової системи, які можуть бути компенсовані з допомогою кохлеарної імплантації.

За даними Національного інституту глухоти та інших порушень комунікації (The National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) (США), у світі понад 450 000 носіїв кохлеарних імплантів. Щороку збільшується кількість осіб, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації і в Україні. Особливості слухового сприймання та специфіка супроводу дітей, слухопротезованих кохлеарними імплантами, актуалізують розроблення організаційно-змістових засад розвитку слухового сприймання і формування мовлення таких дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У державній системі допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні в останні роки означилися очевидні позитивні зрушення: законодавчо унормовано раннє виявлення порушень слуху та рання допомога дитині і її родині, в тому числі слухопротезування високотехнологічними засобами, варіативність методичних підходів у системі супроводу дітей та їхніх родин, гнучкість в освітньому процесі. Кохлеарні імпланти та мовленнєві процесори зазначено серед протезів, які мають право отримати громадяни на безоплатній основі, передбачено першочергове забезпечення ними дітей (Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку забезпечення осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю, інших окремих категорій населення медичними виробами та іншими засобами» від 3 грудня 2009 р. № 1301 (в редакції постанови КМУ від 24.02.2021 р. № 141) [1]. До переліку послуг входить не лише одностороння, а й одночасна білатеральна кохлеарна імплантація при сенсоневральній глухоті, також кохлеарна імплантація при аномалії внутрішнього вуха, імплантація системи кісткової звукопровідності (Постанова Кабінету Міністрів від 3 березня 2021 р. N 181 «Деякі питання впровадження та реалізації нового механізму фінансового забезпечення надання третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги в окремих науково-дослідних установах Національної академії медичних наук» зі змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 28 лютого 2022 р. № 171) [2].

Одним із важливих чинників, що впливає на ефективність кохлеарної імплантації, є раннє виявлення порушень слуху та ранній початок корекційно-розвивальних заходів. На вирішення цього питання у 2021 році унормовано обов'язковий неонатальний скринінг слуху (Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 09.06.2021 № 1144 «Про затвердження порядку скринінгу слуху дітей» (чинний з 1 січня 2022 року) [3]. Скринінг слуху має здійснюватися впродовж першого місяця життя дитини, перед зарахуванням до закладу дошкільної освіти, але не пізніше досягнення ними 3-річного віку та перед зарахуванням до закладу загальної середньої освіти, але не пізніше

досягнення ними 6-річного віку відповідно. Всі діти, у яких при повному діагностичному аудіологічному обстеженні встановлений діагноз порушення слуху, підлягають обліку з метою організації подальшого спостереження та ранньої інтервенції: лікування, слухопротезування індивідуальними слуховими апаратами та/або системами кохлеарної імплантації, реабілітаційних заходів. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517-р схвалено Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання, якою визнано необхідність створення на базі діючої мережі закладів Центрів (служб, відділень) раннього втручання; забезпечення міжвідомчої взаємодії на національному та місцевому рівні; застосовування ефективних механізмів фінансування та ресурсно-управлінського забезпечення раннього втручання; підвищення рівня соціалізації дітей як однієї з цілей впровадження раннього втручання; забезпечення доступності послуги раннього втручання та максимальне охоплення такою послугою дітей, які мають порушення розвитку і їх сім'ї [4]. Відтак, створено нормативно-правову основу для подальшого вдосконалення системи супроводу осіб з кохлеарними імплантами в Україні.

Водночас попередніми дослідженнями доведено, що визначальне значення для слухомовленнєвого розвитку дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації, відіграє подальше комплексне супроводження дитини і її родини, що має медико-технічну, психолого-педагогічну та соціальну складові [5, 6].

Мета статті – проаналізувати систему супроводу дітей з кохлеарними імплантами у нашій країні, розробити прогностичні припущення щодо її розвитку та шляхи удосконалення з врахуванням світового досвіду та вітчизняного контексту.

Методи дослідження: історико-генетичний аналіз; аналіз міжнародного та вітчизняного практичного досвіду; опитування у форматі напівструктурованого інтерв'ю; якісний та кількісний аналіз отриманих даних; експертне обговорення.

Результати дослідження. Становлення технологій слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху відбувалося поетапно. На першому етапі, у II – XVI ст., було встановлено зв'язок між слухом та мовленням (Александр), здійснювалися окремі спроби використовувати вправи для розвитку слуху на матеріалі немовленнєвих сигналів (Архиген), навчання глухих словесного мовлення, що позитивно впливало на розвиток мовленнєвого слуху (П. Пенсо).

У подальшому, в XVII – XVIII ст., вправи для розвитку слухового сприймання застосували Перолль, Эрно, Перейра, Дешан, було започатковано систематичну роботу з формування різних форм і видів мовлення (словесного, усного та писемного, жестового) (Боне, Валліс, Балвер, Амман, Гейнике, Є. Ешке, Перейра, де Лепе, Шторк, Бредвуд).

На наступному етапі, у XIX – поч. XX ст., слухові вправи для розвитку слухового сприймання стали використовувати систематично. Урбанчик використовував і пропагував розширення меж слухового сприймання з допомогою «слухових вправ», Бецольд – розвиток слухової уваги та словесного мовлення з використанням залишків слуху.

Починаючи з середини XX ст. слухові вправи виконуються з використанням звукопідсилювальної апаратури, а в другій половині XX ст. розвиток слухового сприймання та використання слухового ресурсу для формування мовлення з використанням звукопідсилювальної апаратури стало обов'язковою частиною та системоутворюючим чинником освітнього процесу (Хьюдженс, Скотт, Веденбер, Хьюзинг, Губерина).

На підставі вивчення сучасного етапу вважаємо за можливе виокремлення наступного етапу, який відповідає сучасному стану, який характеризується використанням скоригованого та відновленого (з допомогою високотехнологічних слухових апаратів та кохлеарних імплантів) фізичного слуху як основи для розвитку словесного мовлення. Особливістю цього етапу є:

1. Втрата позицій нозологічного підходу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями слуху, за якого клінічні показники стану слухової функції є визначальним для типу закладу отримання освіти, методики навчання

корекційно-розвивальної роботи, мови навчання і спілкування; розповсюдження функціонального підходу, за якого увага акцентується на функціональних можливостях (вони завдяки організаційно-змістовому середовищному впливу можуть виходити за межі фізичних можливостей), задоволенні індивідуальних потреб дитини [7], що стало можливим у підходах біопсихосоціальної моделі (ідеї якої відтворені в МКФ та МКФ-ДП), у яких стан (відтак, і орієнтовні позиції для вибору стратегій підтримки, в тому числі, педагогічного впливу) визначається поєднанням дії низки біологічних, соціальних та психологічних чинників.

2. Визнання того, що відновлена медико-технічними засобами фізіологічна слухова сенсорна основа може слугувати підґрунтям формування слухомовленневих навичок та забезпечувати природовідповідність механізмів засвоєння мовлення дитиною з кохлеарним імплантом [8].

3. Стрімке збільшення кількості осіб, слухопротезованих високотехнологічними медико-технічними засобами корекції слуху (слуховими апаратами та імплантаційними системами), що забезпечує істотно кращі можливості слухового компоненту мовленнєвої діяльності (дитина сприймає весь частотний діапазон, тихі акустичні сигнали, з досить великої відстані), переважання слухового компонента (при ранній кохлеарній імплантації), поступове зменшення ваги (при пізньому кохлеарному імплантуванні) зорового та тактильного компонентів під час сприймання усного словесного мовлення [9].

Історико-генетичний аналіз кохлеарної імплантації як комплексної медико-технічної та соціально-педагогічної технології дав змогу з'ясувати, що:

1. Передумовами виникнення кохлеарної імплантації слугували об'єктивні (потреби суспільства у соціальній взаємодії та особистості в орієнтуванні в аудіальному середовищі та у задоволенні соціально-комунікативних потреб доступними більшості членів соціуму способами) та суб'єктивні (розповсюдження гуманістичної ідеології, принципів толерантності, прийняття, середовищного особистісноорієнтованого підходу, біопсихосоціальної моделі

інвалідності, наукові досягнення медико-технічного та психолого-педагогічного спрямування) чинники.

2. Розвиток зумовлений соціальним запитом на вирішення питань соціально-комунікативного характеру, удосконаленням медико-технічних засобів корекції слуху, розвитком нейропсихології у питаннях формування механізмів слухомовленнєвої діяльності.

Спираючись на результати аналізу теорії і практики корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами розглядаємо слух як ресурс, базис, фізіологічну основу для мовленнєвого розвитку, беремо до уваги сенсорну і когнітивну діяльність, яка супроводжує слухання; а мовлення – як одну з важливих цілей та очікуваних наслідків слухового розвитку, засіб пізнавального, соціального розвитку дітей з порушеним слухом, універсальний інструмент комунікації у широкому соціумі.

Історична розвідка також засвідчила, що удосконалення технології кохлеарної імплантації зумовлювало поетапну зміну цілей корекційно-розвивального впливу:

- підвищення рівня безпеки, збереження мовлення, попередження його руйнування внаслідок втрати слуху у дорослих на першому етапі впровадження технології кохлеарного імплантування;

- на наступному етапі до зазначених цілей додалося переведення раніше сформованого недосконалого словесного мовлення на слухову основу у підлітків;

- удосконалення технології кохлеарної імплантації у подальшому дало змогу здійснювати оперування дітям раннього віку, відтак стало можливим ставити за мету формування словесного мовлення на відновленій сенсорній основі у дітей раннього віку.

Встановлено, що слухомовленнєвий розвиток означеної категорії дітей має особливості, які обумовлюють вибір шляхів корекційно-розвивального впливу, зокрема, наявний соціальний слух, порушення легкого ступеня, суб'єктивна специфічність акустичних сигналів, труднощі сприймання окремих частин слів,

складність сприймання в умовах фонового шуму, полілогу, істотне погіршення сприймання з боку неімплантованого вуха при моноуральному імплантуванні, незрозуміння звуків при високих показниках порогів слуху у перший період після імплантування, що зумовлює необхідність корекційно-розвивальної роботи.

За результатами аналізу міжнародного та вітчизняного досвіду визначено алгоритм корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами та визначено його складові:

1. Діагностична. Відбувається виявлення порушень слуху через скринінг слуху новонароджених та моніторинг стану слуху; з'ясування характеру порушення та аналіз умов розвитку дитини (мовних традицій, запитів, ресурсу родини).

2. Корекційно-відновлювальна. Обирається оптимальний спосіб та здійснюється слухопротезування, завдяки якому забезпечується якість слухового сприймання для подальшої медико-педагогічної реабілітації дитини, підвищується рівень безпеки та орієнтування в акустичному середовищі та створюється слухове підґрунтя для спонтанного та педагогічно скерованого розвитку мовлення, - покращуються умови комунікації на слуховій основі.

3. Корекційно-розвивальна. Її основною частиною є педагогічний вплив, за якого скориговане слухове сприймання може бути використане як основа для мовленнєвого розвитку.

У нашому дослідженні взяло участь три групи респондентів: діти-носії кохлеарних імплантів (96), педагоги 17 спеціальних закладів освіти (76, з них 20 – викладачі корекційно-розвиткових курсів, 15 – вчителі початкових класів, 16 – вчителі-предметники та 25 – вихователі), які надають освітні послуги таким дітям, та батьки (96 родин). Усього 268 учасників.

Оскільки результативність корекційно-розвивального впливу залежить від дії багатьох чинників впливу, у межах нашого дослідження було важливо проаналізувати освітній контекст формування слухомовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами. Використано методи опитування у форматі

напівструктурованого інтерв'ю із закритими та відкритими запитаннями, якісного та кількісного аналізу отриманих даних; експертного обговорення. Розроблено та застосовано два варіанти анкет: анкета для батьків, анкета для педагогів.

Рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху є одним з пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки у світі, що істотно впливає на ефективність кохлеарної імплантації у дітей. Вона можлива за умов обов'язкового скринінгу слуху новонароджених, ранньої діагностики його порушень. За результатами нашого дослідження можна констатувати, що рання підтримка дітей з порушеннями слуху, в тому числі з кохлеарними імплантами, нині в Україні стрімко розвивається, але наразі є фрагментарною, залученість дітей з порушеннями слуху та їх родин до програм раннього втручання наразі залишається невеликою.

За результатами нашого дослідження, серед причин звернення до фахівців для обстеження слуху стало скринінгове обстеження у 33 дітей (34,38%), затримка мовленнєвого розвитку у 32 дітей (33,33%), спостереження батьків за реакціями дитини на звуки у 26 дітей (27,08%), належність дитини до групи ризику у 4 дітей (4,17%), інші варіанти у 1 дитини (1,04%). Водночас, відомо, що оптимальним віком для імплантування дітей з вродженим порушенням слуху визнано вік до 2-х років. Серед дітей з кохлеарними імплантами – учасників експерименту, прооперованих у віці до 2-х років, незначна кількість, лише дві дитини.

Встановлено, що серед дітей з кохлеарними імплантами велика кількість пізноімплантованих з вродженою глухотою, що, на нашу думку, пояснюється тим, що у процесі вирішення, наразі не вирішені повністю, питання скринінгу слуху новонароджених, організації ранньої допомоги таким дітям та їхнім родинам.

Час між виявленням порушення слуху та імплантуванням у більшості склав близько 3-х та від 3-х до 5-ти років; є діти, у яких цей період – більше 10, близько 13 років (за світовими стандартами оптимальний – до 6 міс., найбільш прогностично сприятливий до 1- 2-х років).

Також з'ясовано, що значна кількість дітей не отримувала систематичну корекційно-розвивальну допомогу до операції, не була слухопротезована слуховими апаратами, не регулярно відвідувала корекційні заняття (що впливає на слухомовленнєвий розвиток після кохлеарної імплантації), що може бути пояснено, зокрема, тим, що залишається повною мірою не запровадженим механізм маршрутизації та дотримання алгоритму надання корекційно-розвивальних послуг дітям з кохлеарними імплантами, в тому числі у його педагогічній складовій, через недостатню узгодженість дій різних інституцій та закладів, які здійснюють супровід таких дітей. За даними нашого дослідження, систематично відвідувало корекційно-розвивальні заняття із сурдопедагогом або логопедом до операції 49 дітей (51,04%); 31 дитина (32,29%) нерегулярно відвідувала корекційно-розвивальні заняття з розвитку слухового сприймання та мовлення; 16 дітей (16,67%) не мали досвіду корекційно-розвивальних занять.

Спосіб слухопротезування значної кількості дітей не є оптимальним (переважає моноуральне слухопротезування), що, зокрема, може пояснюватися невирішеністю питань інформаційно-просвітницького, організаційного та фінансового характеру. 95 дітей, учасників експерименту, є носіями одного кохлеарного імпланта (на вусі, яке гірше чує), білатерально-бімодально (один слуховий апарат і один кохлеарний імплант) слухопротезовано 27 дітей, 1 дитина імплантована білатерально мономодально (два кохлеарних імпланта), 68 дітей слухопротезовані монолатерально, хоч мають двобічне порушення слуху. Монолатеральне слухове сприймання ускладнюється явищами дифракції, «ефекту тіні голови», реверберації, що зумовлює значне погіршення сприймання (спотворення звуку та зниження його інтенсивності, втрату доступності мовленнєвих звуків, особливо високочастотних) акустичних сигналів, особливо, якщо джерело звучання знаходиться з боку неслюхопротезованого вуха, порушується ототопіка, що негативно впливає на орієнтування в акустичному середовищі.

Частина родин залишається не достатньо задіяною у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що може бути зумовлено малою обізнаністю щодо значення, змісту та способів реалізації такого впливу. На думку педагогів, більшість батьків, 52 родини (54,17%), активно задіяні у корекційно-розвивальній роботі; помірно задіяні 19 родин (19,79%), але значна частина, з точки зору педагогів, задіяна мінімально – 25 родин (26,04%).

Встановлено, що педагоги використовують широку палітру педагогічних прийомів у роботі з дітьми, застосовують переважно традиційні для роботи з дітьми зі зниженим слухом або з порушеннями мовлення методи і прийоми.

Комплексність послуг, яких потребує дитина, слухопротезована системою/ами кохлеарної імплантації, та її родина, їх міждисциплінарний характер, що реалізується через продуктивну взаємодію учасників на всіх етапах та у всіх складових супроводу, диктує доцільність функціонування осередків надання таких послуг. Сучасною світовою практикою останніми роками стало функціонування закладів, які надають комплексні послуги (діагностичні; медико-технічні; освітні, зокрема, супровід дітей, які навчаються в інклюзивних умовах; соціальні) усіх рівнів (ранній вік, дошкільна ланка, школа) дітям з кохлеарними імплантами та їхнім родинам з дотриманням принципу міждисциплінарності (Польща, Німеччина, Іспанія, Велика Британія та ін.). У багатьох країнах світу функціонують спеціалізовані центри кохлеарної імплантації (наприклад: Ноттингемський центр кохлеарної імплантації у Великій Британії), у яких проводять доопераційне обстеження, хірургічне втручання, налаштування звукових процесорів, технічний супровід, сесії корекційно-розвивальних занять та моніторинг ефективності корекційно-розвивальних заходів. Основну роботу з формування слухомовленнєвих навичок проводять фахівці на місцях, педагоги закладів освіти, які тісно співпрацюють з фахівцями центрів кохлеарної імплантації. Зокрема, фахівці центрів відвідують заклади освіти, надають консультативну та методичну допомогу педагогам. У Німеччині працює близько 70 центрів кохлеарної імплантації, які займаються до- та післяопераційною реабілітацією (державні

при медичних закладах, приватні та такі, що функціонують на кошти релігійних організацій).

Послуги супроводу дітям з кохлеарними імплантами в Україні надають Центр реабілітації після кохлеарної імплантації ДУ «Інститут оториноларингології імені проф. О. С. Коломійченка НАМН України» (м. Київ), центри реабілітації «СУВАГ», «АВРОРА», «ВАБОС», «СурдоКабінет», Центр реабілітації дітей з КІ ГО «Відчуй» (Київ), Центр слуху та мови «Medincus» (Луцьк, Одеса), Центр реабілітації Св. Юди-Тадея (м. Івано-Франківськ), Західноукраїнський сурдологічний центр, Центр слуху і мови «ОтоФоніка» (Львів), Центр реабілітації слуху (м. Дніпро), мережа центрів корекції слуху «Інфотон» (м. Київ, Львів), відділення слухової реабілітації Міської отоларингологічної клінічної лікарні № 30 (м. Харків) та інші. Перелік послуг, які надають центри, різняться.

Важливу роль у популяризації кохлеарної імплантації, стимулюванні державних інституцій різного рівня до вирішення організаційних питань щодо супроводу дітей з кохлеарними імплантами, наданні посередницької, спонсорської допомоги родинам відіграють громадські, в тому числі батьківські, організації. Зокрема, у Німеччині функціонують загальнонімецька асоціація кохлеарної імплантації та Асоціація кохлеарної імплантації середньої Німеччини. Прикладом громадської організації міжнародного рівня, яка підтримує дітей з порушеннями слуху, в тому числі з кохлеарними імплантами, та їхніх родин, є Ленхардт-Академія. Основна її діяльність – нетворкінг, контакти між експертами та батьками, організація семінарів, розповсюдження інформації про технічні та педагогічні новації для дітей з порушеннями слуху.

Дітьми з кохлеарними імплантами в Україні також опікуються громадські, батьківські організації: Українська асоціація носіїв кохлеарних імплантів, «Відчуй» (Київ), «Дзвін» (Львів), «Сурдо світ» (Запоріжжя), «Я Вас чую» (м. Маріуполь), «Глухота – не вирок» (м. Івано-Франківськ), «Я чую все» (м. Київ), «Спеціально для тебе» (м. Суми), «Чути Майбутнє»,

Всеукраїнське батьківське об'єднання «КІ-спілка», онлайн-групи «Клуб взаємодопомоги CIEdu» та ін.

Корекційно-розвивальні послуги дітям з кохлеарними імплантами в Україні надають у закладах різного *типу*: спеціальних дошкільних закладах освіти, спеціальних загальноосвітніх школах, навчально-реабілітаційних центрах, комунальних навчально-виховних об'єднаннях, до складу яких входять спеціальна загальноосвітня школа (з пансіонатом) та дитячий садок, центрах слуху і мовлення; *підпорядкування*: Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я; *джерел фінансування*: державні, комунальні, приватні та спонсорські. Заклади, що здійснюють допомогу дітям з кохлеарними імплантами в Україні, надають різні пакети послуг (медичні, технічні, педагогічні, соціальні) за принципом взаємодоповнення, мультидисциплінарності.

На другому етапі констатувального експерименту нами здійснено дослідження актуального стану слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, які отримують корекційно-розвивальні послуги у спеціальних закладах освіти. Розроблено діагностичний інструментарій та проведено дослідження сформованості слухомовленнєвих навичок дітей різного слухового віку. Стимульний матеріал (музичні іграшки, музичні інструменти, камертони та ін.) добирався відповідно віку дитини, мовленнєвий – з врахуванням частотного діапазону. Бралось до уваги розташування джерела звучання відносно імплантованого вуха та відстань від джерела звучання. Використано методи: тестування, кількісного та якісного аналізу даних.

Отримані дані дають підстави вважати, що слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами істотно різниться, його динаміка у дітей, які отримують корекційно-розвивальні послуги у спеціальних закладах освіти, в цілому є позитивною, однак, у багатьох випадках рівень сформованості не відповідає слуховим можливостям дітей з кохлеарними імплантами (сприймається весь частотний діапазон, ступінь порушення I – легке; поріг слухового сприймання – до 40 дБ; соціальний слух наявний; розмовне мовлення

нормальної гучності сприймається на відстані 5 м і більше, шепітне – 4-1,5 м). Традиційний для дітей з порушеннями слуху корекційно-розвивальний вплив повною мірою не забезпечує оптимальних результатів слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами *в наявному освітньому контексті*.

Аналіз стану і проблем корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантатами дозволив нам зробити окремі прогностичні припущення щодо розвитку системи супроводу дітей з кохлеарними імплантатами та їх родин в Україні. Предикатами прогнозу слугували:

- динаміка соціального запиту на вирішення питань комунікативного розвитку дітей з порушенням слуху;
- розвиток медико-технічних слуховідновлювальних технологій;
- створення нормативно-правової основи впровадження і розповсюдження кохлеарної імплантації;
- розвиток кохлеарної імплантації як комплексного підходу у вирішенні питань слухомовленнєвого розвитку осіб з глибоким порушенням слуху та глухотою у країнах зарубіжжя;
- збагачення педагогічного арсеналу корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху, в тому числі з кохлеарними імплантатами.

Враховуючи сучасні світові та вітчизняні тенденції корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху, досвід зарубіжжя та результати експериментального вивчення освітнього контексту можна прогнозувати, що:

- кількість дітей з кохлеарними імплантатами буде зростати, оскільки збільшується кількість дітей з порушеннями слуху, зростає запит на слуховідновлювальні технології, розширюються медико-технічні можливості корекції слуху;
- збережеться тенденція до зменшення нижньої вікової межі та збільшення чисельності дітей раннього віку – носіїв кохлеарних імплантів,

оскільки по-перше: удосконалюються медичні технології, стають менш травматичними, дозволяють виконувати оперативне втручання маленьким дітям; по-друге нейропсихологічні та педагогічні дослідження переконливо доводять доцільність ранньої звукової стимуляції центральної нервової системи;

– показання до кохлеарної імплантації будуть розширюватися, протипоказання звужуватися, водночас зростатиме кількість носіїв кохлеарних імплантів із супутніми порушеннями, нозології яких будуть урізноманітнюватися, оскільки, з одного боку, потреба у покращенні якості життя (активність, участь у соціальному житті та інші показники, в тому числі враховані у МКФ) актуальна для кожної людини, незалежно від фізичного стану (поєднання медичних діагнозів та особливих станів), з іншого – удосконалення технології кохлеарної імплантації дозволяє мінімізувати ризики ускладнень;

– розширення мережі закладів, які надають послуги дітям з кохлеарними імплантами (різного освітнього рівня – центри раннього втручання, дошкільні заклади, школи; підпорядкування – Міністерству освіти і науки України, міністерству охорони здоров'я України; джерел фінансування – державні, комунальні, приватні) можна передбачити на підставі зростання попиту на послуги та його неповного задоволення, а також сучасної державної освітньої політики, спрямованої на задоволення потреб кожного здобувача освіти, що підтверджується оновленням нормативно-правової бази;

– доповнення діяльності спеціальних закладів освіти різного рівня напрямом корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантами, які здобувають освіту у спеціальних та інклюзивних умовах, оскільки мають ресурс (фаховий, технічний, методичний) для надання такої послуги та широкі потенційні можливості для його використання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз значущих для ефективності слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами чинників засвідчив, що серед них провідне місце належить таким:

діагностико-консультативні (час діагностики, моніторинг стану слухової функції), медико-реабілітаційні (час та якість слухопротезування), соціальні (визначення та надання спектру послуг супроводу, починаючи з раннього віку, забезпечення систематичності корекційно-розвивального впливу), педагогічні (визначення освітнього маршруту, добір закладів та технологій корекційно-розвивального впливу тощо), навчально-просвітницькі (фахова підготовка та підвищення кваліфікації спеціалістів, робота фахівців з батьками, педагогами інклюзивних та загальноосвітніх закладів, співпраця наукових та навчальних закладів з громадськими організаціями, висвітлення питань організації допомоги дітям з порушеннями слуху у засобах масової інформації тощо) та ін. Серед них провідне місце належить слуховому та мовленнєвому досвіду до операції (на якому етапі мовленнєвого розвитку, долінгвальному, прелінгвальному чи постлінгвальному, виникло порушення слуху; чи була дитина слухопротезована до імплантації; який рівень розвитку словесного мовлення та комунікативного розвитку мала; який проміжок часу між втратою слуху та імплантуванням); віку, в якому проведено операцію (оптимальний при вродженому порушенні слуху до двох років); спосіб (бінауральне чи моноуральне) слухопротезування; залученості батьків до корекційно-розвивального впливу; якість технічного супроводу (систематичність налаштувань мовленнєвого процесора, доступність технічного обслуговування систем кохлеарної імплантації).

За результатами аналізу сучасної вітчизняної практики корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами було визначено перспективи подальшого розвитку системи надання послуг:

– інституційні (збільшення закладів, які надають корекційно-розвивальну допомогу, узгодження діяльності різних закладів, які надають окремі послуги на засадах міждисциплінарності);

– методично-змістові (запровадження методичних підходів, які враховують можливості слуху; подальше забезпечення закладів освіти

науково-методичними, дидактичними розробками відповідного змісту, методичними рекомендаціями щодо адаптування навчального процесу до потреб дітей з кохлеарними імплантами);

– організаційні (створення бази даних, скринінг слуху, залучення максимальної кількості дітей до послуг раннього втручання; розв'язання проблем територіальної доступності послуг через збільшення кількості закладів та впровадження сучасних форм надання).

Література

1. *Постанова Кабінету Міністрів України* «Про затвердження Порядку забезпечення осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю, інших окремих категорій населення медичними виробами та іншими засобами» від 3 грудня 2009 р. № 1301 в редакції постанови КМУ від 24.02.2021 р. № 141. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1301-2009-%D0%BF#Text>

2. *Постанова Кабінету Міністрів України* від 3 березня 2021 р. N 181 «Деякі питання впровадження та реалізації нового механізму фінансового забезпечення надання третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги в окремих науково-дослідних установах Національної академії медичних наук» зі змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 28 лютого 2022 р. № 171. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/181-2021-%D0%BF#Text>

3. *Наказ Міністерства охорони здоров'я України* від 09.06.2021 № 1144 «Про затвердження порядку скринінгу слуху дітей» (чинний з 01 січня 2022 року). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1010-21#Text>

4. *Концепція створення та розвитку системи раннього втручання*. (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517-р). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>

5. Anagnostou F., Crocker S. (2017). A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. *Cochlear Implants International*. Vol. 8 (2). P. 68-86. doi:10.1179/cim.2007.8.2.68.

6. Cohen N. (2004). Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurootol*, 9 (4). 197-202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>

7. *Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації / С.В Литовченко, О.М. Таранченко, В.В. Жук, В.М. Шевченко, В.В. Литвинова, О.Ф. Федоренко.* (2021). Кропивницький: Імекс-ЛІТД. 321 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/731776/>

8. Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E. (2019). Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>

9. Шевченко, В.М. (2020). *Методичні рекомендації для фахівців і батьків з реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами*. Київ, 49 с. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1I0fZRrolh7wMmJdRjEtH3BvNiNu_MXKp/view

References

1. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku zabezpechennia osib z invalidnistiu, ditei z invalidnistiu, inshykh okremykh katehori naselennia medychnymy vyrobamy ta inshymy zasobamy»* vid 3 hrudnia 2009 r. № 1301 v redaktsii postanovy KMU vid 24.02.2021 r. № 141. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Providing Persons with Disabilities, Children with Disabilities, Other Individual Categories of the Population with Medical Products and Other Means" dated December 3, 2009 No. 1301 as amended by Resolution of the CMU dated 24.02.2021 No. 141] [in Ukrainian].
2. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy* vid 3 bereznia 2021 r. N 181 «Deiaki pytannia vprovadzhennta ta realizatsii novoho mekhanizmu finansovoho zabezpechennia nadannia tretynnoi (vysokospetsializovanoi) medychnoi dopomohy v okremykh naukovykh-doslidnykh ustanovakh Natsionalnoi akademii medychnykh nauk» zi zminamy, vnesenyi postanovoii Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28 liutoho 2022 r. № 171. [Resolution of the Cabinet of Ministers of March 3, 2021 No. 181 "Some issues of implementation and implementation of a new mechanism of financial support for the provision of tertiary (highly specialized) medical care in certain research institutions of the National Academy of Medical Sciences" with changes introduced by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 28, 2022 No. 171] [in Ukrainian].
3. *Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy* vid 09.06.2021 № 1144 «Pro zatverdzhennia poriadku skryninhu slukhu ditei» (chynnyi z 01 sichnia 2022 roku). [Order of the Ministry of Health of Ukraine dated June 9, 2021 No. 1144 "On approval of the procedure for children's hearing screening" (effective from January 1, 2022)] [in Ukrainian].
4. *Kontsepsiia stvorennia ta rozvytku systemy rannoho vtruchannia*. (Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26 travnia 2021 r. № 517-r). [The concept of creation and development of the early intervention system. (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 26, 2021 No. 517-r).] [in Ukrainian].
5. Anagnostou F., Crocker S. (2017). A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. *Cochlear Implants International*. Vol. 8 (2). P. 68-86. doi:10.1179/cim.2007.8.2.68.
6. Cohen N. (2004). Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurootol*, 9 (4). 197-202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>
7. S.V. Lytovchenko, O.M. Taranchenko, V.V. Zhuk, V.M. Shevchenko, V.V. Lytvynova, O.F. Fedorenko. (2021). *Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu : metodychni rekomendatsii* [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment: methodical recommendations]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
8. Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E. (2019). Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>
9. Shevchenko V.M. (2020). *Metodychni rekomendatsii dlia fakhivtsiv i batkiv z rehabilitatsii ta rozvytku ditei z kochkhearnymy implantamy* [Methodological recommendations for specialists and parents on the rehabilitation and development of children with cochlear implants]. Kyiv [in Ukrainian].

УДК 376-056.264-053.5:616.89-008.435

Валентина Ільяна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
в. о. зав. відділу логопедії

iliana.valentyna@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5208-8399>

Researcher ID <https://www.webofscience.com/wos/author/record/P-8068-2016>

Valentyna Iliana,

PhD

Senior Researcher

Acting head of the Department of speech-language pathology

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м.
Київ, Україна,

вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

Тетяна Хомик,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології,
соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

t.khomyk@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4566-0681>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tetiana-Khomyk>

Tetiana Khomyk,

PhD in Pedagogy,

Senior teacher of the department of special and inclusive education of the Faculty of Psychology,
Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv University

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна,

вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, 04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine,

18/2 Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, 04053, Ukraine

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПИСЕМНІЙ ПРОДУКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE WRITING PRODUCTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Анотація. Статтю присвячено висвітленню проблеми порушень писемного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та актуальних стратегій їх подолання в умовах інклюзивного середовища.

У статті репрезентовано теоретичний аналіз джерельної бази, який засвідчує особливості загального розвитку дітей з інтелектуальними труднощами як наслідок раннього ураження центральної нервової системи. Зокрема, дана специфіка стосується й формування мовленнєвої функції як в усній (говоріння, аудіювання), так і в писемній (читання та письмо) її формах. Констатовано, що найпоширенішими видами труднощів в оволодінні та використанні навичок писемного мовлення означено категорією учнів в межах початкової школи є: стійкі помилки під час письма та читання; труднощі в опануванні зазначених навичок й умінь; порушення функцій та операцій, які виступають передумовами опанування писемного мовлення (звуковий аналіз та синтез; звуко-буквенний гнозис; зв'язок між звуком/буквою та мовленнєвою пам'яттю; мовний аналіз й синтез; фонематичні процеси та ін.); труднощі у відтворенні літер на аркуші паперу або написанні їх елементів; різний кут нахилу букв, вихід за поля або рядок; додавання зайвих літер або відсутність потрібних при написанні або читанні слів; труднощі у написанні тексту чи переказі; труднощі у читанні слів відповідно рядка, перескакування з рядка в рядок; недочитування слова, фрази; нерозуміння змісту написаного чи прочитаного тексту тощо. Визначеним порушенням притаманний різний ступіть прояву, який залежить від ступеня тяжкості інтелектуальних труднощів учнів: від наявних стійких аграматизмів в реалізації писемної продукції до повної нездатності в оволодінні навичками письма й читання.

Відповідно до означених порушень автори презентують стратегію надання необхідної підтримки молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. Вона представлена системою заходів, що спрямовані на подолання розладів писемного мовлення, з одного боку (I блок), та надання підтримки безпосередньо на уроках, які вимагають використання навичок читання та письма – з другого (II блок). Наведено приклади корекційно-розвиткових завдань, де продемонстровано роботу за представленими напрямками та розкрито різні види допомоги з метою мінімізації утруднень в освітньому процесі із залученням асистента вчителя.

Представлені результати дослідження дали змогу дійти висновку про те, що підвищення рівня опанування означених навичок учнями з порушеннями інтелектуального розвитку в межах початкової ланки освіти в умовах інклюзивного навчання можливе за рахунок реалізації розробленої авторами стратегії корекційного впливу разом із спеціальною допомогою під час навчання.

Ключові слова: *писемне мовлення, труднощі, молодші школярі, порушення інтелектуального розвитку, інклюзивне середовище, попередження, стратегія.*

Abstract. The article is devoted to presentation the problem of written speech disorders in elementary school students with intellectual development disorders and current strategies for overcoming them in the conditions of an inclusive environment.

The article presents a theoretical analysis of the source base, which testifies to the peculiarities of the general development of children with intellectual difficulties as a result of early damage to the central nervous system. In particular, this specificity concerns the formation of the functions oral and written forms of speech. It has been established that the most common types of difficulties in mastering and using the skills of written communication by a certain category of students within the primary school are: persistent mistakes during writing and reading; difficulties in mastering these skills and abilities; violation of functions and operations that are prerequisites for mastering written speech; difficulties in reproducing letters on a sheet of paper or writing their elements; addition of extra letters or lack of necessary ones when writing or reading words; difficulties in writing a text or retelling; difficulties in reading words according to the line; reading the words is not complete; misunderstanding of the content of the written or read text, etc. Different degrees of manifestation are inherent in the determined violation, which depends on the degree of severity of the students intellectual difficulties: from persistent agrammatisms in the realization of written production to a complete inability to master writing and reading skills.

In accordance with the specified violations, the authors present a strategy for providing the necessary support to younger schoolchildren with violations of intellectual development in the conditions of an inclusive environment. It is represented by a system of measures aimed at overcoming disorders of written speech on the one hand (unit I), and providing support directly in lessons that require the use of reading and writing skills – on the other (unit II). Examples of corrective and developmental tasks are given, which demonstrate work in the presented directions and reveal various types of assistance in order to minimize difficulties in the educational process with the involvement of a teacher's assistant.

The presented results of the research made it possible to come to the conclusion that increasing the level of mastery of the specified skills by students with intellectual development disorders within the primary level of education in the conditions of inclusive education is possible due to the implementation of the corrective influence strategy developed by the authors along with special help during education.

Key words: *written speech, difficulties, schoolchildren, intellectual development disorders, inclusive environment, warning, strategy.*

Актуальність дослідження. Як зазначають науковці та практики, освітні труднощі притаманні значному відсотку дітям, що мають відхилення в дозріванні мозкових структур або ушкодження в них. До такої категорії відносяться і школярі з інтелектуальними порушеннями різного ступеня. Опиняючись в інклюзивному освітньому середовищі, дитина означеної категорії стикається з рядом різноманітних труднощів, зумовлених особливостями її розвитку. В тому числі і з порушеннями письма та читання. Це вимагає застосування спектру додаткових заходів, спрямованих як на корекцію виражених порушень, так і на мінімізацію негативного впливу утруднень [2; 3; 7; 11; 14].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання щодо вивчення особливостей сформованості та розвитку мовлення, зокрема і всіх його компонентів як в усному, так і в писемному продукуванні у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, широко висвітлено в спеціальній літературі. Стан розвитку мовлення в означеній категорії зустрічаються у напрацюваннях Г. Блеч, 2013, 2019; О. Боряк, 2019; Ю. Бугери, 2019; О. Белової, 2021; О. Гаврилова, 2019, 2020; С. Геращенко, 2013, 2019; Г. Кавиліної, 2021; В. Кобильченка, 2013; Є. Кузьмінської, 2020; С. Миронової, 2005, 2014; І. Омельченко, 2020; Г. Піотківської, 2020; Є. Соботович, 1979, 2004, 2015; В. Тищенко, 2004, 2014; L. Abbeduto, 1987, 2007; P. Cascella, 2005; C. Hatton, 2007; S. T. Kover, 2007, 2016; M. Levis, 2007; C. M. Müller, 1991; A. McDuffie, 2001, 2006; A. J. Thurman, 2021 та ін. Особливості писемного мовлення представлено у доробках О. Белової, 2021; Л. Вавіної, 2017; С. Геращенко, 2019; І. Дмитрієвої, 2019; Н. Кравець, 2006, 2016; В. Левицького, 2019; І. Марченко, 2010; Н. Резніченко, 2011; Н. I. Cannella-Malone, 2015; M. Konrad, 2015; W. Lenhard, 2013; C. Loughran, 2022; N. S. McIntyre, 2022; C. Ratz, 2013; R. C. Pennington, 2015; J. Towson, 2022 та ін. Специфіці попередження та профілактики труднощів у писемній продукції присвячені роботи І. Алієвої, 2015; Н. I. Cannella-Malone, 2015; M. Konrad, 2015; R. C. Pennington, 2015 та ін. [1; 3; 6; 7; 8; 10; 11].

Оскільки порушення інтелектуального розвитку, за результатами численних досліджень вчених (О. Белової, 2021; Г. Блеч, 2019; О. Боряк, 2013, 2019; О. Вержиховської, 2013; Є. Кузьмінської, 2020; Л. Кузнецової, 2014; В. Левицького, 2019; М. Матвєєвої, 2018; В. Мозгового, 2017; С. Миронової, 2014; Є. Соботович, 2004, 2015; В. Синьова, 2015; О. Хохліної, 2014; M. D. Cabral, 2020; J. Y. Han, 2018; A. Ho, 2020; R. Houben, 2011; C. D. Karnebeek, 2018; M. J. Koelewijn, 2012; I. G. Lee, 2020; J. Merrick, 2020; D. R. Patel, 2020; S. Stöckler-Ipsiroglu, 2021; L. A. Tseng, 2021; S. B. Wortmann, 2021 та ін.), виникають у результаті раннього ураження центральної нервової системи, подальший пізнавальний, сенсорний та моторний розвиток протікає з

певними особливостями. Визначені науковцями специфічні прояви функціонування того чи іншого процесу чи операції у дітей означеної категорії проявляється й в особливостях розвитку та формування мовлення, зокрема і писемної продукції (навичок читання та письма).

Свою чергою, досліди Г. Блеч, 2013, 2019; О. Боряк, 2014, 2019; І. Гладченко, 2013, 2019; Г. Кавиліної, 2021; Є. Кузьмінської, 2020; Г. Піонтківської, 2020; В. Тищенко, 2004, 2014, та інших підтверджують, що дітям із порушеннями інтелектуального розвитку характерна пізнавальна пасивність, зниження інтересу до пізнання навколишнього середовища, недостатній розвиток навчальної діяльності тощо. Все означене у поєднанні з інтелектуальними труднощами призводить до специфіки формування потреб у спілкуванні. Зокрема розвитку та функціонування як усного, так і писемного мовлення [3; 6; 10].

У межах дослідження питань формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку О. Боряк, 2019, було констатовано особливості мовленнєвого розвитку відповідно до ступеня тяжкості інтелектуальних труднощів учнів. Відповідно автор, підтверджуючи досліди Д. Орлової, 1967; В. Тищенка, 2004, 2014, та інших, виокремлює низку особливостей сформованості писемної продукції в означених дітей: значна кількість стійких помилок у писемній продукції; труднощі в опануванні навичок письма та читання в результаті порушень звукового аналізу та синтезу; наявність алексій та/або аграфій (переважно при тяжкому ступені прояву порушень інтелектуального розвитку) тощо. Безпосереднє обстеження писемного мовлення дозволило О. Боряк, 2019: 259-261, виокремити такі найпоширеніші види порушень як за типом фонематичної дислексії внаслідок: недорозвитку фонематичної системи; семантичної дислексії; оптичної дислексії в результаті порушень звуко-буквеного гнозису; аграматичної дислексії як наслідку наявності значної кількості аграматизмів під час читання тексту; мнестичної дислексії, що обумовлена порушеннями зв'язку між звуком/буквою та мовленнєвою пам'яттю;

фонематичної дисграфії в результаті порушень мовного аналізу й синтезу; акустичної та артикуляторно-акустичної дисграфії; аграматичної дисграфії. Однак найбільшими, за кількістю виявлених труднощів в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, є змішані групи дислексії чи дисграфії [3]. Варто припустити, що виявлені науковцем порушення писемного мовлення виступали як у вигляді індивідуальних порушень навички читання чи письма, так і у поєднанні даних видів труднощів.

Водночас, наукові розвідки О. Белової, 2021:7-8; В. Левицького, 2019: 126, та інших щодо стану розвитку умінь і навичок писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку дозволили констатувати такі їх особливості, як: труднощі у співвіднесенні графічних символів (літер) на аркуші паперу; помилки при написанні елементів графічно схожих літер; різний кут нахилу букв, вихід за поля або рядок; додавання, відсутність зайвих літер при написанні або прочитуванні слів; значні аграматизми; труднощі у написанні тексту чи переказі; порушення послідовності членів під час формулювання речень тощо [2; 8].

Свою чергою, організоване дослідження W. Lenhard & C. Ratz, 2013, щодо стану сформованості навичок читання та письма у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю продемонструвало, що 29,3% учнів взагалі не читають, 6,8% читають на логографічному рівні, 31,9% на алфавітному та 32% на орфографічному рівні. Письменні навички у більшості означеної категорії учнів розвинуті на рівні нижче середнього [14]. Наукові розвідки Н. I. Cannella-Malone, M. Konrad & R. C. Pennington, 2015, з даної тематики також засвідчують значні труднощі в опануванні писемної продукції школярами з порушеннями інтелектуального розвитку [11].

Отже, наявність значної кількості досліджень та напрацювань щодо означеної проблеми не вичерпує і нині актуальність даної теми. Так, важливими лишаються питання надання підтримки означеній категорії учнів у процесі здобуття освіти, насамперед, в інклюзивному просторі.

Мета статті полягає у представленні практичних напрацювань та презентації дієвого методичного інструментарію надання підтримки молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища.

Методи дослідження. *Теоретичні:* системний аналіз психолого-педагогічної, нейропсихологічної та лінгвістичної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* вивчення документальних джерел; узагальнення практичного досвіду з подолання порушень читання та письма; спостереження за навчальним процесом молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього простору.

Результати дослідження. Виходячи із знань про психофізіологічні основи формування писемного мовлення, психолінгвістичну структуру письма та читання, психологічні закономірності та етапи формування навички, а також виходячи із розуміння недостатньої зрілості вищих психічних функцій та, відповідно, особливостей формування міжпівкульної взаємодії у дітей з інтелектуальними порушеннями, нами було розроблено стратегію надання підтримки в умовах інклюзивного середовища, що складає систему заходів, спрямованих на подолання розладів писемного мовлення, з одного боку (І блок), та надання підтримки безпосередньо на уроках, які вимагають використання навичок читання та письма – з другого (II блок) [4; 5; 9].

До I блоку ми віднесли цикл корекційно-розвиткових занять з таким наповненням:

- формування стійкого образу «звук-буква-кінема-графема» із залученням різних сенсорних подразників, що включали зорове, слухове кінетичне та кінестетичне сприймання;
- розвиток зорових та слухових операцій та функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви та контролю) на матеріалі букв, звуків (фонем), слів, речень, тощо;
- розвиток міжпівкульної взаємодії із використанням різних типів вправ, що сприяють розвитку синергії лівої та правої півкулі мозку.

Практичну реалізацію I блоку здійснював корекційний педагог, включаючи до своїх індивідуальних занять запропоновані матеріали, що добирались з урахуванням індивідуальних особливостей письма та читання дитини. Щомісяця педагог заповнював картку прогресу дитини, в якій можна було відслідкувати динаміку зрушень у стані сформованості навичок читання та письма. Заняття носили систематичний характер з циклічним повторенням матеріалу. Однак рівень складності завдань варіювався та коригувався відповідно до динаміки. Наведемо приклади корекційно-розвиткових завдань, на яких продемонстровано роботу за представленими вище напрямками.

Робота з диференціації **Б – Д** (під час читання)

Завдання 1. Розглянути, з яких елементів складаються друковані великі **Б-Д** та маленькі літери **б-д**. Виліпити їх з пластиліну. Порівняти положення губ та язика під час вимови відповідних звуків.

Завдання 2. Багаторазово повторюючи «надрукувати» на піску великі літери **Б** та **Д**, потім – маленькі.

Завдання 3. Прописати в зошиті велику друковану **Б**, а потім маленьку літеру **б**, озвучуючи відповідний звук під час написання. Повторити вправу для **Д**.

Завдання 4. Розкласти на одну сторону усі літери **Б б**, на іншу **Д д** (літери можуть бути вирізані з цупкого паперу, а також мати різний колір).

Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями руки. Виконати завдання із заплещеними очима (Див. Табл. 1.). (Друковані літери можна зробити рельєфними за допомогою витискання їх зі зворотного боку аркуша).

Таблиця 1.

Б Д Б Д Д Б Д Д Б Б Б Д Б Б Д Д Б Д Б Б Д Д Б Б Б Д Б
--

Завдання 6. Прочитати літери спочатку зліва направо, а потім справа – наліво (Див. Табл. 2.).

Таблиця 2.

Б Д Д Б Д Д Б Д Д Д Б Д Д Д
д д б б б д б б д б б б д б б б д б б б

Завдання 7. Обвести спочатку усі літери **Б**, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком, а потім іншим кольором - **Д** (Див. Табл. 3.). (Доцільно використовувати трафарет-лінійку з віконцем або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком.)

Таблиця 3.

Р	А	Д	У	А	П	Б	Б	П	Р
Д	Й	А	Б	Х	Д	А	Ф	Б	Д
Я	Б	Д	Ж	Б	Є	І	Д	Б	Н
К	Б	А	Д	Б	О	У	А	С	
Б	Т	Ц	У	П	Б	Л	Д	А	Т

ИВРАФАЯЩАТБВБАЖБТДБОУРАСЖІБТСАРТИВАИЗБОАЛПЖАХБОЛІЖА
ЛБАТИСЯББАБЯАУНАБЦДБЩГКБІСЮБДБЛОШНГТРБЬИОМАБЧАГНУПА
ИИВМЧИСПАДУЕВІГФАЦМРСОУШАРОВЛІДГКАМИВТАОРКБАФРІАЯМВ
АЧХДЖАЬЮБДАОДЛНАОДЦУАЧІБЯФАГЩДАЛАОУСАЄАЩАПРГОАВІ
ЕИАСЗДБАОУЦЙФАРДЖДЛАХСАНГЪБАЛДВЛВДМТЛДАЪУКЖФЙВДДВЪ

Завдання 8. Обвести усі літери **б**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком, а потім іншим кольором – **д** (Див. Табл. 4.).

Таблиця 4.

О	б	л	в	т	с	д	ю	і	ц	в	ж
б	у	п	в	л	д	к	с	д	з	б	ц
а	у	ч	б	к	щ	б	є	б	н	д	ж
Б	ф	ц	я	б	і	д	х	ї	ж	д	в

Оарокгрпнебпмиадбзаоьатимбсчябфацуайаіакахіазщааобаяаюмисчтаєвдіачитьо
гелбапвидіфуйячаідждахїеабаєіцолажпзавсаматіаьфаячасіацайнагаззбасдахджеа

ббаущофьятамсдпхїговтрадлкдіаядсмиьблщунбмоатмлалбвдрпажлазбзнааауеу
 чаіаіпоекдрпбоважддопрпнгшбдзщзасжджлоиришатоаргмроаьбьячсскглрпол
 итирависакуцічяайхжлароьибдпаюмаджабтдацаоайщопаролабвмгоальвбужілф

Завдання 9. Протягом визначеного педагогом часу уважно роздивитися надруковані у таблиці літери та запам'ятати їх розміщення (Див. Табл. 5.). Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їхнє розташування по пам'яті у пустій таблиці. (Для роботи з розвитку зорової пам'яті та під час виконання аналогічних завдань кількість літер для запам'ятовування та відтворення добирається педагогом індивідуально. Також доцільно використовувати пластикові друковані літери, послідовність розміщення яких буде варіюватися від завдання до завдання, а літери викладатимуться рядком).

Таблиця 5.

б	б	д
д	д	б

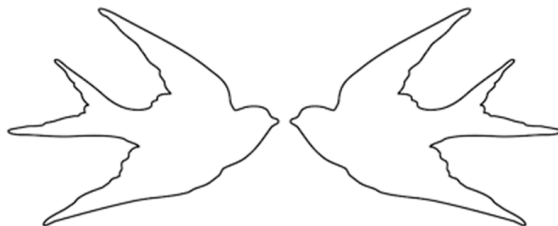
Завдання 10. Розглянути рисунки та назвати їх. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **б** або **д**. З'єднати слова з відповідним рисунком (Див. Рис. 1). Запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби, можна повторити виконання завдання кілька разів. (Кількість слів добирається та варіюється педагогом).

Рис. 1

...ІМ	...АРАН	...УЛКА	...ЕРЕВО
			

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками (Див. Рис. 2).

Рис. 2



Завдання 12. Прочитати у таблиці склади (Див. Табл. 6.). Згодом можна запропонувати для читання заздалегідь підготовлені надруковані та розрізані склади.

Таблиця 6.

Ба	Да	ба	да	Аб	Ад	аб	ад
Бо	До	бо	до	Об	Од	об	од
Бу	Ду	бу	ду	Уб	Уд	уб	уд
Бе	Де	бе	де	Еб	Ед	еб	ед
Би	Ди	би	ди	Иб	Ид	иб	ид

Завдання 13. Прослухати ритми, що відповідають наведеним нижче схемам (Див. Табл. 7.). Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи у долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку).

Таблиця 7.

!!! !!	!!! !!
!! !!!	!! !!!
! !! !!!	

Завдання 14. Прослухати уважно слова. Запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова. Дібрати до них узагальнююче слово.

Слова для запам'ятовування:

Троянда, ромашка, тюльпан, кульбаба, підсніжник.

Прослухати слова ще раз. Знайти серед них ті, що містять звук **б** та **д**.

Завдання 15. Серед запропонованих зображень обвести червоним кольором ті, назви яких містять звук **б**, а зеленим – **д** (слова: дуб, абрикос, яблуко, банан, дощ) (див. Рис. 3). Завдання виконувати спочатку з опорою на власну вимову та вимову педагога, а згодом – без опори на слух. Для цього можна попросити дитину надути щічки під час виконання завдання.

Рис. 3



Завдання 16. Скласти з букв слова. Написати їх (друкованими літерами) та поєднати з картинкою (слова: булка, зуби, дім, вода, жаба) (див. Рис. 4).

У А К Б Л _____

У З Б И _____

І М Д _____

А В О Д _____

А Ж Б А _____

Рис. 4



Завдання 17. Дібрати 5-10 слів, які містять звук **б**, д. Визначити розташування звуку в кожному слові.

Необхідно зазначити, що запропоновані завдання мають виконуватись з додатковою допомогою педагога, рівень якої визначається відповідно до індивідуальних можливостей дитини. Так само варіюється і кількість виконання завдань, їхнього повторення, рівня складності.

До II блоку ми віднесли застосування різних видів допомоги під час читання та письма з метою мінімізації утруднень в освітньому процесі із залученням асистента вчителя.

Пропонуємо ознайомитися з методичними прийомами, дотримання яких поступово зменшувало прояви стійких розладів писемного мовлення та сприяло формуванню мовної компетенції в цілому.

Під час читання дитина припускається великої кількості помилок, що, з часом, призводить до формування читання за здогадкою. Остання частина слова прочитується навмання, а відтак зміст матеріалу спотворюється і стає абсолютно не зрозумілим дитині. Такому фрагментарному розумінню прочитаного можна запобігти кількома способами, які потрібно використовувати систематично та комплексно. По-перше, під час читання дитина має використовувати трафарет-лінійку із віконцем. По-друге, матеріал для читання буде сприйматися краще із застосуванням прозорих кольорових накладок (колір добирається індивідуально), а також при збільшенні розміру та виду друкованого шрифту (краще сприймається рублений). Також лексичний матеріал має бути доступний та знайомий дитині, що вимагає попередньої адаптації змістової частини. Доцільним та необхідним також є додаткове прочитування інструкцій для дитини педагогом.

Надзвичайно важливим є застосування прийому «письма вголос». Все, що записується, має проговорюватися, як під час самостійного письма, так і під час диктантів. Учень має акцентувати свою увагу на звуках, які в усному розмовному мовленні не мають чіткого, вираженого звучання. В першу чергу

– це ненаголошені голосні, дзвінки приголосні у кінці слова, що набувають ознак глухості у процесі говоріння, а також збіг приголосних. Особливої уваги щоразу потребує кінець слова. Його чітке вимовляння під час письма сприятиме подоланню звички дописувати навмання зайві елементи. Послідовне і чітке проговорювання має скласти для дитини нову міцну опору під час виконання будь-яких письмових вправ.

Окремої уваги потребує робота дитини та педагога під час диктанту. Основними умовами є дотримання таких правил:

- зниження темпу диктування;
- збільшення часу на самоперевірку;
- допомога дорослого під час самоперевірки.

Дитина має навчитися застосовувати плавне поскладове читання написаного з поступовим просування від слова до слова у повільному темпі. Цю навичку потрібно формувати. З метою уникнення змістових здогадок бажано, за необхідності, також використовувати трафарет-лінійку зі спеціальним віконцем, в якому видно лише один рядок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена стратегія відповідає сучасному розумінню організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами. Однак вона охоплює лише окремі аспекти. Так, ми розглянули лише труднощі, притаманні писемному мовленню дитини з інтелектуальними порушеннями і зосередились саме на них. Проте залишається ряд інших актуальних запитань, відповіді на які ми вбачаємо метою наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Алієва, І.А. (2015). Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*, (3), 137-145.
2. Белова, О.Б. (2021). Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, (1), 5-10.
3. Боряк, О.В. (2019). Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку [Дис. д-ра пед. наук]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 548 с.

4. Льяна, В.М. (2021). Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 102(2), 50-63. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.71>
5. Льяна, В.М. (2022). Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 107(3), 52-62. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114>
6. Кавіліна, Г.К. (2021). Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 41(1). 289-293.
7. Кузьмінська, Є.О. & Піонтківська, Г.С. (2020). Підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями до опанування грамоти. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 373-388
8. Левицький, В.Е. (2019). Формування графомоторних вмій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (15), 121-130.
9. Мельніченко, Т.В. (2017). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з важкими мовленнєвими розладами [Дис. канд. пед. наук]. Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Київ. 282 с.
10. Чеботарьова, О.В., Трикоз, С.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Бобренко, І.В., Королько, Н.І., ... & Стрілець, Л.В. (2020). Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 90 с.
11. Cannella-Malone, H.I., Konrad, M., & Pennington, R.C. (2015). Teaching Writing Skills to Students With Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 272-280. <https://doi.org/10.1177/0040059915580032>
12. McIntyre, N.S., Loughran, C., & Towson, J. (2022). Reimagining assessment of literacy skills for adolescents with intellectual disabilities: A tutorial for an individualized approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1606-1618. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00014
13. Patel, D.R., Cabral, M.D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23. doi: [10.21037/tp.2020.02.02](https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02)
14. Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748.

References

1. Aliieva, I.A. (2015). Profilaktyka ta korektsiia fonetyko-fonematychnoho nedorozvynennia v uchniv dopomizhnoi shkoly [Prevention and correction of phonetic-phonemic underdevelopment in secondary school students]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, (3), 137-145. [in Ukraine].
2. Bielova, O.B. (2021). Osoblyvosti rozvytku movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of speech development in children with intellectual disabilities]. *Medychna osvita*, (1), 5-10. [in Ukraine].
3. Boriak, O.V. (2019). Teoriia i praktyka formuvannia movlennievoi diialnosti rozumovo vidstalykh ditei molodshoho shkilnoho viku [Theory and practice of formation of speech activity of

mentally retarded children of primary school age]. (Doctor's thesis). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukraine].

4. Iliana, V.M. (2021). Psyholinhvystychni metodychni instrumentarii podolannia dysleksii u molodshykh shkoliariv (na dopomohu praktykam) [Psycholinguistic methodological tools for overcoming dyslexia in younger schoolchildren (to help practitioners)]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 102(2), 50-63. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.71> [in Ukraine].

5. Iliana, V.M. (2022). Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturi pysemnoho movlennia [Modern views on the process of reading in the structure of written communication]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 107(3), 52-62. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114> [in Ukraine].

6. Kavylina, H.K. (2021). Osoblyvosti movlennia ditei doshkilnogo viku z rozumovoiu vidstalistiu [Peculiarities of speech of preschool children with mental retardation]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 41(1). 289-293. [in Ukraine].

7. Kuzminska, Ye.O. & Piontkivska, H.S. (2020). Pidhotovka ditei z intelektualnymy porushenniamy do opanuvannia hramoty [Preparation of children with intellectual disabilities to master literacy]. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 373-388 [in Ukraine].

8. Levytskyi, V.E. (2019). Formuvannia hrafomotornykh vmin u ditei molodshoho shkilnogo viku z porushenniamy rozumovoho rozvytku [Formation of graphomotor skills in children of primary school age with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (15), 121-130. [in Ukraine].

9. Melnichenko, T.V. (2017). Formuvannia fonolohichnogo komponentu movlennia v uchniv 5-6 klasiv z tiazhkymy movlenniemy rozladamy [Formation of the phonological component of speech in 5th-6th grade students with severe speech disorders]. (Candidate's thesis). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Special Pedagogy, Kyiv. [in Ukraine].

10. Chebotarova, O.V., Trykoz, S.V., Blech, H.O., Hladchenko, I.V., Bobrenko, I.V., Korolko, N.I., & Strilets, L.V. (2020). Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku [Criteria for evaluating educational achievements of primary school students with intellectual disabilities]. Kyiv : ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. 90 s. [in Ukraine].

11. Cannella-Malone, H.I., Konrad, M., & Pennington, R.C. (2015). Teaching Writing Skills to Students With Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 272-280. <https://doi.org/10.1177/0040059915580032>

12. McIntyre, N.S., Loughran, C., & Towson, J. (2022). Reimagining assessment of literacy skills for adolescents with intellectual disabilities: A tutorial for an individualized approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1606-1618. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00014

13. Patel, D.R., Cabral, M.D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23. doi: [10.21037/tp.2020.02.02](https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02)

14. Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748

УДК [37.091.2:37.091]: 37 (“312”)

Анатолій Коломосць,

директор КЗО

«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР»,

kolomoitsa@gmail.com

Anatoliy Kolomoiets,

head teacher of Kryvyi Rih Special School «Suzirya»

of Dnipropetrovsk Region

Любов Луценко,

заступник директора з навчально-методичної роботи

«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР»,

shcg@ukr.net

Lyubov Lutsenko,

deputy director of Kryvyi Rih Special School «Suzirya»

of Dnipropetrovsk Region

Світлана Кульбіда,

головний науковий співробітник

відділу навчання жестової мови

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

svk5554@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Svitlana Kulbida,

Dr. Sc., Prof., Leading Researcher officer of Sign Language Training,

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology,

National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

вул. Берлінського, 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of

Ukraine, Kyiv, Ukraine

9 Berlinsky st., Kyiv,

04060, Ukraine

ВИХОВНЕ ГУМАНІСТИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

EDUCATIONAL HUMANISTIC ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS

В умовах діяльності Нової української школи актуальними стають питання щодо здійснення ефективної виховної роботи з учнями. При сповідуванні дитиноцентричної філософії наскрізний процес виховної роботи спеціальних шкіл спрямовується на розгортання компетентнісної групової, індивідуальної траєкторій виховання гуманістичних цінностей учнів з порушеннями слуху. Власне дитиноцентричність є сучасною ознакою відмови від стереотипів минулого, побудови стосунків з учнями на принципах партнерства, суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії, розбудови якісного, безпечного і комфортного освітньо-реабілітаційного середовища, здатного різнобічно розвивати компетентнісний потенціал вихованців.

Мета статті – обґрунтувати створення виховного гуманістичного середовища закладу освіти з урахуванням сучасних підходів. Методи дослідження: дослідження документів, аналіз першоджерел щодо виявлення знань, фактів про засади доцільності здійснення виховної роботи, виявлення і пояснення їхнього взаємозв'язку, спостереження, опис, систематизація, узагальнення, осмислення фактів, інформаційне моделювання, нормативно-правове регулювання, аналітичне і синтетичне документування та ін. Експериментальна база – спеціальна школа «Сузір'я» м. Кривого Рогу Дніпропетровської обласної ради (методичне об'єднання вихователів, класні керівники, вчителі-дефектологи, учні, батьки, адміністрація).

Результати. На основі вивчення багаторічного досвіду виховної діяльності вперше здійснено аналіз нормативно-правової основи, визначено мету, основні завдання виховної роботи як складової загального освітнього реабілітаційного процесу спеціального закладу для осіб з порушеннями слуху в Україні.

Виховне гуманістичне середовище закладу освіти – це полісистемна організація різноманітних мікросередовищ вертикального і горизонтального рівнів, які інтегрують виховні ресурси, враховують індивідуально-типологічну диференціацію вихованців з метою формування їхнього виховного потенціалу сучасних цінностей і компетентностей. З урахуванням специфіки забезпечення освітніх потреб здобувачів з порушеннями слуху (глухих і зі зниженим слухом) розроблено процес-схему виховного гуманістичного середовища закладу освіти, який створюється на основі безбар'єрності, безпечності, комфортності під час виховного процесу.

Висновки. Організація гуманістичного виховного середовища закладу для глухих і зі зниженим слухом осіб здійснюється в умовах оновленого законодавства в галузі освіти, на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, білінгвального підходів, які забезпечують самореалізацію сутнісних можливостей і компетентностей здобувачів освіти з порушеннями слуху; вибудовується у системі вертикально-горизонтальних рівнів-засад, має продуктивний характер з урахуванням розвитку кожної творчої особистості, колективних інтересів, типологічних потреб вихованців.

Ключові слова: виховний процес, нормативно-правові засади, гуманістичне середовище закладу, здобувачі з порушеннями слуху, спеціальна школа, вихователі, Нова українська школа, безбар'єрність, потреба, жестово-словесна двомовність.

Abstract. In the conditions of activity of the New Ukrainian School, questions regarding the implementation of effective educational work with students become relevant. While adhering to the child-centered philosophy, the end-to-end process of educational work of special schools is aimed at the development of a competent group, individual trajectory of education of humanistic values of students with hearing disorders. In fact, child-centeredness is a modern sign of abandoning the stereotypes of the past, building relationships with students based on the principles of partnership, subject-subject dialogic interaction, building a high-quality, safe and comfortable educational and rehabilitation environment capable of developing the competence potential of pupils in various ways. The aim of the article is to substantiate the creation of an educational humanistic environment of an educational institution taking into account modern approaches. Research methods: the study of documents, the analysis of primary sources for the identification of knowledge, facts about the principles of the expediency of educational work, the identification and explanation of their relationship, observation, description, systematization, generalization, comprehension of facts, information modeling, normative and legal regulation, analytical and synthetic documentation, etc. The experimental base is the special school "Suzirya" in Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk Regional Council (methodical association of teachers, special education teachers, students, parents, administration). The results. On the basis of the study of many years of experience in educational activity, the analysis of the regulatory and legal basis was first carried out, the aim and main tasks of educational work as a component of the general educational rehabilitation process of a special institution for people with hearing disorders in Ukraine were determined. The educational humanistic environment of an educational institution is a polysystemic organization of various microenvironments of vertical and horizontal levels that integrate educational resources, take into account the individual and typological differentiation of pupils with the aim of forming their educational potential of modern values and competencies. Taking into account the specifics of meeting the educational needs of students with hearing disorders (deaf and hard of hearing), a process-scheme of an educational humanistic environment of an educational institution was developed, which is created on the basis of barrier-free, safe, comfortable during the educational process. Conclusions. The organization of the humanistic educational environment of the institution for the deaf and hard of hearing is carried out under the conditions of updated legislation in the field of education, based on person-oriented, competence-based, bilingual approaches that ensure the self-realization of the essential capabilities and competencies of students with hearing impairments; is built in a system of vertical-horizontal levels-fundamentals, has a productive character, taking into account the development of the creative individuality of the individual, collective interests, typological needs of pupils.

Key words: *educational process, regulatory and legal principles, humanistic environment of the institution, learners with hearing disorders, special school, educators, New Ukrainian school, barrier-free, need, sign language-spoken language bilingualism.*

Актуальність. Концепція Нової української школи визначає виховний процес як невід'ємну складову системи освітнього процесу навчального закладу через наскрізні напрями і вивчення усіх предметів, й організацію позакласної, позашкільної роботи; це один із восьми компонентів формули сучасної школи. У цих словах декларування не лише факту

навчання, а й формування ціннісного ставлення і судження, що слугують основою для щасливого особистого життя, успішної взаємодії кожного учня з суспільством.

В умовах розбудови української державності реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія незалежної України, ідеологія державотворення, зорієнтована на загальнолюдські гуманістичні й національно-культурні цінності. Теоретичною основою виховної діяльності за роки незалежності України (В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень та ін.) є новий національно-культурний зміст, звернення до своїх національних коренів, традицій, золотого фонду гуманістичного виховання, повернення підростаючому поколінню несправедливо втраченого ресурсу забутих імен діячів рідної національної української культури [1].

Не винятком є спеціальна школа (Н 90 і Н 91), де наскрізний процес виховної роботи спрямований на виховання гуманістичних цінностей учнів з порушеннями слуху впродовж як індивідуальної, так і групової освітньо-реабілітаційної компетентнісної траєкторії в умовах запровадження сучасної дитиноцентричної філософії. Вона є сучасною ознакою відмови від стереотипів минулих часів, побудови стосунків з учнями на принципах партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії [2, 3], розбудовою якісного, безпечного і комфортного освітньо-реабілітаційного середовища, здатного різнобічно розвивати компетентнісний потенціал вихованців з порушеннями слуху.

Відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» та чинного законодавства досвід Криворізької спеціальної школи «Сузір'я» (далі – заклад освіти) накопичив достатній потенціал організації виховного гуманістичного середовища, ресурсних можливостей виховної роботи у надзвичайно важливих і тісно переплєтених напрямках роботи другої половини дня, що презентують сучасні виклики щоденного життя різновікових вихованців з урахуванням їхніх потреб, можливостей, уподобань, нахилів і здібностей [4-6].

Такий досвід базується на розбудові внутрішньої системи управління і забезпечення якості виховного процесу як складової загального – освітнього-реабілітаційного, визначенні важливої ролі вихователя, класного керівника, методиста як модераторів, порадників, фасилітаторів, наставників, носіїв пізнавальної інформації, ретрансляторів культурних надбань спільнот чуючих і глухих у системно спланованому й організованому процесі, яким властиві фахова обізнаність як категорії учнів, так і їхніх здатностей, гнучкість, мобільність, достатність компетентностей, нестандартність мислення, вміння адаптуватися до змінних процесів і викликів, так і здатності до співпраці, і взаємної підтримки у дружньому колі шкільної родини.

Надзвичайна важливість суспільної ролі педагогів-вихователів зумовлена тим, що система виховання закладу – це такий соціальний інститут, через який проходить кожна особа з особливими освітніми потребами, в тому числі з ПС, набуваючи рис громадянина в організованому русі від нижчих до вищих ступенів розвитку і життєдіяльності людської особистості.

Опанування майстерністю педагогів-вихователів відбувається через формування особистісних рис, позитивних мотивів (спрямованості, комунікативності) до виховної діяльності кожного мікросередовища закладу освіти, подолання труднощів, розв'язання складних ситуацій, реалізується державна політика у формуванні духовного, комунікативного збагаченого потенціалу учнів у збереженні й примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього – «особистості, що повноцінно функціонує», «мовної особистості», «особистості завтрашнього дня» [7].

Особистість наставника є для учнів з ПС є важливим стимулом для розвитку пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, естетичних поглядів, мотивів вибору професії, життєвих уподобань, смислів тощо. Вплив наставника може не тільки стимулювати розвиток цих якостей,

властивостей особистості виявити й сформувати в учня творчу індивідуальність, здатність пробудити інтерес до традицій, закласти основи української духовності, а й загальмовувати її розвиток. Таке твердження можна підтвердити словами видатного українського педагога В. Сухомлинського, котрий стверджував, що від наставника залежить, чим буде серце дитини – «засушеною корою, чи розквітлою квіткою» [8].

Авторський колектив спеціальної школи зібрав найважливіші складники «Виховної роботи осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи», з яких впродовж п'яти останніх років створено власний неповторний рецепт успіху [9]. В цей рецепт входить демократичне врядування командної організації виховної роботи як по вертикалі, так і по горизонталі, чіткі і прозорі канали комунікації всіх задіяних у виховному процесі, активна участь учнів у заходах, залучення батьків до розробок і визначення основних напрямів діяльності, їхнього розуміння виховних процесів у закладі, залучення до обговорення цих процесів, врахування їхньої думки у вибудовуванні стратегії і тактики виховних заходів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Різноманітні питання організації виховної діяльності у закладі освіти висвітлюються у працях: науковців – І. Беха, 2009, 2014, 2024, 2021; А. Денисенко, 2018; О. Дурманенко, 2015; І. Єрмака, 2006; К. Журби, 2020, 2022; П. Ігнатенка, Є. Коваленка, Л. Кондрашової, О. Лаврентьевої, 2016; Н. Зеленкової, 2014; Н. Малиношевського, 2016; І. Мартинюк, 2019; В. Поплужного, 2021; В. Косарева, 2017; Л. Крицької, 2018; К. Чорної, 2014, 2020; О. Литовченко, 2022; К. Любченко, 2018 та ін. [10,11]; практиків – О. Біланової, 2020-2022; О. Вишневського, 2017; Т. Заяць, 2018, 2020; Д. Капелюх, 2018; Н. Корочкової, 2022; Л. Отверченко, 2019; О. Романовської, 2019; В. Щуцького, 2018; О. Середи, 2015 та ін. Дослідження виховного простору закладу охарактеризовано як соціально-педагогічне утворення, як педагогічне (М. Ільчиков, А. Капська, В. Караковський, Л. Новікова), соціокультурне

явище (І. Єрмаков, 2006; Н. Іванюшева, 2019; Н. Зборовська, 2022; Kultenko, V., Morska, N., 2022 та ін.) залучення вихованців до смислів соціального життя, створення умов для виникнення й реалізації соціальної й творчої їхньої активності [12-13].

В контексті соціокультурних засад питання організації виховної роботи з учнями з порушеннями слуху набуває особливої актуальності в контексті врахування їхніх особливих освітніх потреб у педагогічній теорії та безпосередній практичній діяльності спеціальних закладів освіти, яке здійснюється у другу половину дня.

Виховна робота фахівців визначається з урахуванням таких нових функцій (зокрема, на думку Р. Грицько, 2019; Т. Засць, 2020, 2022; Н. Зборовської, 2022; Д. Капелюх, 2018; М. Кацан, 2017; А. Коломойця, 2022; Л. Луценко, 2018, 2022; О. Романовської, 2021; К. Ткаченко, 2012; В. Щуцького 2018 та ін.), як педагогічна підтримка особистості шляхом використання жестово-словесної двомовності, компенсації, реабілітації, підвищення здатності у набутті сучасних цінностей і компетентностей [3, 5, 6, 13]. Утім, аналіз педагогічної літератури дає підстави твердити про існуючу проблему розроблення ключових питань організації, формування виховного середовища закладу освіти з урахуванням потреб здобувачів з порушеннями слуху.

Мета статті – обґрунтувати модель створення виховного гуманістичного середовища закладу освіти з урахуванням сучасних підходів.

Методи дослідження: дослідження документів, аналіз першоджерел щодо виявлення знань, фактів про засади доцільності здійснення виховної роботи, виявлення і пояснення їхнього взаємозв'язку, спостереження, опис, систематизація та узагальнення, осмислення фактів, інформаційне моделювання, нормативно-правове регулювання, аналітичне і синтетичне документування та ін., формулювання висновків, пропозицій.

Експериментальна база – спеціальна школа «Сузір'я» м. Кривого Рогу Дніпропетровської обласної ради (методичне об'єднання

вихователів, класні керівники, вчителі-дефектологи, учні, батьки, адміністрація).

Виклад основного матеріалу.

Нормативно-правова основа,

мета, завдання виховної роботи

як складової загального освітньо-реабілітаційного процесу

Організація діяльності спеціальної школи в умовах оновленого законодавства в галузі освіти, впровадження Нової української школи зумовлює сприймати її у новій якості – як осередку комплексної державної підтримки сім'ї, що забезпечує право дітей з ПС на якісні освітні послуги, соціальний захист, комплексну реабілітацію найуразливіших категорій дитячого населення завдяки спеціально організованому освітньо-реабілітаційному, виховному процесам.

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» 2021 виховна робота у закладі освіти є «невід'ємною складовою освітнього процесу і має ґрунтуватись на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях українського народу, цінностях громадянського, вільного, демократичного суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина» [14].

Виховна робота у спеціальному закладі – планомірний, системний, цілеспрямований процес, який здійснює вплив на свідомість, поведінку особистості вихованців з ПС з метою формування відповідних установок, понять, гуманістичних цінностей, ключових компетентностей, що забезпечують необхідні умови для їхнього розвитку, життя.

Мета виховного впливу – досягнення відмінних рівнів вихованості – (результатів виховного розвитку), у набутті ключових гуманістичних цінностей і компетентностей учнями з ПС.

Головні завдання виховної роботи у спеціальній школі (Рис. 1) визначені Положенням про спеціальну школу, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 року № 221.

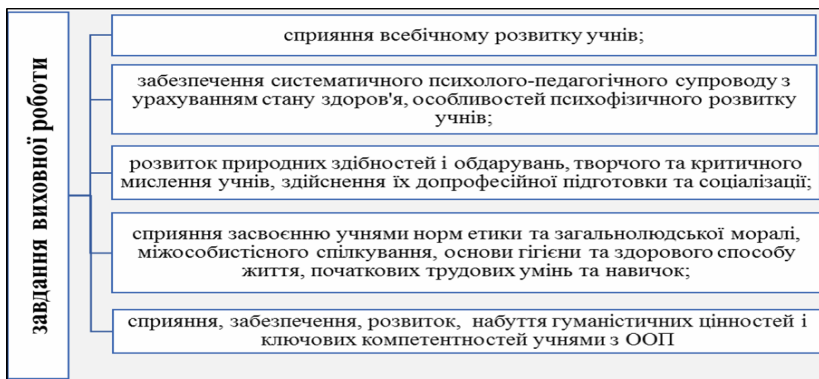


Рис. 1 Завдання виховної роботи у спеціальній школі

Вирішення цих завдань передбачено Стратегією розвитку закладу на 5 років, яку розроблено відповідно до Законів України «Про освіту» «Про повну загальну середню освіту», Положення про спеціальну школу, затвердженого постановою КМ України від 06.03.2020 р. № 221 з урахуванням вимог Нової української школи (в редакції постанови КМ України від 3 листопада 2021 року №1132) та інших нормативно-правових документів в галузі освіти, річним планом роботи закладу на поточний навчальний рік, схваленим педагогічною радою й затвердженим наказом по закладу з урахуванням Державних санітарних норм, правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку та навчально-реабілітаційних центрів», затверджених наказом МОЗ України від 20.02.2013 р. № 144 та Положенням про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітньо-реабілітаційного процесу в закладах освіти. Зокрема, стратегічні завдання виховної роботи на кожен навчальний рік, шляхи їх вирішення передбачено річним планом роботи спеціальної школи та освітньою програмою.

Створення виховного гуманістичного середовища закладу освіти

Теоретико-практичний інтерес до здійснення ВР, реалізація першого завдання дозволило нам розробити схему процесу створення виховного гуманістичного середовища закладу освіти (Рис. 2).

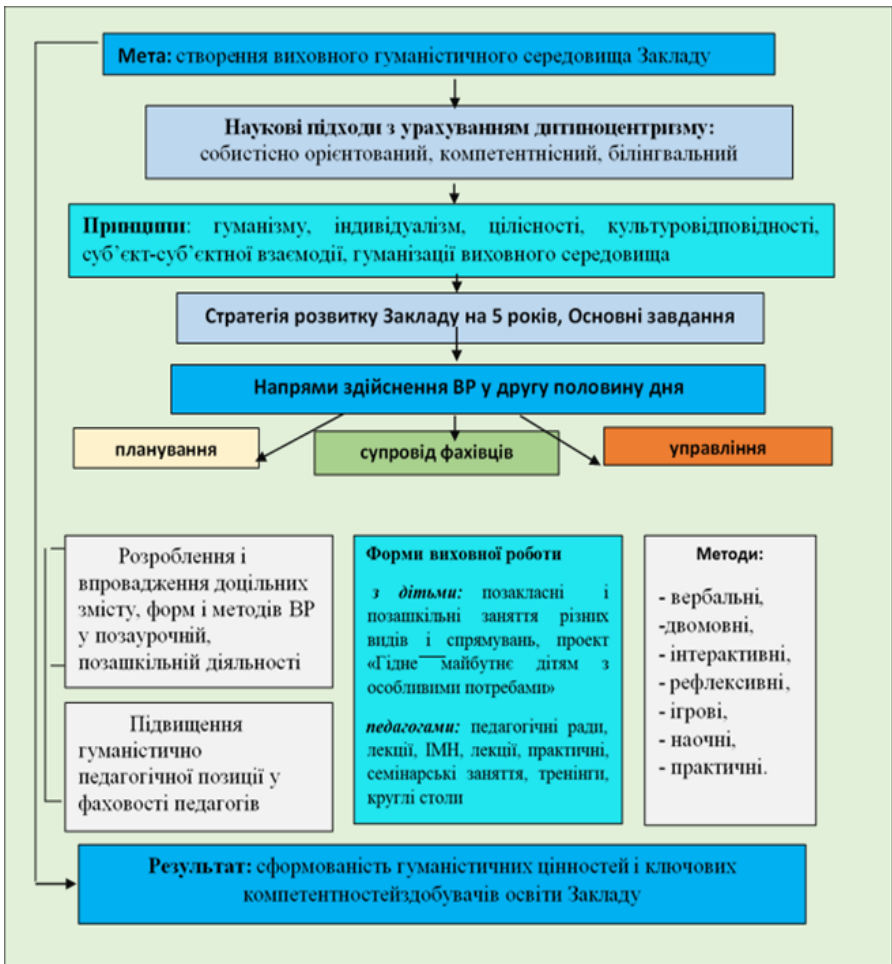


Рис.2. Схеми процесу створення виховного гуманістичного середовища закладу освіти

Педагог-вихователю є ключовою фігурою у формуванні виховного гуманістичного середовища Закладу, оскільки від нього значною мірою залежить ефективність виховання учнів. Саме педагогічна підготовленість та педагогічна майстерність вчителя-вихователя мають важливе значення для опанування зразків поведінки і наслідування гуманістичних цінностей у виховному середовищі закладу освіти для вихованців з порушеннями слуху.

У розумінні поняття «виховне середовище» ми поділяємо погляди Р. Малиношевського, який характеризує його як «системну інтеграцію виховних ресурсів різноманітних мікросередовищ з метою здійснення педагогічно доцільного впливу на дитину на всіх рівнях» [15].

Виховна полісистемність другої половини дня (Рис. 3) у закладі:



Рис. 3. Виховна полісистемність другої половини дня у закладі

Мікросередовища виховного впливу охоплюють відпочинкову (пансіон), харчову (їдальня), трудову (територія шкільна), прогулянкова, екскурсійна, музейна (шкільна, позашкільна територія), самопідготовчу (класу), корекційно-розвиткову, мистецьку (спеціально облаштовані приміщення), туристичну, оздоровчо-спортивну (позашкільна, шкільна).

Тож виховне гуманістичне середовище закладу освіти (ВГСО) ми розуміємо як полісистемну організацію різноманітних мікросередовищ вертикального і горизонтального рівнів, які інтегрують виховні ресурси, враховують індивідуально-типологічну диференціацію вихованців з метою формування їхнього виховного потенціалу сучасних цінностей і компетентностей.

Основні підходи дитиноцентричної філософії ВГСЗО

Основними підходами у застосуванні дитиноцентричної філософії виховного гуманістичного середовища закладу освіти стали особистісно орієнтований, компетентнісний та білінгвальний (словесно-жестовий).

Особистісно орієнтований підхід розглядається нами на всіх рівнях виховного впливу, допомоги, підтримки вихованців і на пряму залежить від ефективності роботи педагога, значною мірою – від особистих й професійних якостей, уміння аналізувати ситуацію, взаємодіяти і співпрацювати з дітьми, долати (особистісні і педагогічні) стереотипи, прагнення професійно удосконалюватись і творчо розвиватись, підвищувати свою педагогічну майстерність, відмови від авторитарного стилю виховання.

Компетентнісний підхід з боку педагогів тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим та вимагає певних зусиль розвитку здібностей, знань, ставлення до себе та до інших, гуманістичних цінностей поваги до інших, відповідальності, власної гідності, які трансформуються у відповідні уміння і навички, зокрема вироблення умінь ставити перед собою мету, планувати і організовувати власну діяльність, втілювати свої задуми, об'єктивно оцінювати й аналізувати досягнуті результати.

Білінгвальний підхід (українська словесна і українська жестова мова). У сучасних умовах переорієнтація з одномовного підходу на білінгвальний надає змогу розширити репертуар у двох мовах, вдосконалювати базові (необхідні) рівні компетенцій вихованців з порушеннями слуху, які є неоднаковими у засвоєнні, зважаючи на різні форми мовлення (дактильне, писемне, жестове, усне) і комунікативний ресурс середовищ, в яких розвивається і виховується кожен учень [2, 3, 7, 16, 17]. Розроблений і впроваджений потенційний актив білінгвізму є частиною соціального, мовленнєвого, мовного, культурного досвіду кожного учня з порушеннями слуху і базою для розвитку подальших компетенцій. Виховна мета у кожному мікросередовищі закладу освіти має враховувати рівні таких компетенцій і на цій основі вибудовувати подальше просування учня в зону

майбутнього розвитку, як при вивченні навчальних дисциплін, так і здійсненні виховного впливу.

Зазначені підходи, на наш погляд, забезпечують гуманізацію виховного середовища закладу освіти та створюють емоційно сприятливу, комфортну і безпечну атмосферу кожного мікросередовища, етичну саморефлексію, активізацію почуття власної гідності, відповідальності, повагу до інших, самореалізацію сутнісних можливостей і компетентностей здобувачів освіти.

Окрім трьох основних підходів, сучасне формування виховного гуманістичного середовища закладу освіти, на нашу думку, вибудоване на горизонтальних і вертикальних рівнях-засадах:

- свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця;
- дитяча самодіяльність, її активний характер;
- вільна творча продуктивна праця як базис виховання;
- розвиток творчої індивідуальності (при цьому індивідуальність не суперечить колективізму й культурі, а, навпаки, справжній колективізм і справжня культура пов'язані з розвитком індивідуальності);
- виховна полісистемність (індивідуально-типологічна диференціація вихованців потребує відповідних виховних технологій) [11, 15].

З огляду на те, що вихованці закладу освіти формуються як особистості тільки у різних мікросередовищах й активно з ними взаємодіють, активно в них комунікують, створюють комфортний морально-психологічний клімат, ми спробували перетворити внутрішню атмосферу спеціальної школи у школу «набуття цінностей і компетентностей», яка має зруйнувати ілюзорну установку учнів й батьків на соціальне утриманство, навчити вихованців знаходити своє місце у системі соціально значущих стосунків.

Висновки. Організація виховної діяльності спеціальної школи для глухих і зі зниженим слухом осіб відбувається в умовах оновленого законодавства в галузі освіти (Законів «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції Нової української школи, Положення про спеціальну школу, Стратегії розвитку закладу на 5 років та ін.), формується у виховному

гуманістичному середовищі закладу, яке визначається як полісистемна організація різноманітних мікросередовищ вертикального і горизонтального рівнів, які інтегрують виховні ресурси, враховують індивідуально-типологічну диференціацію вихованців з метою формування їхнього виховного потенціалу сучасних цінностей і компетентностей.

В основу побудови моделі виховного гуманістичного середовища закладу освіти закладено основи дитиноцентричної філософії у сучасних особистісно зорієнтованому, компетентнісному, білінгвальному підходах, які уможливають задоволення потреб, розвиток компетентностей здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Подальшого дослідження потребують питання ефективності формування виховного гуманістичного середовища закладу освіти, підвищення кваліфікації вихователів з урахуванням ключових положень НУШ, розроблення технологій виховного впливу, особливості здійснення виховної роботи з урахуванням дистанційності за сучасних викликів воєнного стану та ін.

Література

1. Андрущенко В. П. (2008). Роздуми про освіту. *Статті. Нариси*. Інтерв'ю. 2-ге вид., доп. Київ: Знання України, 2008. С. 161-174.
2. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*, 3, 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13>
3. Malynovych, L. (2020). Aspects of indices determination of the children's psychological readiness to the school education. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 132-138. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55>
4. Указ Президента України №195/2020 «Про національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі від 25.05.2020 р.
5. Коломоєць А. О., Луценко Л. М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 24-28. <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08>
6. Коломоєць А. О. (2021). З досвіду управлінської діяльності директора КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР». *Збірник наукових праць ЛОГОС*. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index>
7. Кульбіда С. В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732662>
8. Сухомлинський В. О. (1977). Становлення особистості. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Т. 3 : Серце відаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : «Радянська школа», 1977. 670 с.

9. Коломоєць А. О., Луценко Л. М., Кульбіда С. В., Спіцина О. В. (2022). Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи: *навчально-методичний посібник* / А. Коломоєць, Л. Луценко, С. Кульбіда, О. Спіцина. Київ : Симоненко О. І., 2022. – 134 с.
10. Бех І. Д., Чорна К. І. (2014). Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
11. Єрмаков І. Г. (2006). Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. – Харків: Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
12. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical Socio-Cultural Analysis. *Postmodern Openings*, 13(1), 186-197. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>
13. Капелюх Д. Р., Щуцький В. П. (2018). Особливості національно-патріотичного виховання учнів з особливими освітніми потребами у навчально-реабілітаційному центрі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Національно-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін»* 15 травня 2018 року. Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2018. – С. 30-35. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710764/>
14. Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2021.
15. Малиношевський Р. В. (2009). Проблема системи «Людина – соціальне середовище» у спадщині В. О. Сухомлинського. Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді : *зб. наук. праць* / [за ред. І. Д. Беха]. Кам'янець-Подільський: Видавель Д. Г. Зволейко ; Інститут проблем виховання НАПН України, 2009. Вип. 14, кн. 2. С. 140-150.
16. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина та ін.]. Київ : УТОГ, 2011. 53 с.
17. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 1/77, 15-29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>

References

1. Andrushchenko, V. P. (2008). Rozdumy pro osvitu [Reflections on education]. *Statti Narysy. Interviu. 2-he vyd., dop.* Kyiv: Znannia Ukrainy, 2008. S. 161-174 [in Ukrainian].
2. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*, 3, 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13> [in Ukrainian].
3. Malynovych, L. (2020). Aspects of indices determination of the children's psychological readiness to the school education. *Zbirnyk naukovykh prats ЛОНОС*, 132-138. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55> [in Ukrainian].
4. Ukaz Prezydenta Ukrainy №195/2020 «Pro natsionalnu stratehiiu rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u Novii ukrainskii shkoli vid 25.05.2020 r. [Decree of the President of Ukraine No. 195/2020 «On the national strategy for building a safe and healthy educational environment in the New Ukrainian School dated May 25, 2020] [in Ukrainian].
5. Kolomoiets, A.O., Lutsenko, L.M. (2020). Deiakі aspekty zdiisnennia kompleksnoi rehabilitatsii osib z porushenniamy slukhu v umovakh spetsialnogo zakladu osvity [Some aspects of comprehensive rehabilitation of persons with hearing impairments in the conditions of a special educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats ЛОНОС*, 24-28. <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08> [in Ukrainian].

6. Kolomoiets, A.O. (2021). Z dosvidu upravlinskoj diialnosti dyrektora KZO «Kryvorizka spetsialna shkola «Suziria» DOR» [From the managerial experience of the director of KZO «Kryvyi Rih special school «Suziria» DOR»]. Zbirnyk naukovykh prats ΛOHOΣ. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index> [in Ukrainian].

7. Kulbida, S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv [Peculiarities of communicative activity of deaf students]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psyholohii imeni Mykoly Yarmachenka. Viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis, 2021. 200 s. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732662> [in Ukrainian].

8. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Stanovlennia osobystosti [The formation of personality]. Vybrani tvory : v 5-ty t. T. 3 : Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. Kyiv : «Radianska shkola», 1977. 670 s. [in Ukrainian].

9. Kolomoiets, A.O., Lutsenko, L.M., Kulbida, S.V., & Spitsyna, O.V. (2022). Vychovna robota osib z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh Novoi ukrainskoj shkoly [Educational work of persons with special educational needs in the conditions of the New Ukrainian School]: navchalno-metodychnyi posibnyk / A. Kolomoiets, L. Lutsenko, S. Kulbida, O. Spitsyna. Kyiv : Symonenko O. I., 2022. – 134 s. [in Ukrainian].

10. Bekh, I.D., & Chorna, K.I. (2014). Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Program of Ukrainian patriotic education of children and school youth]. Kyiv, 2014. 29 s. [in Ukrainian].

11. Iermakov, I.H. (2006). Vychovannia zhyttietvorchosti: modeli vykhovnykh system [Education of life creativity: models of educational systems]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osнова», 2006. – 224 s. [in Ukrainian].

12. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical Socio-Cultural Analysis. *Postmodern Openings*, 13(1), 186-197. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391> [in Ukrainian].

13. Kapeliukh, D.R., & Shchutskyi, V.P. (2018). Osoblyvosti natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchniv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u navchalno-reabilitatsiinomu tsentri [Peculiarities of national-patriotic education of students with special educational needs in the educational rehabilitation center]. Materialy Vseukrainskoj nauково-praktychnoi internet-konferentsii «Natsionalno-patriotychno vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v umovakh modernizatsiinykh suspilnykh zmin» 15 travnia 2018 roku. Uman: UDPU imeni Pavla Tychyny, 2018. - S. 30-35. Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/710764/> [in Ukrainian].

14. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On comprehensive general secondary education»].(2021) [in Ukrainian].

15. Malynoshevskyi, R.V. (2009). Problema systemy «Liudyna – sotsialne seredovyshche» u spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [The problem of the «Man - social environment» system in the legacy of V. O. Sukhomlynskyi]. Teoretyko-metodychni problemy ditei ta uchnivskoi molodi : zb. nauk. prats / [za red. I. D. Bekha]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets D. H. Zvoleiko ; Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, 2009. Vyp. 14, kn. 2. S. 140-150. [in Ukrainian].

16. Kontsepsiia bilinhalnogo navchannia osib z porushenniamy slukhu [The concept of bilingual education of deaf]. [S. V. Kulbida, I. I. Chepchyna ta in.]. Kyiv : UTOH, 2011. 53 s. [in Ukrainian].

17. Kulbida, S.V. (2016). Formuvannia zhestomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii – vid rozuminnia do zastosuvannia [Formation of sign language communicative competence - from understanding to application]. Osoblyva dytna : navchannia i vykhovannia, 1/77, 15-29. Rezhym dostupu <http://lib.iitta.gov.ua/707090/> [in Ukrainian].

УДК 37.01: 376.42: 1 (13: 130.1: 177)

Оксана Мякушко,

кандидат психологічних наук

старший науковий співробітник

відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

sanamiak9@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7675-7523

Researcher ID

Oksana Miakushko,

PhD, SeniorResearchFellow

Department of education for children with intellectual disabilities

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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, Kyiv, Ukraine

st. 9, Berlinsky M., Kyiv,

04060, Ukraine

ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES

Анотація. Стаття присвячена проблемі визначення сприятливих умов для розвитку цілісної особистості дитини і, зокрема, компонентів її соціального і духовного розвитку. В роботі коротко представлено ретроспективний аналіз динаміки ставлення суспільства та держави до людей з інтелектуальними порушеннями у його співставленні з характерними змінами моральних і духовних цінностей у суспільстві.

Означені найбільш поширені проблеми впровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими освітніми проблемами. Автор намагався охарактеризувати ці проблеми й визначити можливі перспективні підходи до виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз дефініцій інтегративного підходу, який зараз активно впроваджується в освіті України, свідчить про його недосконалість, оскільки він ставить, але не вказує на шляхи вирішення питань, пов'язаних з метою створення нових цілісностей в освіті, а саме: знаходження образу нової (невідомої) цілісності та визначення умов її життєздатності. Здійснено спробу вирішити ці питання в рамках сучасної культури постмодерну з її

інтенцією до розгляду Всесвіту як єдиного живого організму, цілісного погляду на природу, холізму як «філософії цілісності», космізму як цілісного соціокультурного явища, орієнтованого на синтетичне бачення реальності та сприйняття людини як органічної частини космічної єдності. Зроблено висновок про можливість розглядати в якості вихідного орієнтиру для уявлення образу цілісності в освіті єдність людини («мікрокосму» Г. Сковороди, «людського мікрокосмосу» М. Холодного) та «макрокосму» всього іншого Всесвіту (природи і соціуму – «соціального космосу» М. Холодного), а як умову життєздатності цілісностей в освіті – гармонійне й органічне поєднання її частин.

Погоджуючись з доцільністю розгляду сутності освіти як «лікування» душі та відповідним наданням пріоритетного значення вихованню дитини, перспективними для застосування в освітній системі визначені положення українського антропокосмізму М. Холодного як джерело духовності й ціннісних орієнтирів для української людини в її стосунках зі світом природи й культури.

Ключові слова: *інтегроване навчання, цілісний підхід до виховання особистості, діти з інтелектуальними порушеннями.*

Abstract. The article is devoted to solving the problem to determine the favorable conditions for the development of a child's integral personality, in particular, social and spiritual development components. The article briefly presents a retrospective analysis how the society and the state attitude to people with intellectual disabilities was changed and how it is related to characteristic changes in moral and spiritual values in society.

The most common problems to implement the integrated education for children with special educational needs are identified. The author tried to characterize its and to identify a possible promising approaches to raising children with intellectual disabilities.

The analysis of the integrative approach definitions, which is now being actively implemented in Ukraine education, shows its imperfection, since it poses, but does not indicate the problems solving, which related to the goal of creating new wholes in education, namely: how to find the image of a new (unknown) integrity and how to determine its viability conditions. An attempt was made to solve these questions within the framework of such areas as modern postmodern culture with its intention to consider the universe as a single living organism, a holistic view of nature, holism as a «philosophy of integrity», cosmism as a holistic socio-cultural phenomenon, which is oriented towards a synthetic vision of reality and perception of a person as an organic part of the cosmic unity.

A conclusion was made about the possibility to consider the unity of man ("microcosm" of G. Skovoroda or "human microcosm" of M. Holodnyj) and "macrocosm" of the entire universe (which includes nature and society, or "social cosmos" of M. Kholodnyj). A harmonious and organic combination of parts is defined as a condition for the viability of wholes in education.

The author agrees with the expediency to consider the education essence as soul "treatment" and with the corresponding priority for child education. Based on these positions, the author sees a perspective to apply in the educational system the statements of Ukrainian M. Kholodnyj's anthropocosmism as a source of spirituality and value orientations for the Ukrainian person in his relationship with the world of nature and culture.

Key words: *integrated education, holistic approach to personality education, Ukrainian anthropocosmism, children with intellectual disabilities.*

Постановка проблеми. Одним з головних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є створення сприятливих умов для розвитку цілісної особистості дитини, яка проявляється в розвинених емоціях, зростаючій свідомості, керованій поведінці. Для становлення компетентностей дитини (як результату дошкільної освіти та особистісного надбання) важливого значення набуває формування, зокрема, компонентів соціального і духовного розвитку особистості дитини, що відповідають за формування емоційно-ціннісного ставлення та навичок до регуляції власної поведінки й діяльності (прояву самостійності, активності, цілеспрямованості й відповідальності).

Завдання щодо повноцінної підготовки до життя ускладнюються у випадку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (далі ПІР), якісні зміни у психіці яких (внаслідок органічного ураження центральної нервової системи) призводять до проблем саме із соціальними навичками адаптації (що виявляється, зокрема, у проблемах з міжособистісним спілкуванням, наївності, зниженій здатності розуміти і дотримуватися правил і законів, а також нездатності уникнути віктимізації) та практичними навичками адаптації (проблеми зі здатністю діяти незалежно в повсякденному житті). Дискомфорт, викликаний труднощами спілкування або вираження своїх особистих бажань і потреб (через нерозуміння своїх думок, почуттів, досвіду спілкування з іншими людьми, недостатні навички міжособистісного спілкування, нездатність подружитися тощо), емоційних проблем (пов'язаних із соціальною ізоляцією та дискримінацією) призводить до порушення поведінки, яка також може бути способом вираження або повідомлення про те, що вони не можуть висловити інакше (фрустрація, хвилювання, нервозність тощо). Проблемна ж поведінка (через свою інтенсивність, частоту або тривалість) негативно впливає на розвиток особистості дитини з порушеннями інтелекту й можливість її участі у соціальному житті.

Відповідно, важливість для успішної адаптації в соціумі особистісної й соціальної лінії розвитку актуалізує необхідність приділяти особливу увагу

соціально-емоційному розвитку й формуванню соціально значущих навичок поведінки у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. В такому разі, як вже доведено сьогодні (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупасва, В. Синьов, М. Супрун, Л. Шипіцина та ін.), завдяки успішній соціальній адаптації діти з порушеннями інтелекту (в реальних умовах власного існування) можуть виконувати ті чи інші соціально корисні функції для суспільства, а ефект від гармонійного розвитку особистості та успішної адаптації в суспільстві благотворно впливає на їхнє здоров'я.

На жаль, захоплення новітніми технологіями раннього навчання і розвитку дитини дещо зсунуло акцент освітнього процесу переважно на фізичний та інтелектуальний розвиток дитини. І такому важливому для подальшого гармонійного життя дитини у соціумі аспекту, як розвиток душі дитини і виховання у неї навичок моральної поведінки, не приділялося достатньо уваги. Сподівання на виправлення такої ситуації надає новий Державний стандарт дошкільної освіти (2021), який визначає в якості однієї з цінностей дошкільної освіти збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями. Однак проблема ускладнюється відсутністю сьогодні відповідних національних програм виховання.

Все це обумовлює актуальність визначення перспективних напрямів і стратегій виховання дітей з ПІР, адекватних їх можливостям та відповідним новим технологічним та екологічним викликам сьогодення.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій свідчить про ґрунтовні дослідження історії розвитку спеціальної освіти та її періодизації (В. Бондар, Л. Земський, А. Дьячков, І. Єременко, М. Супрун, К. Турчинська, та ін.). Втім, вивченню історії виховання дітей з особливими освітніми потребами приділялось значно менше уваги (Ф.Новік, М. Ярмаченко та ін.).

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень з питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів (В. Бондар, Є. Боришпольський, Л. Вавіна,

Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнєв, Х. Замський, В. Карвяліс, М. Козленко, Г. Мерсіянова, Л. Одинченко, Ж. Шиф та ін.).

Досить широко висвітлений процес корекційного виховання учнів допоміжної школи (В. Воронкова, Е. Грачева, Л. Занков та ін.), його сутність та наукові основи (В. Баудіш, Єременко, О. Пометун, В. Синьов, М. Супрун, М. Ярмаченко), засоби, як-от учнівське самоврядування (Супрун, 2009) та ін. Описані різні аспекти виховного процесу дітей з ППР – суспільного виховання (А. Дубовецький, А. Бондар), соціального виховання (А. Борсук, В. Білоусов, А. Грибоєдова та ін.), трудового (І. Корнєв, О. Граборов, В. Мясішев, Б. Пінський, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Підіймалися й окремі питання виховання, зокрема виховання розумово відсталих підлітків в умовах виховної колонії (М. Супрун, 2001).

Різноаспектні дослідження зі спеціальної педагогіки та психології в рамках особистісно-орієнтовного підходу дали можливість поглибити уявлення щодо проблеми формування підростаючої особистості дитини з ППР (І. Бех, Г. Мерсіянова, Ж. Намазбаєва, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.), становлення особистості розумово відсталої дитини в онтогенезі та розвитку її емоційно-вольової сфери (Стадненко, Матвєєва, & Обухівська, 2002).

Сьогодні певних успіхів досягнуто у дослідженні специфічних особливостей розвитку емоційної сфери дітей з ППР, переважно шкільного віку (С. Забрамна, Л. Занков, К. Лебединська, І. Лисенкова, М. Певзнер, С. Рубінштейн, О. Шаповалова, О. Куприянчук, Л. Коршикова та ін.), а також різних її аспектів – емоційного сприймання музики (Коломійцева, 2009), особливості емпатії школярів з психопатоподібною поведінкою (Землянкина, 2009). Меншою мірою дослідження стосуються дітей дошкільного віку, зокрема, вивчення у них особливостей емпатії (Хасанова, 2009).

У більш дорослих дітей – підлітків з ППР – увага дослідників вже спрямовується на вивчення питань їх психосоціального розвитку (Інденбаум, 2011), виявлення психолого-педагогічних умов розвитку їх здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії (Печерский, 2009).

Зміни соціально-економічних реалій і соціокультурного контексту в Україні, наукових поглядів щодо задачі й змісту освіти дітей (з їх акцентом на розвиток і навчання) позначився на зменшенні уваги до власне виховання дітей з ППР. Як результат, А. Висоцька (2010) констатувала недостатній рівень підготовленості випускників цієї категорії до життя і зробила висновок про актуальність не лише оновлення змісту виховання та визначення поведінки школяра як об'єкта процесу виховання, а й чітке окреслення основних напрямів діяльності вихователя, спрямованої на формування особистості школяра, здатного опанувати власну поведінку.

Спираючись на результати досліджень, А. Висоцька (2012, 2014) вказала на фактори, що впливають на результативність корекційно-виховного процесу спеціального закладу освіти для розумово відсталих дітей – багато в чому це визначається тим, якою мірою дитина залучена в соціальні відносини: наскільки широкими є її стосунки з людьми; наскільки успішно вона входить у світ предметів і явищ навколишнього світу; опановує соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, різними формами поведінки, звичками; набуває життєво, соціально, особистісно значущих якостей, навичок і вмінь, здатних забезпечити оптимальний рівень функціонування.

Отже, новий час вимагає пошуків нових підходів до теорії й практики соціо-емоційного розвитку і формування поведінки дітей.

Зміна парадигми сучасної загальної та спеціальної педагогіки полягає у наданні пріоритету соціальній адаптації як одному з механізмів соціалізації та інтеграції, спрямовуючи, відповідно, на оволодіння дітьми з ППР сукупністю необхідних для успішної адаптації в соціумі різних компетентностей (як результату навчання). За такого підходу в якості завдання соціальної адаптації визначено: формування цінностей і необхідних для життя в суспільстві загальноприйнятих норм і правил поведінки, комунікативної та соціальної компетентності. Ці завдання реалізуються як найважливіші для індивідуальної програми розвитку дитини цілі через покроковий розвиток навичок, зокрема побутових, комунікативних та соціальних (спілкування з однолітками на

перерві, вміння працювати в парі та в групі), які дають змогу особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, посилено брати участь у праці і суспільному житті колективу (від спілкування до соціального й культурного життя суспільства), влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму (Марковська, 2020; Ярмола, 2020 та ін.).

Що ж стосується емоційного розвитку, сьогодні в науково-методичній літературі запропоновано використання найрізноманітніших методів психологічної корекції емоційно-особистісних розладів дітей з ППР, зокрема за допомогою відомих прийомів арт-терапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах (Е. Медведєва, І. Левченко, Л. Комісарова, Т. Добровольська та ін.).

У наш час приділяється активна увага дослідженню особливостей і способів розвитку у дітей з ППР емоційного інтелекту (Кулганов, Раєва & Киселева, 2017; Лисенкова, 2019; Мякушко, 2021 та ін.). Привабливість теорій емоційного інтелекту (Дж. Мейер, П. Селовей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, та ін.), сучасного погляду на емоції як на особливий тип знання, полягає у тому, що вони розглядають управління емоційними реакціями як навичку, яку можна сформувати й розвивати¹). Р. Бак ввів і поняття емоційної компетентності як здібності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань.

Втім, приділяючи багато уваги дослідженню проблеми формування соціально адаптованої і компетентної особистості в системі особистісно орієнтованого навчання, розвитку її емоційного інтелекту, на жаль, досі недостатньо акцентується на виробленні нового цілісного уявлення про задачу і напрями процесу виховання дітей з ППР. Воно є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань щодо дійсного включення дітей з ППР в цілісне освітнє середовище як органічної частини, а не як окремого її інтегрованого елемента.

¹ на відміну від парадигми традиційної психології, в якій вважається, що виникненням емоцій управляти неможливо, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією.

Мета статті. На підставі аналізу в історичному аспекті впливу змін моральних і духовних цінностей суспільства та місце в ньому особливої дитини визначити можливі перспективні цілісні підходи до виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Результати дослідження. Процес виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку завжди був і залишається в центрі уваги науковців. Звісно, на тлі зміни історичних обставин та розуміння людьми, що становить суспільне благо, погляди на виховання дітей цієї категорії з часом зазнали якісних змін, що, своєю чергою, знайшло відображення в еволюції ставлення держави та суспільства до дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Антропова, А. Владимирський, О. Граборов, Х. Замський, Н. Малофєєв, Г. Озерянська, М. Супрун, В. Тарасевич, О. Хохліна, М. Ярмаченко та ін.). У цій еволюції В. Циренов (Цыренов, 2015) ретроспективно виділяє п'ять історичних періодів, згідно з якими дитина з порушенням інтелектуального розвитку (серед інших дітей-інвалідів), набула спочатку право на життя (X ст. – поч. XVIII ст.), потім – право на піклування (XVIII ст. – поч. XIX ст.) і, нарешті, визнання її права на освіту – від права розумово відсталих дітей на спеціальне навчання (поч. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.), через законодавчо гарантоване право більшості дітей з фізичними та розумовими вадами на спеціальну освіту (30-ті рр. XX ст. – 1991 р.) до існуючої сьогодні для дітей з відхиленнями в розвитку рівної з усіма можливості здобуття якісної освіти (з 1990 р. до теперішнього часу).

Починаючи з Київської Русі, ставлення до людей з вродженими дефектами було терпимим і жалісливим (на відміну від Європи, в якій спостерігався тривалий період агресії й нетерпимості до таких людей).

Становлення ж спеціальної допомоги людям з вираженими відхиленнями й відповідні перші офіційні документи в Київській Русі, що стосуються недоумкуватих (а також юродивих та осіб з порушеннями мовлення) датуються X ст. й пов'язуються з її християнізацією. Так,

прийнявши православ'я, київський князь Володимир Святославович затвердив у 996 «Статут про православну церкву», у якому він, переймаючи європейський досвід монастирської благодійності, доручив духовенству опікування і нагляд за убогими, злидарями та юродивими (в тому числі й людьми з обмеженими психофізичними можливостями), влаштовуючи при монастирях лікарні, притулки, готелі тощо (Замский, 2008; Ярмаченко, 1991).

В подальшому закладений християнством фундамент толерантного ставлення до різного роду інших людей (зокрема, інвалідів) став основою для становлення в Європі, а потім і в усьому світі (вирощеної в культурі піклування, співчуття й милосердя) розгалуженої світської системи піклування для різних категорій інвалідів (як дорослих, так і дітей). Зокрема, заклади для розумово відсталих дітей в Україні у дореволюційний період (до 1917 р.) організовувалися на засадах індивідуальної й громадської благодійності та мали яскраво виражений філантропічно-опікунський характер (Супрун, 2005; Ярмаченко, 1991), як і в країнах Західної Європи. Тобто, джерелами зародження національних систем спеціальної освіти, їх рушійними силами повсюдно служили, передусім, християнські цінності (християнське милосердя, діяльна благодійність, філантропія), а також зросли на їх основі цивільне право (декларація про власність, освіту, на соціальний захист, медичну допомогу) та усвідомлення більшістю населення цінності шкільного навчання (Малофеев, 1996).

Створення наприкінці XIX – поч. XX ст. товариств і суспільних організацій з навчання і виховання аномальних дітей дало можливість розпочати ґрунтовне вивчення вченими-педагогами, психологами та медиками (К. Грачова, Г. Грошин, В. Кашенко, О. Лазурський, Г. Россолімо та ін.) питань навчання й виховання розумово відсталих дітей, а також сформуванню чіткої системи наукових знань стосовно педагогічної корекції недоліків їх розвитку й поведінки. При цьому питання дефектології (з традиційного їх розгляду суто як біологічної проблеми) набували усе більшої соціальної значущості.

Зокрема, В. Кашенко² втілює у життя (серед інших новітніх ідей вітчизняних і зарубіжних дефектологів) ідею «лікарської» педагогіки (як синтезу психолого-педагогічної науки та медицини) у лікувально-оздоровчих закладах. Він розумів, що тільки лікування або тільки виховання буде безрезультатним, а успіх можливий лише за умови взаємного й глибинного проникнення однієї галузі в іншу. Пояснював В. Кашенко це тим, що (на відміну від нормальної дитини, в якій психічні відхилення є випадковими і вона може їх легко позбутися, просто наслідуючи адекватну поведінку дорослих чи своїх ровесників) «виключні», за його висловом, діти (психопати, нервові) не можуть цього зробити, оскільки не в змозі виявити достатні вольові зусилля. Тому вчений робив акцент на методичному аспекті навчально-виховного процесу, розуміючи мету педагогіки не лише у лікуванні важкої у виховному значенні дитини, а й у її перевихованні для того, щоб вона стала соціально корисною (а не біологічно нормальною).

Науково-теоретичне обґрунтування зазначений підхід (до теорії і практики вивчення відхилень у розвитку і поведінці дітей) отримав у працях Л. Виготського, який розробив та науково обґрунтував основи соціальної реабілітації аномальної дитини. Основоположна ідея вченого, згідно з якою корекція і компенсація психофізичних порушень може здійснюватися тільки шляхом розвитку, за умови залучення дітей до найрізноманітнішої соціально значущої діяльності, була позитивно сприйнята українськими дефектологами. Результати впровадження в Україні розробленої І. Соколянським системи навчання сліпоглухих дітей довели правомірність ідеї принципової можливості соціального виховання осіб навіть зі складною структурою порушень і виявили, що умовою успіху корекційного навчання є організація повноцінного життя та спілкування дитини.

²²До речі, він є випускником (1897 р.) медичного факультету Київського університету імені Святого Володимира..

Так, у 30-х роках минулого століття були сформульовані теоретичні основи корекційної педагогіки, але її концептуальні положення не завжди повною мірою могли бути реалізовані. У 1926 р. були заборонені педагогічна система М. Монтесорі, яка на чільне місце виховання ставила індивідуальність, а в 1936 р. перестала існувати як наукова галузь педологія, результати досліджень якої (В.Бехтерев, П. Блонський, Л. Виготський, В. Кащенко, В. Россолімо та ін.) виявили та дали обґрунтування обумовленості «дефективності» дітей біологічними та соціальними факторами, впливу спадковості на розвиток порушення, прогноз розвитку конкретної дитини з індивідуальною фізіологією та генетичною структурою, динаміку особистості у конкретних соціальних умовах.

Дефектологія у 20-30-ті роки ХХ ст. була відокремлена від педології, зберігши та примноживши її досягнення. На основі (створеної у 1806– 1930 рр.) мережі спеціальних навчальних закладів для осіб з розумовою відсталістю (а також з порушенням слуху та зору) поступово, долаючи значні організаційні і змістовні труднощі, була сформована єдина державна радянська система народної освіти, з уніфікованими для спецшкіл правилами комплектації та програмами навчання й виховання.

Відмову від індивідуального, особистісного підходу ми пов'язуємо з докорінною зміною соціокультурного контексту (і створення нової системи цінностей, і картини світу – комунізму як нової релігії) в новоствореній робітничо-селянській державі, у якій традиції, суспільна мораль та норми у формах, що склалися до лютого 1917 р., увяляли не просто непотрібними, а й шкідливими. Цим пояснювалась нещадна ломка і безкомпромісна відмова від старих цінностей (як імперських, так і західного світу), офіційне осміяння та засудження моральних цінностей, правил і норм християнської поведінки (що передусім освячувались церквою), а також й ідеологічна ревізія вічних цінностей (істина, добро, краса, віра, милосердя, співчуття).

Важливою складовою внутрішньої політики пролетарської держави стало виховання дітей у дусі марксистсько-ленінської ідеології, а школі (в якості

знаряддя комуністичного переродження суспільства) доручалося формувати у молоді нові уявлення про ідеал, про бажане, про нормативне – мрію про створення активного будівельника соціалізму, тобто людини, яка керується нормами комуністичної моралі, демонструє трудові досягнення у ході індустріалізації й колективізації, вірить в ідеали нового суспільства і готова відстоювати їх у безкомпромісній боротьбі з ідейним, класовим ворогом та пережитками минулого, людини, яка є органічною частиною колективу й не відокремлює саму себе від нього, людини, здатної долати будь-які перешкоди, здійснювати подвиги в ім'я Батьківщини і навіть жертвувати собою в ім'я досягнення цілей, поставлених ВКП(б) (Демидова, 2012; Кравченко). І оскільки люди з відхиленнями у розвитку не відповідали ідеалу «людини нового типу» (тобто, всебічно розвиненої особистості у плані як зростання її психіко-фізичних можливостей, так і збагачення її духовного світу, що нерозривно пов'язане з процесами та закономірностями науково-технічної революції (Митин, 1979)), не дивно, що спеціальними освітніми установами стали закриті школи-інтернати цілорічного утримання, в яких діти опинилися в повній ізоляції від суспільства, сім'ї та однолітків, що нормально розвиваються.

Новий час вимагав зміни поглядів на задачі і зміст діяльності спеціальних загальноосвітніх установ, виходячи з «соціального виховання» як основної ідеї марксистської педагогіки.

Водночас потрібно відзначити, що проведені радянськими вченими дослідження дали цінний матеріал щодо впливу умов праці на інтелектуальний, фізичний та моральний розвиток особистості (Л. Буєва, Д. Рогов, Б. Рутковський та ін.), сприяли розробці діяльнісного підходу в психології, визначенню загальних закономірностей розвитку діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, О. Лурія, В. Давидов та інші) та спілкування (Л. Уманський, К. Левітан та ін.).

З опорою на психологічну теорію щодо діяльнісної детермінації психіки видатними дефектологами (Г. Дульнев, І. Єременко, М. Земцов та ін.) були закладені базові уявлення щодо ефективної організації процесу виховання дітей

із порушеннями психофізичного розвитку, його основні принципи, завдання, основні напрями виховної роботи (моральне, трудове, фізичне, естетичне та ін.), форми і методи (зокрема, рекомендації щодо організації роботи з учнівським колективом тощо).

В цілому період з 30-х рр. XX ст. до 1991 р. цілком виправдано прийнято вважати етапом ефективного розвитку та вдосконалення державної системи спеціальної освіти, виникнення нових типів спеціальних шкіл та нових видів спеціального навчання. До кінця 1980-х років доступність дитині-інваліду ценової освіти починає осмислюватися як цінність спеціального навчання, відповідним положенням якого вважалась роль правильно поставленого навчання у розвитку дитини, її *введення в культуру*.

Накопичення й поглиблення знань з дослідження проблеми діяльності й спілкування як способів соціального життя людини (що цілком відповідає закону діалектики Г. Гегеля про перехід кількості в якість) викликали якісні зміни, обумовлені неминучою увагою до особистості як суб'єкта діяльності, яка сама, формуючись в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Анан'єв). Так розроблені в психології теорія діяльності О. Леонт'єва, особистісно-діяльнісного опосередкування (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, А. Петровський) та теорія навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова, І. Ільєсов) стали³ передумовою формування особистісно-діяльнісного підходу, який розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів.

Орієнтація на виявлення і врахування індивідуальних особливостей дитини як суб'єкта пізнання і предметної діяльності сприяла народженню нової освітньої філософії – педагогіки толерантності, смислоорієнтованої освіти, особистісного підходу в освіті. На її основі⁴ була розроблена цілісна концепція

³поряд з педагогічними положеннями про суб'єкт-суб'єктне відношення вчителя і учня (А. Дістервег) та активність учня (А. Дістервег, І. Песталоцці, Л. Толстой та ін.).

⁴Б. Скоморовський (2001) також вказує на генезу цієї концепції в античній педагогіці.

особистісного-орієнтованого навчання (І. Бех, О. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), яка робить акцент на формування соціально адаптованої і компетентної особистості (того, хто вчиться) і передбачає спеціальну організацію її навчальної діяльності. І якщо раніше основними складовими освітнього процесу традиційно вважалися навчання і виховання, особистісно зорієнтований підхід, визнаний в якості нової стратегії розвитку сучасної освіти в Україні, націлює на створення в навчальному закладі інноваційного освітньо-виховного середовища, організацію педагогічно доцільного вербального та невербального спілкування та високої педагогічної майстерності викладацького колективу (Бех, 2001; Гриньова, 2015; Тихонова, 2000 та ін.).

У спеціальній освіті також відбувся розворот у бік особистості дитини, непрямым доказом чого свідчить й розпочате впровадження Монтесорі-педагогіки в Україні наприкінці 80-х – початку 1990-х років.

Впровадження особистісно-орієнтованого підходу до освіти дітей з особливими освітніми потребами доповнило принцип діяльнісного підходу в навчанні і вихованні⁵ дітей принципом диференційованого⁶ та індивідуального⁷ підходу – навчальні програми та підручники в системі спеціальної освіти стали пропонувати дітям варіативні можливості освоєння програмного матеріалу та передбачали різні рівні складності (з урахуванням різних груп, які навчаються всередині класу або групи). Завдяки індивідуальному підходу став можливим розвиток дітей з важкими і множинними порушеннями (виключених до цього з освітнього процесу) за рахунок іншого, доступного для них змісту навчання,

⁵в діяльнісному підході предметно-практична діяльність виступає потужним корекційно-компенсуючим педагогічним засобом, в процесі якої успішно розвиваються вищі психічні функції дитини (сприйняття, мова і спілкування, мислення, пам'ять, емоції, мотивація).

⁶Диференційований підхід до дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в умовах колективного навчального процесу обумовлений наявністю варіативних типологічних особливостей навіть в рамках однієї категорії порушень.

⁷Індивідуальний підхід спрямований на створення сприятливих умов навчання, що враховують як індивідуальні особливості кожної дитини (особливості вищої нервової діяльності, темпераменту і відповідно характеру, швидкість протікання розумових процесів, рівень сформованості знань і навичок, працездатність, вміння вчитися, мотивацію, рівень розвитку емоційно-вольової сфери і ін.), так і його специфічні особливості, властиві дітям з даною категорією порушення розвитку.

особливого його темпу і організації, використання специфічних прийомів і способів корекційно-педагогічної роботи.

Особистісний підхід в освіті дітей з особливими освітніми потребами, ратифікація Україною Конвенції ООН про права дитини та права інвалідів визначили, починаючи з початку 1990-х рр., нові провідні тенденції у розвитку спеціальної освіти, а саме – необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в систему суспільних відносин (В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов та ін.).

Пройшовши складний шлях від принизливого для всіх осіб із порушеннями психофізичного розвитку стану «непотрібних» для суспільства людей, через сегрегацію та інтеграцію, найбільш прогресивним напрямом в освітній політиці України визнана ідея інклюзивного навчання, яка поступово впроваджується в масові школи держави. Основна мета інклюзивної освіти полягає у наданні права вибору дитиною та її батьками виду освіти (спеціального чи інтегрованого навчання) та створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті всіма без винятку дітьми, з урахуванням різноманітності їх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Водночас В. *Болдирєва*, як і багато інших прихильників диференційованого навчання у спеціальних установах, обгрунтовано зазначає, що інклюзія та інтеграція не повинні підміняти собою систему спеціальної освіти в цілому, і що спеціалізовані установи треба зберігати та налагодити взаємодію всіх цих форм, щоб кожна дитина мала «можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати при цьому гідну та якісну освіту» (*Болдирєва*, 2012).

Дискусія в цьому питанні триває і можна очікувати, що з часом, відповідно до закону єдності й боротьби протилежностей, народиться істина. Новий час – нові виклики. Сьогодні ж у вічі впадають такі дві суперечності.

По-перше, надання дитині з особливими потребами та її батькам права приймати рішення (яке має бути виваженим і відповідальним) передбачає

наявність у них відповідних компетенцій (педагогічної, психологічної тощо), якими володіють фахівці в системі спеціальної освіти, а також грамотного врахування соціальних умов. За відсутності відповідних знань, у дитини та її батьків виникає спокуса здійснити вибір, керуючись ідеальними уявленнями про «бажане» без урахування реальних можливостей як дитини, так і відповідності їм освітнього середовища. Зіштовхуючись із реальним станом речей, батькам й дітям залишається методом «спроб і помилок» шукати більш розумний вибір, здобуваючи необхідні компетенції. Але такий шлях пошуку рішення може призвести (замість одержання рівності прав) до ризику втрати дітьми з особливими освітніми потребами можливості отримати адекватну освіту.

Тому ми розцінюємо виключення впливу фахівців на вибір адекватної можливостям дитини освітньої установи як передчасні висновки (тобто помилку), які надалі можуть бути змінені. Адже, як було докладно проаналізовано К. Поппером (при введенні ним поняття фальсифікованості наукових теорій), при побудові теорії ми розглядаємо завжди обмежений обсяг фактів, залишаючи поза її межами факти, які не вписуються в закономірності. Через це всі наукові теорії є не завершеними знаннями і вимагають перегляду при появі нових фактів (Адріяш, 2018). Звідси, в боротьбі ідеального («бажань» дітей і, частіше, батьків) та обмежуючого його реального (знань спеціалістів) ми сподіваємося на появу нової, більш компетентнісної форми прийняття рішень за участі фахівців.

Другу суперечність ми вбачаємо у недостатній розробці самого поняття інтеграції. Цей принцип зараз дуже активно впроваджується в освітню парадигму України. Зокрема, концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається при її проекції на сферу освіти в Новій українській школі як запозичений західний конструкт Інтегрованого навчання, що ґрунтується на комплексному підході⁸ та за якого освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

⁸ адаптовано з “Natural Curiosity: A Resource for Teachers” University of Toronto OISE

Інтеграція в освіті трактується як процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей *завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів* (Большакова & Пристінська, 2017; Сідова, 2019 та ін.). Отже, сьогодні інтеграція в освіті розуміється (Большакова & Пристінська, 2017) як процес поєднання частин систем (що певною мірою, згідно з розглядом поняття «інтеграція» Н. Антоновим в загальнонауковому аспекті, є протилежним процесу розчленування, розмежування, диференціації) і як результат – «створення нерозривно зв'язаного, єдиного» (І. Козловська), «щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії» (Дж. Гіббоне).

Як позитивну ми розцінюємо спробу покращити західне уявлення (засноване на комплексному підході) про інтегроване навчання за рахунок його розгляду в ракурсі цілісного підходу. Водночас, і таке розуміння інтеграції, на нашу думку, потребує подальшого уточнення, оскільки, говорячи про мету і бажання створити нову (якусь уявну) цілісність за рахунок поєднання кількох існуючих цілісностей, не надається чіткий образ цієї нової цілісності та її параметрів (тобто йдеться про невідоме нове). Також не визначаються умови її створення (зокрема, якими є критерії вибору систем для поєднання та за яких умов відбудеться бажане оновлення елементів існуючих систем й виникнення нових взаємозв'язків між ними). Або, як вказував Н. Костюк (*цит. за Большакова & Пристінська, 2017*), *елементи мають бути із заданими властивостями, а взаємодія між ними в процесі інтеграції (встановлення, ускладнення і зміцненням істотних зв'язків) має відбуватися на основі достатньої підстави.*

За умови ж наявності зазначених невизначеностей, є ризик певної підміни поняття «інтеграції» процесом ментального конструювання. Аналізуючи останній, як одну з трьох основних складових процесу пізнання у гносеології філософії Санкхья (істинне знання, омана та ментальне конструювання), В. Адріаш (2018), слідом за В'яса, пов'язує його з побічним продуктом власної діяльності свідомості під час пізнання, що не відображає нічого реально існуючого у пізнаваному

(об'єкти, їх властивості та причинно-наслідкові зв'язки, як, наприклад, «хатинка на курячих ніжках» – вигадка, отримана шляхом синтезу властивостей реальних об'єктів). Іншими трактуваннями ментального конструювання є: «вигадка, одержувана при використанні понять, яким у природі нічого не відповідає» (А. Фальков), «власні мрії, побудовані тільки на колишніх знаннях, що є у людини» (А. Сантем), «образ або уявлення розуму, що подібне до повітряного замку, враження, що мають чуттєву жвавість і яскравість, але виявляються без зовнішнього об'єкта» (Р. Мішра) (цит. за Адрияш, 2018).

Небезпека застосування будь-яким дослідником таких ментальних конструкцій, приписуючи їх пізнаваному, полягає у появі Лжеаксіонів, що включають елементи від реального пізнаваного і побічних продуктів процесу пізнання – ментальних конструкцій.

Звісно, у ментальному просторі⁹ можна уявити все, що завгодно, у тому числі й химеру (на кшталт «зліпили з того, що було») чи взагалі чудовисько (такого собі «монстра Франкенштейна»). Питання у тому – перетвориться уявлена людиною ідея на цілісну живу систему чи вона виявиться мертвнонародженою, буде корисною чи небезпечною.

На щастя, вираження творчого принципу, закладеного у ментальному конструюванні, в реальності обмежується законами природи. Схожі думки висловив колись Лао-цзи у трактаті «Дао де цзин»: «Природні закони вічні, навколишня природа довговічна (I, §7)». «Принцип природних законів – обмежувати надмірне та заповнювати недостатнє (I, §77)» (цит. за (Саврухин, 2011: 50)). Так, навіть життєвого досвіду достатньо, щоб зрозуміти, що поєднання далеко не кожних частин стане цілісним утворенням, а поєднання частин-антиподів взагалі є неможливим (як, наприклад, льоду та полум'я, ракових та неушкоджених клітин в одному організмі, зайців у вовчій зграї тощо). Природа далеко не толерантна і вже на рівні імунної системи відбраковує нежиттєздатні поєднання частин чи чужорідні елементи, які можуть вбити живий організм.

⁹Згідно Лукасу Дерку, ментальний простір – це простір візуальної внутрішньої репрезентації, де ми бачимо внутрішні образи – події, цінності, концепції.

Тож ми вбачаємо протиотруту від недостатньо продуманих ідеальних або надмірних сподівань на невідоме «краще»¹⁰ в обмеженні подібних ментальних конструктивів межами розумності. Так, Л. Дротянко (2000), піддаючи сумніву песимістичні погляди (М. Амосова, Ф. Ніцше та ін.) на роль і місце людини у Всесвіті як руйнівника людського роду і всієї планети, вказує на необхідність враховувати той факт, що у людей як соціальних істот¹¹ у певний історичний період гору бере саме розумне начало, яке автор співвідносить з думкою В. Вернадського щодо виникнення суспільного розуму, який і приведе до переходу людства від біосфери до ноосфери.

Є поширений вираз: «Сон розуму народжує чудовиськ»¹². Але що є розумним?

Вище ми піддали критиці сучасне розуміння поняття інтеграції в освіті як невизначене (як таке, що має на меті утворення невідомого цілого й не вказує, як це може відбутися). Але варто зазначити, що таке положення взагалі є характерним для епохи постмодерну (поступовий перехід до якої від епохи модерну¹³ відбувся в кінці ХХ ст.). Так, автор терміну «постмодерн» Ж. Ліотар, спираючись на сучасну математичну теорію катастроф Р. Тома, вказує на зміну смислу слова «знання» у постмодерністській науці: «Вона продукує не відоме, а невідоме» (цит. за Дротянко, 2000: 185). Культура постмодерну, з його радикальною зміною уявлень про наукове знання, пориває з традицією визнання домінуючого місця науки в єдиній системі світобачення та розглядає її лише як один з видів суспільного дискурсу серед інших (донаукового, паранаукового, міфологічного, релігійного, побутового тощо). Своєю чергою, епоха постмодерну

¹⁰ Особливо у випадку спірних ідей щодо інтеграції як умови прогресу, покращення життя або удосконалення людини, які лякають можливими негативними перспективами їх реалізації, як, наприклад, ідея Дж. Ліклайдера про "симбіоз людини та комп'ютера" (об'єднання людського інтелекту та обчислювальної техніки для управління) або перспективи переходу людства до етапу постлюдини і перетворення його на Мегаособистість за рахунок відмови від тілесності, злиття зі штучним інтелектом, наноструктури носіїв (М. Гриценко (Гриценко, 2017) та ін.).

¹¹ які формуються цілком певними соціокультурними умовами, у яких живуть люди.

¹² іспанська приказка «El sueño de la razón produce monstruos» (ісп.).

¹³ що ґрунтувався на ідеях та принципах суворого раціоналістичного підходу до пояснення Універсуму з наголосом на дискретності його складових частин.

спрямовує світову філософсько-методологічну думку до справжнього синтезу науки та інших форм осмислення інформації про Універсум (раціональних та ірраціональних, вербалізованих та невербалізованих засобів пізнання світу, вироблених у різноманітних сферах духовної культури – науці, міфології, мистецтві, релігії, паранауці тощо).

І дійсно, сучасні висновки дослідників щодо розумності як життя людини в гармонії (із законами природи, іншими та своєю душею) повністю узгоджуються з позицією давньої індійської та китайської філософії. Зокрема, А. Джафаров (Джафаров, 2022) саме у гармонії з законами природи вбачає панацею від надзвичайних ситуацій природного, техногенного чи антропогенного характеру, що несуть негативні наслідки для окремої особи та суспільства загалом. І однією з причин цього негативного феномену автор вважає перманентний відступ багатьох країн світу від Творця та Його заповідей, повсюдне ігнорування багатовікових моральних імперативів та загальнолюдських цінностей. І це відповідає розумінню Ведичної філософії «життя в гармонії з природою» як життя в гармонії з божественними законами, а також повчанням Лао-цзи: «...Живи у злагоді з природою. Чеснота відповідна до природи, вади їй ворожі й ненависні» (трактат «Дао де цзин», V.3) (цит. за Саврухин, 2011: 51).

Виходячи з цих уявлень, можна зробити висновок, що розумними межами під час створення цілісних конструкцій в освіті мають бути істинні знання щодо природи (людини, навколишнього природного і соціального світу) та гармонійність як умова існування цих конструкцій. В природі властивості з'єднань та елементів не є випадковими. Тож, як узагальнив М. Веребах (на підставі аналізу «загальних» законів) в інтуїтивному припущенні щодо існування єдиного суперзакону: «... нескінченне існування (рух, розвиток, життя) будь-якого об'єкта ... спрямовує ... (керує, рятує від руйнування, скочування до одного з полюсів) внутрішнє прагнення до гармонії (міри, рівноваги)» (Веребах, 2010).

Більш складним питанням для визначення практичного алгоритму щодо створення нової життєздатної цілісної системи в освіті є, передусім, уявлення образу такої невідомої «нової цілісності». Звісно, це має відбуватися в рамках

інтенції епохи постмодерну до розгляду Всесвіту як єдиного живого організму (відкритої нерівноважної термодинамічної системи з не завжди передбачуваними особливостями функціонування та напрямками розвитку).

Відповідно до цілісного погляду на природу у сучасному природознавстві та ідеалістичній «філософії цілісності» (холізму¹⁴), ціле незвідне до суми його частин (складових елементів і підсистем). У зв'язку з цим представляється складним процес моделювання й проектування нових цілісних систем в освіті, а також прогнозування їх поведінки за сумою характеристик частин.

Питання «Чи дорівнює ціле сумі своїх частин?» підіймалося й психологією. Розв'язуючи проблему цілісності, у психологію гештальт-психологією та Лейпцизькою школою був введений цілісний підхід, який потім розроблявся й іншими школами (у культурно-історичній концепції Л. Виготського, теорії діяльності О. Леонтєва та С. Рубінштейна, «описовій психології» В. Дільтея, гуманістичній психології та ін.). Питання щодо співвідношення цілісного та системного підходів у психології виступає певною проблемою: іноді вони вживаються як синоніми; О. Соколова (Соколова, 2003) вважає, що цілісний підхід є складовою більш загального системного підходу.

Хоча останнє твердження є дискусійним, адже жива система не може не бути цілісною і це, на нашу думку, обумовлює необхідність визнання пріоритету цілого над частиною, що й проголошує холізм. Так, Дж. Холдейн вважає цілісність Світу як вищу і надхоплюючу цілісність і в якісному, і в організаційному відношенні (в цілісності, що обіймає собою галузі психологічної, біологічної, у тому числі найбільш раціональної – фізичної реальності; всі ці області є спрощенням і відокремленням цієї охоплюючої їх цілісності) (Савченко & Смагин, 2006).

Складність застосування цілісного підходу у психології і соціальних науках ми пояснюємо тим, що у холізмі «фактор цілісності» вважається нематеріальним і

¹⁴ Холізм (від англ. Holism, від грец. pholos – ціле) – філософська течія, яка розглядає природу як ієрархію «цілісностей», які розуміються як духовна єдність, «нематеріальна структура» Поняття запроваджено південноафриканським фельдмаршалом Я. Сметсом у книзі «Холізм та еволюція» (1926), а як вчення було засновано Дж. Холдейном ("The philosophical basis of biology", 1931).

непізнаваним, йому надається містичний характер. Згідно зі Я. Сметсом, створення нових цілісностей – це процес творчої еволюції (холістичний процес, який скасовує закон збереження матерії)¹⁵.

У сфері біології існує дуже важливий науковий закон життя (один з найбільш загальноприйнятих і широко використовуваних) – закон біогенезу¹⁶, який можна виразити (за висловом Л. Пастера – лат «omne vivum e vivo») у загальному сенсі як «все живе може походити тільки від живого», або, більш науково, що життя походить тільки від попереднього життя такого ж виду чи типу.

Виходячи з принципу відповідності (аналогії) у герметичній філософії, існує відповідність між різними площинами Буття і життя («як вгорі, так і внизу, як внизу, так і вгорі»¹⁷), все підпорядковане єдиним законам і тому є подібним. Подібні уявлення виражені й у вченні Біблії про творення людини за образом і подобою Божою: «Створимо людину за образом Нашим за подобою Нашою» (Бут. 1:26).

Відповідно, за аналогією, можна припустити, що подібні до теорії біогенезу (живих організмів) закономірності можуть проявлятися й в соціальних та психологічних системах, у яких нова цілісність може походити лише від іншої цілісності. До речі, це закладено в образі народної та сучасної іграшки – мотрійки, яку український зоолог і еколог В. Межжерін (Межжерин, 1996) розглядає в якості статичної моделі Світу (різних рівнів його організації).

У визначеності надхоплюючої цілісності Світу на допомогу приходять космоїзм – система філософсько-релігійних та природничо-наукових поглядів, які засновані на цілісному сприйнятті світу і пов'язують моральну мотивацію та сенс життя людини, а також загальну перспективу еволюції живого з ідеєю

¹⁵ Холізм (1963). Філософський словарь. М.М.Розентналь, П.Ф.Юдин (Ред.). <http://bse.uaio.ru/FIL1963/fs11963.htm#s492>

¹⁶ один з найреволюційніших узагальнень біології, заснований на величезній кількості дослідів та експериментів (Ф. Реді, Л. Спалланцані, Л. Пастер та Р. Вірхов).

¹⁷ згідно з перекладом латинського тексту «Смарагдової скрижалі» Гермеса Трисмегіста: «... достовірно і найвищою мірою істинно: Те, що знизу, аналогічно тому, що вгорі. І те, що нагорі, аналогічно тому, що внизу, щоб здійснити чудеса єдиного світу як нагорі, так і внизу» (Богучкий, 1998).

перетворення космосу в результаті оволодіння людиною космічним простором.

Частіше за все словосполучення «філософія космізму» зустрічається у контексті характеристики російської духовної культури (у терміні «російський космізм», що закріпився в науковому полі) кінця 19-го – початку 20-го століть (М. Федоров, К. Ціолковський, В. Вернадський, І. Сфремов та ін.). Втім, Л. Дротянко (Дротянко, 2000) вважає, що явище космізму є унікальним досягненням багатовікового духовного розвитку (філософії, науки, літератури, мистецтва і релігії) різних народів та континентів, тобто світової цивілізації, яке виявляється у знаннях, емоційно-особистісному почутті співпричетності, діяльнісних інтенціях окремих індивідів та суспільства в цілому.

Космізм спрямовувався на пошук свідомості, якою можна було б «зачепити» і утримати людський світ, що руйнувався під впливом науково-технічного прогресу. Феномен космізму є неоднорідним. В. Стьопін та Л. Кузнецов (1996) виділяють принаймні три його напрями: природничо-науковий (В. Вернадський, М. Умов, К. Ціолковський, О. Чижевський, М. Холодний та ін.), релігійно-філософський (або релігійно-містичний, М. Бердяєв, Г. Сковорода) та поетично-художній (цит. за Дротянко, 2000).

У феномені космізму також розмежовують і виділяють український космізм (Г. Сковорода, М. Холодний, О. Бердник) з огляду на його особливу рису – зв'язок «зовнішнього і внутрішнього космосів» (Железняк, 2009; Турпак, 2010; Яковленко, 2020 та ін.).

Українська світоглядна культура багата на філософські ідеї, які нині можуть слугувати певними духовними орієнтирами для молоді. Це особливо актуально в умовах сучасного техногенного суспільства, негативний вплив якого позначився на певною мірою втраті українською людиною ціннісних орієнтирів свого буття в світі (П. Кононенко, Т. Кононенко, В. Сніжко та ін.), що призвело до катастрофічних наслідків для людини, природи та культури.

На підставі аналізу ідей космізму Н. Турпак (Турпак, 2010) робить висновок про можливість розглядати як один з напрямів сучасної української

філософії виховання філософсько-світоглядну конструкцію українського антропокосмізму, запропоновану українським вченим, учнем В. Вернадського і визначним біологом М. Холодним (1882– 1953).

Висунення ним концепції антропокосмізму було певним протестом проти антропоцентризму як світоглядного принципу, що є найважливішим елементом мислення і діяльності людини західноєвропейської культури. На думку М. Холодного, антропоцентризм призвів як до хибних думок в науці, так і до егоцентризму¹⁸ у всіх сферах існування людини та її практичних взаємовідносин: з природою, суспільством, іншими людьми. Психологічну різницю між двома принципами М. Холодний бачить у тому, що антропоцентризм зосереджує свою увагу на людині як центральній фігурі світобудови, залишаючи у темряві все те, що її оточує, а антропокосмізм, навпаки, прагне освітити світлом свідомості весь космос (Холодный, 1999: 183).

В антропокосмізмі культивується екоософський погляд на світ – сприймання його як святості й таємниці, в який потрібно любовно вслухатися заради пізнання закономірностей, завдяки чому й народжується «розуміння природи самої людини як органічної частини космосу, ним породженою і з ним нерозривно пов'язаною» (Холодный, 1999: 178).

М. Холодний зазначав, що існують два значення поняття «природа»: в більш вузькому розумінні як довкілля (яке не знало людської діяльності або змінене людиною незначним чином) та як синонім Всесвіту, Космосу, і, в такому розумінні, природа охоплює людину і все створене нею. *Людина*, в свою чергу, *перебуває не над природою, а всередині неї* (виділено мною). В такому тлумаченні антропокосмізм – це не поєднання людини, яка живе на Землі, з Космосом, що перебуває поза планетою, а їх єдність в умовах Землі, злиття у ціле, що називається природою у широкому смислі. Додержуючись такої думки, вчений був упевнений, що розвиваючись у процесі безперервного,

¹⁸ пов'язаний із так званою «парадигмою людської виключності», він фактично протиставляє світ людей світу природи, а метою взаємовідносин між людиною і природою проголошується задоволення прагматичних потреб людини.

активного пристосування до природних явищ, розум людини не може створити нічого, що вступало б у протиріччя із закономірною структурою Космосу, або із закономірним ходом його еволюції.

Відповідно, М. Холодний розуміє антропокосмізм як таку лінію розвитку людського інтелекту, волі й почуття, що пов'язана із усвідомленням кожною людиною свого зв'язку з природою, з усією світобудовою, з космосом, з формуванням та розвитком любові до природи і дбайливого ставлення до неї. При цьому вказується і на необхідність (в рамках розвитку «космічного почуття») формування почуття відповідальності людини за стан природи в теперішньому та майбутньому та «почуття єднання з усім людством як найважливішим носієм космічного життя на нашій планеті».

Водночас, ототожнюючи людство, соціум із соціальним космосом, М. Холодний вважав, що ідея гармонійної єдності є актуальною не лише відносно природи, а й соціуму. Н. Турпак розцінює як квінтесенцію філософії антропокосмізму таку ідею етосного впорядкування життя, пов'язаної з космічним значенням людини, що полягає у тому, що людина, як учасник світових процесів, відповідальна не тільки за стан природи, а й за все те, що діється в її власній оселі – людському суспільстві. Ідею «етосного» впорядкування, розвинену у концепції ноосфери видатним мислителем В. Вернадським, В. Крисаченко (2009) називає як ключову для сучасної екологічної освіти і виховання в Україні.

Антропокосмізм є україно-ментальним явищем, оскільки в ньому чітко проявляється важливий архетип української духовної культури – «сковородинської людини», який полягає в ідеї, що досягти щастя й гармонії зі світом можна лише на шляху самопізнання і виховання власної душі. Як зазначає П. Кононенко (2008), вважаючи, що «душа – це ядро людської сутності (зерно в колосі)», Г. Сковорода «розвинув філософію, етику, а на їхньому ґрунті – педагогіку формування й «виховання «внутрішньої людини» в світлі філософії кордоцентризму, яка в підмурівок клала концепцію генеруючої ролі Серця в житті людини, отже – й ідею домінанти виховання в системі освіти» (цит. за Турпак, 2010: 206).

Дотримання шляху «сковородинської людини» обумовлює гуманістичне спрямування філософії антропокосмізму (як одного з ключових у цьому світогляді) і вбачає, що шлях до соціоприродної гармонії пролягає через вдосконалення самої людини, через її внутрішню, особисту гармонію.

Звідси, сутністю освіти є «лікування» душі. Як вказує Н. Турпак, в сучасному світі душу людини треба «лікувати» від помилкових цінностей та стереотипів масової свідомості, щоб відкривати поле для її саморозкриття, самореалізації, усвідомлення ідентичності зі світом природи і культури. Тож найвище завдання виховання людини – це вчити її розвивати власну душу.

М. Холодний думав, що виховання молоді в дусі антропокосмічних ідей могло б стати дієвим засобом боротьби з недоліками людської душі¹⁹ (такими негативними рисами, як егоїстичні прагнення і почуття, самолюбство, відсутність терпимості, намагання нав'язати іншим свої погляди, віру, волю), які ніяк не сприятимуть гармонії людини із Всесвітом, адже орієнтують її на те, щоб брати, споживати, замість того, щоб віддавати, допомагати ближньому, співчувати.

Отже, саме український антропокосмізм надає відчутне й задовільне уявлення щодо образу цілісного, як вихідного орієнтиру для побудови цілісностей в освіті, а саме: це – єдність людини («мікрокосму» Г. Сковороди, або «людського мікрокосмосу» М. Холодного) та «макрокосму» всього іншого Всесвіту (з природою і соціумом – «соціальним космосом» М. Холодного). При цьому М. Холодний розглядав людину як органічну частину усього величезного світового цілого (космосу), ним породженою і з ним нерозривно пов'язаною. Тобто антропокосмізм вказує й на умову існування створення цілісностей в освіті – її гармонійність, гармонійне й органічне поєднання її частин.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зміна системи цінностей і картини світу в суспільстві та державі позначилась на історії

¹⁹ Ґрунтуючись на позиції, що всі негативні риси, що відділяють людину від суспільства та природи (егоїзм, честолюбство, песимізм, віра в авторитети), розцінюються як антропоцентричні процеси, а всі відцентрові процеси, що сприяють єднанню з соціальним і природним довкіллям, – антропокосмічними.

розвитку їх ставлення до людей з інтелектуальними порушеннями, в якій були періоди ненависті та терпимості, ізоляції та партнерства, відчуження, відстороненості. Втім, зміна цих етапів просто відображає рух знання від невідомого до відомого та від відомого до невідомого, який продовжується вічно, доки знання не стане повним.

Сьогодні в освітню парадигму України активно впроваджуються моделі інтеграції та інклюзії. Втім, є очевидними недоліки впровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Так, спірним видається надання права вибору (замість фахівців) батькам та дитині з особливими потребами щодо форми її навчання, адже постає питання щодо наявності у батьків відповідної компетентності для прийняття відповідального рішення.

Недостатньо розробленим є й власне поняття інтеграції в освіті через невизначеність шляхів визначення образу нових цілісних освітніх систем й умов їх життєздатності й ефективності. Вирішення цих питань можливо в рамках цілісного, синтетичного бачення реальності і сприйняття людини як органічної частини єдиного Всесвіту.

Необхідність запобігти ризику для дитини з особливими освітніми потребами стати окремим елементом інтегрованої освітньої системи потребує більш ретельної розробки як теоретичних питань зі створення цілісностей в освіті, так і практичних питань включення в них дітей з ППР як органічної частини цілого (звісно, з урахуванням їх можливостей). Адже, як писав М. Холодний: «...Немає і не повинно бути ніяких меж між світом людини і всім іншим Всесвітом, отже, не можна протиставляти їх» (Холодний, 1999: 142).

Відповідно до української ментальності, досягти щастя й гармонії зі світом людина може лише на шляху самопізнання і виховання власної душі, адже потенціал людської душі, її конструктивні й креативні здатності є надзвичайно високими.

Тож сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні не повинен залишати поза увагою такий важливий для гармонійного життя у соціумі його аспект як *виховання* цілісної особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

При цьому найвищою метою такого виховання має стати максимально можливе для дитини пробудження душі (що допоможе знайти власний шлях у житті та творчості). А в більш практичному значенні виховання має спрямовуватись на створення гармонійних стосунків з природою і соціумом шляхом вдосконалення людської душі.

Орієнтири для боротьби з недоліками душі надає концепція українського антропоцентризму М. Холодного, яка конструює нові, засновані на етиці, ціннісні й діяльнісні орієнтири у стосунках з природою (що заперечують принцип володарювання над нею) і культурою, прокладає шлях до нового розуміння раціональності як діалогу людини зі світом та обґрунтовує ідею відповідальності людини.

Література

1. Супрун, М.О. (2009). *Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування*. К.: МП «Леся».
2. Коломійцева, О.В. (2009). *Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
3. [Хасанова, Р.И. \(2009\). *Особенности эмпазии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития*. \(Автореф. дис. канд. психол. наук\). Санкт-Петербург.](#)
4. Инденбаум, Е.Н. (2011). *Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Москва.
5. Печерский, В.Г. (2009). *Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Москва.
6. Висоцька, А.М. (2010). Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Дефектологія*, 2, 37-40.
7. Ярмола, Н. (2020). [Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями](#). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 16, 392-408. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722544/>
8. Лисенкова, І.П. (2019). *Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями*. (Дис. докт. психол. наук). Київ.
9. Цыренов, В.Ц. (2015). *Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Москва.
10. Митин, М.Б. (Ред.). (1979). *Личность в XX столетии*. (Т.3. Некоторые направления формирования нового человека при социализме). М.: «Мысль». Режим доступа: https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina_Lichnost-v-XX-stoletii/23
11. Болдирева, В.Е. (2012). Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 9 (12). Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/68>

12. Андрияш, В. (2018). Ментальное конструирование. Аксиома и Лжеаксиома. Режим доступа: <http://philosophystorm.org/mentalnoe-konstruirovanie-aksioma-i-lzheaksioma>
13. Большакова, I., & Пристинська, М. (2017). *Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи* (Частина 1). Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/>
14. Саврухин, А.П. (2011). Учение Лао-цзы о гармонии в природе и обществе. *Лесной вестник* (2), 49-51. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-lao-tszy-o-garmonii-v-prirode-i-obschestve>
15. Дротянко, Л.Г. (2000). Український контекст філософії космізму. *Універсальні виміри української культури* (с.184-186). Одеса: Друк.
16. Гриценко, М.М. (2017). *Інтеграція як умова прогресу. Діалектика інтеграції. Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, 4, 124–125.
17. Джафаров, А.М. (2022). Гармония с законами природы как панацея от чрезвычайных ситуаций. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*, 18 (1), 16-23. DOI: 10.12737/jflcl.2022.004
18. [Беребах](#), М. (2010). *Всеобщие законы природы*. (ч.3: Спасение в гармонии). Режим доступа: <https://proza.ru/2010/04/16/178>
19. Турпак, Н. (2010). Світоглядні засади українського антропокосмізму. *Українознавство*, 3, 205–209. Режим доступу: <http://archive.ndiu.org.ua/fulltext.html?id=2128>
20. Холодный, Н.Г. (1999). *Избранные труды*. К.

References

1. Suprun, M.O. (2009). *Korektsiine vykhovannia uchniv dopomizhnoi shkoly zasobamy uchnivskoho samovriaduvannia [Correctional education for children with mental disabilities by means of student self-government]*. К.: МР «Lesia» [in Ukrainian].
2. Kolomiitseva, O.V. (2009). *Psyhholohichni osoblyvosti emotsiinoho sprymannia muzyky rozumovo vidstalymy ditmy [Psychological features of music emotional perception by mentally retarded children]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hasanova, R.I. (2009). *Osobennosti jempatii u doskol'nikov s narusheniem intellektual'nogo razvitija [Features of empathy in preschoolers with intellectual disabilities]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Saint Petersburg [in Russian].
4. Indenbaum, E.N. (2011). *Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkoj intellektual'noj nedostatochnost'ju [Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disability]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
5. Pecherskij, V.G. (2009). *Sposobnosti podrostkov i junoshej s ljogkoj umstvennoj otstalost'ju k produktivnomu mezhlichnostnomu vzaimodejstviju [The ability of adolescents and young men with mild mental retardation to productive interpersonal interaction]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
6. Vysotska, A.M. (2010). *Osoblyvosti vykhovnoho protsesu u spetsialnykh zakladakh dlia ditei z porushenniam psyhkofizychnoho rozvytku [Peculiarities of educational process in special school for children with impaired psychophysical development]. Defektologhiia – Defectology*, 2, 37-40 [in Ukrainian].
7. Iarmola, N. (2020). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei z intelektual'nymy porushenniamy [Social competence formation in children with intellectual disabilities]. Osvita osib*

z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development, 16, 392–408. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/722544/> [in Ukrainian].

8. Lysenkova, I.P. (2019). Determinanty emotsiinoho rozvytku ditei z kohnytnyvmi porushenniamy [Determinants of emotional development of children with cognitive disabilities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Cyrenov, V. C. (2015). Socializacija i inkul'turacija detej s ogranichenymy vozmozhnostjamy zdorov'ja v obshheobrazovatel'nyh organizacijah raznyh tipov i vidov [Socialization and inculturation of children with disabilities in educational institutions of various types and types]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

10. Mitin, M.B. (Red.). (1979). Lichnost' v XX stoletii (T.3. Nekotorye napravlenija formirovanija novogo cheloveka pri socializme) [Personality in the 20th century. V.3. Some directions of the new man formation in socialism]. Moscow: «Mysl». Retrieved from: https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina_Lichnost-v-XX-stoletii/23 [in Russian].

11. Boldyrieva, V.E. (2012). Intehratsiia ta inkluziia yak osnovni modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Integration and inclusion as the main education models for children with special education needs]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Actual education and development problems of people with special needs*, 9 (12). Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/68> [in Ukrainian].

12. Andrijash, V. (2018). *Mental'noe konstruirovanie. Aksioma i Lzheaksioma [Mental construction. Axiom and False Axiom]*. Retrieved from: <http://philosophystorm.org/mentalnoe-konstruirovanie-aksioma-i-lzheaksioma> [in Russian].

13. Bolshakova, I., & Prystynska, M. (2017). *Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody (chastyna 1) [Integrated learning: thematic and activity approaches (part 1)]*. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diialnisnyj-pidhody-chastyna-1/> [in Ukrainian].

14. Savruhin, A.P. (2011). Uchenie Lao-czy o garmonii v prirode i obshhestve [Lao Tzu's doctrine on harmony in nature and society]. *Forestry bulletin*, (2), 49–51. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-lao-tszy-o-garmonii-v-prirode-i-obschestve> [in Russian].

15. Drotianko, L.H. (2000). Ukrainskyi kontekst filosofii kosmizmu [Ukrainian context of cosmism philosophy]. In *Universalni vymiry ukrainskoi kultury – Universal dimensions to measure Ukrainian culture* (p.184–186). Odesa: Druk [in Ukrainian].

16. Hrysenko, M.M. (2017). Intehratsiia yak umova prohresu. Dialektyka intehratsii [Integration as a condition of progress. The integration dialectic]. *Filosofiiia i politolohiia v konteksti suchasnoi kultury – Philosophy and political science in the context of modern culture*, 4, 124–125 [in Ukrainian].

17. Jafarov, A.M. (2022). Harmony with the Laws of Nature as a Panacea for Emergencies. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 18 (1), 16–23. DOI: 10.12737/jflcl.2022.004 [in Russian].

18. Verebah, M. (2010). *Vseobshhie zakony prirody [Universal laws of nature]*. (ch.3: Spasenie v garmonii [part 3: Salvation in Harmony]). Retrieved from: <https://proza.ru/2010/04/16/178> [in Russian].

19. Turpak, N. (2010). Svitohliadni zasady ukrainskoho antropokosmizmu [Worldview principles of Ukrainian anthropocosmism]. *Ukrainoznavstvo – Ukrainian studies*, 3, 205–209. Retrieved from: <http://archive.ndiu.org.ua/fulltext.html?id=2128> [in Ukrainian].

20. Holodnyj, N.G. (1999). *Izbrannye trudy [Selected Works]*. Kyiv [in Russian].

УДК: 159.92:376

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
e-mail: lesya-prohor@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5037-0550
Researcher ID: O-8044-2016

Наталія Баташева,

кандидат психологічних наук,
вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
e-mail: natasha_batasheva@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2685-2258
Researcher ID: O-9516-2016

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences,
Professor, Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Nataliia Batasheva,

Candidate of Psychological Sciences,
Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна
вул. Берлінського, 9, Київ, Україна, 04060
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
9, M. Berlinskoho st., Kyiv, Ukraine, 04060

ПОСЛУГА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ: КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

EARLY INTERVENTION SERVICE IN UKRAINE: CONTENT ANALYSIS OF THE PROBLEM

Анотація. У статті зроблено спробу теоретично проаналізувати реалізацію послуги
раннього втручання дітям з особливими потребами, яка на держаному рівні передбачена у

нормативно-правих актах України, зокрема в законах України «Про охорону дитинства», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги» та інші, які є підґрунтям процесу формування і впровадження політики в сфері ранньої допомоги. Мета статті – дослідження й аналіз процесу запровадження послуги раннього втручання в Україні. Процедура дослідження передбачала науково обґрунтований аналіз психолого-педагогічних джерел та нормативно-правової бази щодо вивчення проблеми раннього втручання в Україні. У ході дослідження з'ясовано основні ідеї, які задекларовані в міжнародних та національних правових документах і є підґрунтям при організації та втіленні ранньої комплексної допомоги дітям з особливими потребами. Обґрунтовано сучасну практику надання послуги раннього втручання в Україні, описано низку показників щодо включення дітей раннього віку до програми раннього втручання. Акцентовано увагу на біопсихосоціальній моделі послуги раннього втручання, в якій враховується не лише стан здоров'я, а й можливості дитини, її самостійність та участь у житті. Зроблено висновок, що система раннього втручання як окрема послуга – нероздільна частина загального супроводу сім'ї в межах усієї програми, а тому тісно пов'язана із соціальними аспектами підтримки сім'ї, загальним супроводом сім'ї всією мультидисциплінарною командою фахівців. Окреслено коло проблем, які потребують нагального розв'язання.

Ключові слова: *раннє втручання, діти віком від народження до трьох років, міждисциплінарна та індивідуальна підтримка, розвиток.*

Abstract. The article attempts to theoretically analyze the implementation of early intervention services for children with special needs, which at the state level is provided for in the normative legal acts of Ukraine, in particular in the Laws of Ukraine «On the Protection of Childhood», «On the Rehabilitation and Recreation of Children», «On the Prevention of Violence in families», «On social work with families, children and youth», «On the basics of social protection of disabled people in Ukraine», «On rehabilitation of disabled people in Ukraine», «On social services» and others, which are the basis of the formation process and policy implementation in the field of early care. The purpose of the article is research and analysis of the process of introducing early intervention services in Ukraine. The research procedure involved a scientifically based analysis of psychological and pedagogical sources and the regulatory and legal framework for studying the problem of early intervention in Ukraine. In the course of the research, the main ideas that are declared in international and national legal documents and are the basis for the organization and implementation of early comprehensive care for children with special needs have been clarified. The modern practice of providing early intervention services in Ukraine is substantiated, a number of indicators regarding the inclusion of young children in the early intervention program are described. Attention is focused on the biopsychosocial model of early intervention services, which takes into account not only the state of health, but also the child's capabilities, independence and participation in life. It was concluded that the early intervention system, as a separate service, is an inseparable part of the general support of the family within the entire program, and therefore is closely related to the social aspects of family support, general support of the family by the entire multidisciplinary team of specialists. A circle of problems that need urgent solution is outlined.

Key words: *early intervention, children aged from birth to three years, interdisciplinary and individual support, development.*

Актуальність дослідження. Важливою проблемою державної політики України є розширення спектру психолого-медико-соціальних послуг для родин, які виховують дітей раннього віку з особливими потребами з метою раннього виявлення та профілактики порушень у розвитку, спрямованих на корекцію розвитку дитини, підтримку батьків (законних представників) таких дітей тощо. На державному рівні з метою вироблення єдиних критеріїв і стандартів надання послуги раннього втручання створено Національну раду з питань раннього втручання як тимчасовий консультативний орган для сприяння процесу формування та реалізації державної політики щодо запровадження цієї послуги (Постанова КМУ від 06 березня 2019 р. № 175), яка і нині функціонує як постійно діючий консультативно-дорадчий орган при Кабінеті Міністрів України.

За роки незалежності України розроблено низку нормативно-правових та науково-практичних документів щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя, що вміщено у підгрунтя національної комплексної системи раннього втручання. Послуга раннього втручання надається сім'ям, починаючи з народження дитини, у якої виявлено порушення у тій чи іншій сферах розвитку (або високий ризик інвалідності), і до моменту організації переходу дитини до закладу дошкільної освіти.

У 2021 р. було схвалено Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання, в якій передбачено законодавче врегулювання програми раннього втручання, забезпечення доступності до неї сімей з дітьми, що потребують такої підтримки, проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо змісту послуги та ін.

Сьогодні, з метою подальшого розвитку послуги раннього втручання, створено план заходів щодо реалізації Концепції створення та розвитку системи раннього втручання (розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 1117), в якому конкретизовано низку завдань: щодо організації, змісту та алгоритму надання послуги командою раннього втручання; застосування у роботі нових технологій та інноваційних методів раннього втручання; удосконалення

механізмів міждисциплінарної командної роботи; розроблення методик оцінки сімейного оточення дитини, потреб та ресурсів сім'ї; розроблення форм надання послуги, особливості складання та реалізації індивідуального сімейного плану раннього втручання та виходу із програми (програма переходу) та ін.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми державної політики України щодо створення умов для розвитку та навчання дітей з особливими потребами порушували у своїх працях М. Кропивницька, Д. Турчак, С. Хоменко; досліджували особливості функціонування сімей, які виховують дітей з особливими потребами, способи правового забезпечення соціального захисту і надання дітям з особливими потребами та їхнім родинам різних видів допомоги, реабілітаційних послуг – О. Безпалько, А. Капська, С. Сисоєва, А. Шевцов та ін.; займалися питаннями ранньої діагностики дітей із порушеннями розвитку Н. Баташева, Н. Гончарук О. Мамічева, Г. Соколова, В. Синьов, В. Тарасун, К. Тороп, Н. Ярмола та ін.; аналізували існуюче законодавче підґрунтя, особливості запровадження раннього втручання, проблеми міжвідомчої взаємодії в освіті дітей з особливими потребами М. Болкун, А. Душка, О. Воробей, Е. Данілавічюте, Т. Костенко, В. Кобильченко, Г. Кукуруза, Л. Прохоренко, Т. Сіансіоло та ін.; вивчали організаційно-методичні засади функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, кадрове забезпечення, особливості надання послуг – С. Литовченко, І. Орленко, Г. Соколова, М. Порошенко, В. Шевченко й ін. Науковці окреслили низку проблем у системі раннього втручання в Україні, визначили шляхи розв'язання окремих аспектів проблеми. Одержані дані у висновках різних вчених свідчать про важливість та актуальність означеного питання, яке потребує подальшого вивчення.

Мета статті – дослідити проблему раннього втручання як комплексної допомоги дітям раннього віку (від народження до трьох років) в науковій літературі; з'ясувати сучасний стан реалізації системи раннього втручання в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. На національному рівні здійснено істотні кроки щодо розбудови системи надання послуги раннього

втручання, що сприяє утворенню правового та організаційного механізмів регулювання даної системи, пошуку та формуванню напрямів фінансово-економічного її забезпечення на всіх рівнях управління й ін.

Основними міжнародними документами, спрямованими на захист та реалізацію прав дітей, є ратифіковані Україною Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У національній стратегії у сфері прав людини (2015) передбачено запровадження та забезпечення функціонування системи послуг раннього втручання дітям, які мають порушення у розвитку, підтримки родин, які виховують таких дітей, з метою створення сприятливих умов життєдіяльності та розвитку [1, 2].

На виконання рекомендацій Комітету ООН з прав людей з інвалідністю в Україні створено доступні комплексні послуги та програми абілітації та реабілітації, такі як раннє втручання, які забезпечують комплексний, міждисциплінарний та індивідуальний супровід осіб з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, та їхніх сімей.

У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» зазначено, що абілітація є системою заходів, спрямованих на опанування особою знань і навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі (усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування), реабілітація, своєю чергою, забезпечує відновлення втрачених через травму чи захворювання функцій.

Міжнародні дослідження та практика демонструють, що раннє втручання є ефективною системою виявлення та організації допомоги дітям раннього віку, які мають порушення у розвитку та їх сім'ям, що спрямована не лише на реабілітацію, а й на запобігання порушень у розвитку дитини. В цілому баченні, система раннього втручання вміщує комплекс узгоджених послуг: медичних, медико-реабілітаційних, психологічних, психотерапевтичних, логопедичних, соціальних, освітніх, які сприяють корекції розвитку дитини на ранньому етапі онтогенезу, а також попередженню інвалідизації та інституціоналізації таких дітей.

Важливість впровадження системи раннього втручання в Україні підтверджено й дослідженнями представництва Світового банку в Україні, спрямованими на ранній розвиток дітей з особливими потребами в Україні та аналіз ситуації з подальшими рекомендаціями врегулювання, яке проводилось у 2014 році SOFT Tulip із залученням громадського сектору.

З метою створення повноцінної системи раннього втручання для дітей з особливими потребами та їхніх родин в Україні підписано Меморандум взаєморозуміння між різними інституціями: Міністерством соціальної політики, Міністерством освіти і науки, Міністерством фінансів, Міністерством юстиції, Міністерством закордонних справ, Дитячим фондом ООН ЮНІСЕФ, Всеукраїнським ГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України», Благодійним фондом «Інститут раннього втручання» для дітей із порушеннями розвитку та дітей-інвалідів, Всеукраїнською фундацією «Захист прав дітей», Фундацією Soft Tulip (Нідерланди), Європейською асоціацією раннього втручання EURLY AID. У Меморандумі передбачено не лише об'єднання зусиль усіх інституцій, які підписали документ, а й створення єдиної національної платформи раннього втручання, яка координуватиме роботу різних органів влади, міжнародних і національних організацій до формування єдиних підходів щодо створення та функціонування системи раннього втручання в Україні. Ці зусилля спрямовані як на інформування громадян України про діяльність системи раннього втручання, так і на допомогу батькам дитини з особливими потребами щодо послуг раннього втручання в різних сферах (освітній, медичній, психологічній, соціальній, реабілітаційній й ін.).

Теоретико-методичним підґрунтям дослідження раннього втручання виступають концепція абілітації, сімейно центрований підхід, освітній принцип реабілітації, комплексність, принципи безперервності, міждисциплінарної взаємодії (Кукуруза, Пасічник, Савченко, Швалб, Барет, Серано, Хекман & Шонкоф). Учені зазначають, що метою абілітаційних і реабілітаційних послуг визначено надання дітям з інвалідністю можливості досягнення і збереження максимальної незалежності, повних фізичних,

розумових, соціальних та професійних здібностей і повного включення й залучення до всіх аспектів життя.

Європейською асоціацією раннього втручання визначено, що найбільш ефективним в допомозі розвитку дітей раннього віку є підхід, який базується на таких принципах:

1. Сімейно-центрованість і орієнтованість на особливості кожної дитини та її сім'ї. З огляду на те, що сім'я є першим соціальним середовищем, в якому дитина росте і розвивається, тому саме сім'я у першу чергу є первинним одержувачем послуги раннього втручання у тому обсязі, в якому вона цього потребує. Сімейно-центрованість означає, що вся діяльність і рекомендації фахівців спрямовані на підтримку сім'ї і вироблення таких навичок, які забезпечують найкращі умови для збереження здоров'я, розвитку і навчання їх дитини та підвищення якості щоденного життя родини. Ключовим для реалізації сімейно-центрованого підходу є процедура узгодження з батьками запиту, цілей роботи, плану виконання. Узгодження, яке проводиться між фахівцями та батьками на кожному етапі роботи, дає змогу визначити актуальні потреби в розвитку дитини та щоденному функціонуванні / житті родини.

2. Холістичність (даний підхід вплинув на зміну поглядів світової спільноти до питань інвалідності та принципів допомоги особам з інвалідністю, позаяк він вимагає відходу від медичної моделі інвалідності). У цьому контексті раннє втручання охоплює всі аспекти розвитку і життя дитини, дає змогу уникнути фрагментації допомоги дітям та сім'ям шляхом надання комплексної підтримки мультидисциплінарною командою фахівців, яка координує свою діяльність, спрямовану на підтримку сім'ї, збереження здоров'я та розвитку дитини раннього віку.

3. Розвиток дитини в природному середовищі. Цей принцип забезпечується в умовах, які формують повсякденний контекст життя дитини і її родини, в яких відбувається щоденний досвід і контакти з близькими людьми і максимально гарантує набуття дитиною функціональних навичок та умінь, забезпечує їх успішне закріплення у майбутньому.

У сучасній науці не існує єдиного визначення поняття «раннє втручання», у більшості праць різних науковців раннє втручання трактується як системна робота, що спрямована на розвиток дитини та нормалізацію життя родини. Ця система містить профілактичну складову (попередження дитячої смертності, сирітства, прогресування порушень розвитку у дітей й ін.), допомагає дитині та батькам адаптуватися до життя у суспільстві. За інтерпретацією Європейської Асоціації Раннього Втручання (Eurlyaaid), раннє втручання (від англ. early intervention) – це заходи, спрямовані на розвиток дитини раннього віку, а також на супровід родини цієї дитини та включенні сім'ї у життя громади.

Дослідження численних вчених підтверджують, що перші роки життя дитини є визначальними для її подальшого розвитку і впливають на її майбутнє (Бурлака, Доброва-Крол, Кукуруза, Миколайчук & Шевцов). При цьому кожна дитина пізнає світ у своєму темпі і потребує різного обсягу зусиль з боку дорослих, особливо, якщо мова йде про дітей з особливими потребами. Вчені стверджують, що основа ранньої допомоги (послуги раннього втручання) – спільна робота із сім'єю (Barrett, Michaelis, Steinhausen, Reitzle, Shonkoff & Meisels). Учені доводять, що програма раннього втручання й допомоги має сенс лише тоді, коли розвиток дитини розглядається не як ізольований феномен, а як явище, включене в усю сімейну екосистему.

Українські вчені зазначають, що супровід сім'ї відбувається від моменту запису на консультацію та передбачає не лише заняття для дитини з фахівцями, але й представлення діагнозу батькам, облаштування умов для занять, наявність навчально-практичних матеріалів щодо особливостей їхньої дитини, послуг і рівнів надання, перспектив розвитку тощо [3, 5, 7].

Як зазначають численні вчені-практики, послуга спрямована на когнітивну, сенсомоторну, фізичну, емоційну, комунікативну сфери розвитку дитини та адаптивну поведінку (навички самообслуговування та соціальні навички) [3, 4, 7]. Програми раннього втручання спрямовані на розвиток базових навичок та будь-яких навичок, які дитина засвоює протягом перших трьох років життя, зокрема: рухові навички (дотягуватися і брати іграшки,

повертатися, повзати, ходити та ін.); когнітивні навички (думати, пам'ятати, вирішувати проблеми та поставлені завдання та ін.); комунікативні навички (слухати звернену до неї мову, розуміти, розмовляти та ін.); соціально-емоційні навички (грати, взаємодіяти з іншими людьми, виявляти почуття та ін.); навички самообслуговування (їсти, одягатися, митися та ін.) [1, 2, 6, 8]. З іншого боку, залучення дитини до послуг системи раннього втручання сприяє в подальшому її активному включенню у суспільне життя, зміцненню родин таких дітей та надання їм належної допомоги [5, 9].

Вчені наголошують, що програма раннього втручання є сімейно-центрованою і містить заходи супервізії сімей, які виховують дітей з особливим потребами з метою створення умов, в яких дитина могла б повноцінно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал, долати обмеження, спричинені особливостями розвитку та інтегруватись у життя спільноти й суспільства [3, 4, 6]. Програма раннього втручання містить комплексну супервізію, зокрема це: програми первинної інтервенції, спрямовані на надання допомоги дитині у ранньому віці; профілактичні програми, спрямовані на попередження й ранню реабілітацію порушень розвитку дитини, покращення життєдіяльності сім'ї, яка її виховує; спеціалізована система послуг (передбачає міжсекторальну співпрацю) та загальносуспільні реформи.

Програма раннього втручання спрямована на досягнення результатів дитини в тих сферах розвитку, які відповідають функціональним можливостям дитини, і реалізовується у ході індивідуальної програми розвитку. На завершальному етапі надання послуги раннього втручання застосовується програма переходу дитини до закладу дошкільної освіти або до отримання послуг за іншою програмою. Участь сім'ї в програмі раннього втручання створює можливість ефективніше залучити дитину до системи соціальних взаємодій, розвиває її пізнавальну активність, мобільність, навички самообслуговування та ін., що сприяє кращій адаптації до закладу дошкільної освіти [7, 8].

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що послуга раннього втручання є нероздільною частиною загального супроводу сім'ї

в межах усієї програми, пов'язана із соціальними аспектами підтримки сім'ї, загальним супроводом всіх учасників процесу мультидисциплінарною командою фахівців. Ця система послуг скерована на раннє виявлення, терапію та профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її сім'ї і забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців.

Втім, безумовно, існує й низка проблем в системі раннього втручання, які потребують якнайшвидшого розв'язання, зокрема йдеться про:

- відсутність законодавчо-нормативного забезпечення, державних програм/стратегій, у яких би враховувалися потреби дітей, які потребують різних рівнів підтримки;

- відсутність інформації про систему раннього втручання для державних службовців, фахівців, батьків, громадськості;

- недостатня організація міжвідомчої координації надання послуг на національному та місцевому рівнях;

- відсутність доступу до послуг, особливо для дітей із сільської/віддаленої місцевості та дітей національних менших;

- недостатнє кадрове забезпечення, низький рівень професійної підготовки фахівців командної роботи в системі раннього втручання, що позначається на якості послуг, відсутність досвіду;

- недостатнє фінансування через нерозуміння переваг упровадження системи раннього втручання, а тому не включення цих питань до місцевих та державного бюджетів;

- упередженість щодо впровадження нових підходів у політиці «дитинства», стереотипів щодо дітей з особливими потребами;

- обмежена участь батьків у процесі прийняття рішень, які стосуються їх та їхніх дітей й ін.

Висновки. Отже, проведене дослідження щодо послуги раннього втручання підтверджує наявність нагальної проблеми щодо вдосконалення діючої системи державного управління у сфері запобігання дитячій інвалідності та розширення послуг для дітей раннього віку в Україні.

Створення системи раннього втручання визнається однією з актуальних складових реформування системи освіти. Впровадження її у практику дасть змогу покращити доступ до комплексних, тривалих у часі послуг дітям раннього віку (які мають порушення в основних сферах розвитку, запобігти їх виникненню) та отримання якісного супроводу родинами, які виховують таких дітей.

Водночас, реалізація системи заходів з раннього втручання сприятиме зміцненню сімей, які виховують дітей з особливими потребами, запобіганню реінтеграції дітей, проведенню планомірних превентивних заходів щодо попередження дитячої інвалідності.

Впровадження сучасних моделей допомоги дітям раннього віку, які мають певні порушення у розвитку, з використанням існуючих ресурсів (у тому числі фінансових) є шляхом до досягнення найбільшої доступності, індивідуалізації та якості послуг як для таких дітей, так і для родин, у яких виховуються такі діти.

У довгостроковій перспективі така діяльність дасть змогу максимально включити дитину з особливими потребами та її родину до суспільного життя, отримати якісний догляд, сприятиме реабілітації та соціальній адаптації дітей в соціумі.

Література

1. *Конвенція ООН про права дитини*. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
2. *Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом України № 1767-VI від 16.12.2009, поточна редакція від 06.07.2016*. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
3. Кукуруза, Г.В. (2007). Модель послуг ранньої реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання. (с. 96-116). Київ: ТОВ "ЛДЛ".
4. Миколайчук, М.І. (2007). Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами. (Дис. канд. псих. наук). Львів.
5. Міхановська, Н.Г., Кукуруза, Г.В., & Кравцова, А.М. (2005). Процедура оцінки розвитку дітей раннього віку в системі раннього втручання: методичні рекомендації (Узгоджено АМН України та МОЗ України). Харків.

6. Пасічник, І.П., & Кукуруза, Г.В. (2013). Міждисциплінарна сімейноцентрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям. *Перинатологія і педіатрія*, 4, 105-107. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/perynatology_2013_4_28

7. Barrett, S.W. (2000). Economics of early childhood intervention / S. W. Barrett // Handbook of Early Childhood Intervention. Second Edition. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.

8. Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2), 1–18.

9. Heckman, J.Skill. (2004). Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, 312 (5782), 1900-02.

References

1. *Konventsia OON pro prava dityny* [UN Convention on the Rights of the Child]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [in Ukrainian].

2. *Konventsia OON pro prava osib z invalidnistiu, ratyfikovana Zakonom Ukrainy* [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ratified by Law of Ukraine] № 1767-VI від 16.12.2009, поточна редакція від 06.07.2016. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].

3. Kukuруза, H.V. (2007). Model posluh rannoї reabilitatsii ta intehratsii ditei z osoblyvymy potrebamy. V Yak orhanizuvaty innovatsiini sotsialni posluhy dlia ditei z osoblyvymy potrebamy. Modeli ta dokumenty. Rannia intehratsiia ta inkluzivne navchannia [Model of services for early rehabilitation and integration of children with special needs. Models and documents. Early integration and inclusive learning]. (pp. 96-116). Kyiv: TOV "LDL" [in Ukrainian].

4. Mykolaichuk, M.I. (2007). Osoblyvosti psykhosotsialnoho rozvytku syblinhiv ditei z psykhofizychnymy vadamy [Features of psychosocial development of siblings of children with psychophysical disabilities]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

5. Mikhanovska, N.H., Kukuруза, H.V., & Kravtsova, A.M. (2005). Protseura otsinky rozvytku ditei rannoho viku v systemi rannoho vtruchannia: metodychni rekomendatsii (Uzgodzheno AMN Ukrainy ta MOZ Ukrainy) [Procedure for assessment of early childhood development in the early intervention system: guidelines (Agreed by AMS of Ukraine and Ministry of Health of Ukraine)]. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Pasichnyk, I.P., & Kukuруза, H.V. (2013). Mizhdystyplinarna simeinotsentrovana prohrama rannoho vtruchannia na etapi pervynnoi medyko-sanitarnoi dopomohy ditiam, Materialy konferentsii [Interdisciplinary family-centered early intervention program for primary health care for children]. *Perinatologiya i pediatriya – Perinatology and Pediatrics*, 4, 105-107. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/perynatology_2013_4_28 [in Ukrainian].

7. Barrett, S.W. (2000). Economics of early childhood intervention / S. W. Barrett // Handbook of Early Childhood Intervention. Second Edition. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press. [USA].

8. Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2), 1–18. [USA].

9. Heckman, J.Skill. (2004). Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, 312 (5782), 1900-02. [USA].

УДК : 159.922.761

Оксана Романенко,

професор, професор кафедри юридичної психології

Національної академії внутрішніх справ

romanenkoks@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0104-0093>

Researcher ID: ABA-2150-2020

Oksana Romanenko

Dr. in Psychology, Professor, Professor of

the Department of Juridical Psychology

National Academy of Internal Affairs

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ,

Солом'янська площа, 1. м. Київ,

03035, Україна

National Academy of Internal Affairs,

Solomyanska sq., 1, Kyiv,

03035, Ukraine

ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

PRINCIPLES OF REMEDIAL EDUCATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE CONTEXT OF REFORMING SPECIAL EDUCATION

Анотація. Метою статті є визначення основних принципів корекційного навчання дітей з церебральним паралічем та шляхів їхньої реалізації в умовах реформування спеціальної освіти. **Методи дослідження:** аналіз, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень в галузі навчання та розвитку дітей з церебральним паралічем. **Результати.** Обґрунтовано, що корекційна спрямованість навчання дітей з церебральним паралічем має ґрунтуватися на розумінні мікрогенезу їх психічної діяльності. На основі узагальнення психолого-педагогічних концепцій взаємозв'язку навчання та розвитку дітей з особливими потребами, а також аналізу прикладних розробок визначено основні принципи корекційного навчання дітей з церебральним паралічем: принцип модернізації освіти дітей з особливими потребами; діагностичний принцип; генетичний принцип; прогностичний принцип; системно-синергетичний принцип; принцип особистісного підходу; діяльнісний принцип. Розкрито зміст кожного з цих принципів та шляхи його реалізації в освітньому процесі. Обґрунтовано необхідність впровадження в систему освіти дітей з церебральним паралічем елементів розвивального навчання. Окреслено основні чинники, що обумовлюють необхідність реформування системи освіти для дітей з церебральним паралічем, а також оновлення принципів та методів корекційного навчання: запровадження інклюзії, визначення її переваг та

недоліків стосовно даної категорії дітей; потреба у підвищенні кваліфікованості фахівців, їхньої методичної та науково-практичної компетентності; зміна статусу спеціальних закладів освіти; застосування дистанційної форми навчання у зв'язку з протиепідемічними заходами та введенням воєнного стану в Україні. **Висновки.** Обґрунтовано, що реформування системи спеціальної освіти дітей з церебральним паралічем має охоплювати її змістові, методичні та організаційні аспекти, ґрунтуватися на оновленні та модифікації основних корекційних принципів та освітніх програм, з визначенням шляхів їх реалізації в сучасних умовах навчання, соціалізації, життєдіяльності.

Ключові слова: діти з церебральним паралічем; реформування спеціальної освіти; принципи корекційного навчання.

Abstract. The purpose of the article is to determine the basic principles of corrective education for children with cerebral palsy and the ways of their implementation in the context of reforming special education. **Research methods:** analysis, generalization and systematization of the results of scientific research in the field of education and development of children with cerebral palsy. **The results.** It is substantiated that the corrective focus of education of children with cerebral palsy should be based on understanding the microgenesis of their mental activity. Based on the generalization of psychological and pedagogical concepts of the relationship between learning and development of children with special needs, as well as the analysis of applied developments, the main principles of corrective education of children with cerebral palsy were determined: the principle of modernization of education of children with special needs; diagnostic principle; genetic principle; prognostic principle; system-synergistic principle; the principle of a personal approach; operating principle. The content of each of these principles and the ways of its implementation in the educational process are revealed. The need to introduce elements of developmental education into the education system of children with cerebral palsy is substantiated. The main factors determining the necessity of reforming the education system for children with cerebral palsy, as well as updating the principles and methods of remedial education are outlined: the introduction of inclusion, determination of its advantages and disadvantages in relation to this category of children; the need to improve the qualifications of specialists, their methodical and scientific-practical competence; changing the status of special educational institutions; the use of distance education in connection with anti-epidemic measures and the introduction of martial law in Ukraine. **Conclusions.** It is substantiated that the reform of the system of special education of children with cerebral palsy should cover its content, methodical and organizational aspects, be based on the updating and modification of the main correctional principles and educational programs, with the determination of ways of their implementation in modern conditions of learning, socialization, and life activities.

Key words: children with cerebral palsy; reforming special education; principles of remedial education.

Актуальність дослідження. Євроінтеграційні процеси в Україні передбачають розширення можливостей для здобуття освіти та професійної самореалізації всіх без винятку громадян. У зв'язку з цим актуалізується проблема стимулювання пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами. Поміж них однією з найбільш вразливих категорій є діти з церебральним паралічем, внаслідок органічно обумовленої специфіки формування вищих психічних функцій та вираженої тенденції до інвалідизації, що ускладнює освітній процес. Попри розробку пріоритетних

напрямів корекційного навчання цієї категорії дітей, багато питань залишається відкритими для подальших практичних розробок. Це обумовлено сучасним замовленням суспільства та має бути реалізовано через загальну інтенсифікацію психолого-педагогічних досліджень у руслі проблеми «навчання й розвиток».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу корекційного навчання становлять психолого-педагогічні концепції взаємозв'язку навчання та розвитку дітей з особливими потребами (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, С. Максименко, Г. Мерсіянова, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, М. Ярмаченко та ін.), а також прикладні розробки щодо різноаспектних напрямів психокорекції при ДЦП, представлені в роботах вітчизняних науковців (Т. Ілляшенко, І. Омельченко, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). Аналіз результатів досліджень засвідчує, що корекційна спрямованість навчання дітей з церебральним паралічем має ґрунтуватися на розумінні мікрогенезу їх психічної діяльності, специфіки розвитку в них сенсорно-перцептивних і мислительних операцій, а також суттєвих змін психіки від дошкільного до молодшого шкільного віку. Саме в цьому віці відбувається формування новоутворень, які мають вирішальне значення в навчальній діяльності: здатності до внутрішнього планування дій, продуктивного мислення, становлення способів дії та оперативних схем мислення. Розвиток цих новоутворень у молодшого школяра супроводжується перебудовою його особистості, що виявляється у змінах навчальної мотивації, усвідомленні власних можливостей, підвищенні самокритичності, оволодінні способами організації навчальної діяльності.

Складнощі формування готовності до шкільного навчання у дітей з церебральним паралічем обумовлюють необхідність психологічного супроводу, який має бути специфічним як за цільовою направленістю, так і за організацією процесу. Специфіка порушень при ДЦП, що залежить від важкості та локалізації уражень головного мозку, спричинює уповільнений темп дозрівання кіркових структур. Великий вплив має також обмеження

обсягу знань і уявлень про навколишній світ, дефіцитарність предметно-практичної діяльності та соціальних взаємин.

Узагальнення та систематизація наукових розробок дає змогу виокремити низку основних положень, які визначають спрямованість корекційного навчання дітей з церебральним паралічем. Передусім це обумовлює необхідність визначення принципів, на яких ґрунтується освітній процес.

Метою даної статті є визначення основних принципів корекційного навчання дітей з церебральним паралічем та шляхів їхньої реалізації в умовах реформування спеціальної освіти.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень в галузі навчання та розвитку дітей з церебральним паралічем.

Результати дослідження. Першим положенням є принцип модернізації освіти осіб із особливими потребами відповідно до реалій сучасного життя. В умовах реформування спеціальної освіти актуалізується потреба в удосконаленні інклюзивної системи навчання, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, дошкільної і переддошкільної ланок освіти дітей з особливими потребами, кадрового забезпечення галузі. Впровадження інклюзії засвідчило потребу у підвищенні кваліфікованості фахівців, їх недостатній рівень орієнтування у методичних та змістових засадах функціонування цього процесу. Це обумовлює необхідність створення цілісної системи організаційно-методичного та психолого-педагогічного забезпечення освіти дітей з особливими потребами орієнтовно до науково обґрунтованих концепцій і програм навчання, створення міждисциплінарного проектування нових моделей змісту освіти, удосконалення системи підготовки кваліфікованих спеціалістів у роботі з такими дітьми, розробці ефективних форм психолого-педагогічного супроводу. Окремою проблемою, що потребує розв'язання, є зміна статусу спеціальних закладів освіти, в тому числі шкіл-інтернатів, (Засенко, Прохоренко, 2020; Засенко, 2016; Zasenکو & Prokhorenko, 2018).

В умовах протиепідемічних заходів та запровадження воєнного стану в Україні актуальною проблемою є розробка програм дистанційного навчання осіб з особливими потребами. Цей формат ускладнює будь-який освітній процес, а для дітей з церебральним паралічем, які потребують безпосереднього контакту з педагогом, може звести нанівець ефективність корекційних впливів. Це потребує модифікації індивідуальних програм педагогічної корекції під дистанційний формат.

Другим принципом корекційного навчання є діагностичний. Єдність діагностики й корекції відображає цілісність освітнього процесу та є загальним для всіх видів корекційної роботи. Діагностика та корекція здійснюються на всіх етапах психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі, тому корекційні засоби одночасно виступають у якості діагностичних. Поглиблена діагностика має бути сконцентрована на глибинних витоках відхилень психічного розвитку, а не на зовнішніх проявах цих відхилень, що вимагає врахування складної ієрархії відношень між симптомами та їх причинами, розуміння структури дефекту при ДЦП та визначення на цій основі мішеней корекційного впливу. Специфіка стійких новоутворень, які є чинниками подальшого психічного розвитку, полягає в тому, що вони мають характеризуватися не через їх стабільні функції, а через породжені ними різноманітні функціональні зміни та визначенні на цій основі компенсаторних механізмів. Це створює можливості досягнення стійкої структури на основі заміни ушкоджених функцій відносно збереженими.

Діагностика психічного розвитку дитини у зв'язку з динамікою її навчальних досягнень має носити моніторинговий характер. Йдеться не лише про так звану «вхідну» діагностику, а й про постійне відстеження мікрогенезу психічного розвитку у дітей з церебральним паралічем. Враховуючи різноманітність форм ДЦП, наявність комбінованих порушень різних аналізаторів, урахування координуючої ролі рухового аналізатора в забезпеченні різних функцій, фахівці, які працюють з цією категорією дітей, мають володіти навичками діагностичної роботи у процесі корекційного навчання, яке за своєю суттю є спеціально

організованим педагогічним експериментом. Саме це дасть змогу відслідковувати найменші зрушення в пізнавальній діяльності дитини та їхній вплив на досягнення в навчальній діяльності.

Діагностичний принцип має важливе значення при організації корекційної роботи, оскільки наголошує на необхідності визначення міри пластичності психічної функції, яка підлягає корекції, з розкриттям ролі відносно жорстких та гнучких її складників, що виступають в якості компенсаторних механізмів.

Психодіагностична робота має проводитися за такими напрямками:

1) проведення психодіагностичного обстеження дитини з метою встановлення її рівня психічного розвитку та індивідуально-психологічних особливостей;

2) визначення об'єктивного потенціалу розвитку дитини (за даними психолого-медико-педагогічної консультації), зокрема, можливості оволодіння нею освітнім стандартом у передбачений термін;

3) діагностика психологічної готовності дитини до навчання;

4) розроблення для кожної дитини індивідуальної програми корекційно-реабілітаційної допомоги;

5) встановлення взаємодії з батьками щодо надання допомоги дитині у процесі навчання;

6) розроблення системи рекомендацій для педагогів щодо організації навчального середовища та побутових умов для дитини з особливими потребами, вибору навчальних програм, а також особливостей використання індивідуального та диференційованого підходу в навчально-виховному процесі;

7) моніторинг динаміки навчальної та соціально-психологічної адаптації дитини з психофізичними порушеннями в навчальному середовищі, перебігу її психічного та особистісного розвитку.

Третім принципом корекційного навчання є генетичний, що передбачає орієнтацію корекційного навчання на послідовність вікових стадій

онтогенетического розвитку, певний тип структури особистості й діяльності, що визначають свідомість дитини, її взаємини з середовищем, весь хід розвитку в даний період. Оцінка відповідності рівня розвитку дитини віковій нормі та формулювання мети корекції ґрунтується на враховуванні таких основних характеристик: сформованості провідної діяльності дитини, наявності психологічних новоутворень на даному віковому етапі, особливостей соціальної ситуації розвитку. Стосовно дітей з церебральним паралічем важливою категорією є поняття «індивідуальна норма», що дозволяє намітити в межах вікової норми розвитку програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей.

Стосовно дітей з церебральним паралічем, які характеризуються ускладненою ситуацією психосоціального розвитку, особливо актуально звучать слова Л. Виготського про те, що навчання має йти попереду розвитку та вести його за собою. Це передбачає орієнтацію навчального процесу на потенційні можливості дитини, тобто зону її найближчого розвитку.

Реалізація генетичного принципу обумовлює необхідність впровадження елементів розвивального навчання в систему освіти цих дітей. Попри десятки років функціонування системи розвивального навчання з початку її заснування Д. Ельконіним та В. Давидовим, вона залишається відкритою для подальших експериментальних розробок. Необхідною умовою проявів мікрогенетичного ефекту є пізнавальна активність суб'єкта, розвиток якої можливий лише шляхом включення його в ситуацію самостійного пошуку нового знання, що лежить в основі розвивального навчання. За своєю суттю розвивальне навчання є проблемним. Зокрема, це стосується вивчення можливостей його застосування щодо дітей з особливими потребами та урахування його окремих положень при розробці спеціальних психокорекційних програм. У дефектологічній науці цей аспект потребує подальших розробок. Суттєвим внеском у розв'язання цієї проблеми є наукові дослідження Т. Сак, у яких доведено ефективність впровадження елементів

розвивального навчання в систему управління навчальною діяльністю дітей з особливими освітніми потребами (Сак, 2005). Визначається також значення діагностики вихідного стану учня при побудові моделі його навчальної діяльності, тобто опису структури та глибини розладів навчально-пізнавальної діяльності, що включає: рівень актуального розвитку мислительних дій та операцій; рівень научуваності, який може бути різним при однаковому актуальному інтелектуальному розвитку і від якого залежить успішність засвоєння знань та опанування способом дії; рівень сформованості регуляторних механізмів діяльності, зокрема здатності до довільної поведінки, що відображає розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а також працездатність; наявність і зміст порушень окремих видів діяльності, які позначаються на навчальній діяльності (порушення сприймання, зорово-моторної координації, пам'яті різної модальності тощо). Ці характеристики передбачають обов'язкове врахування фактору перехідного стану психічної діяльності дитини (Сак, 2011: 348).

Четвертим принципом корекційного навчання дітей з церебральним паралічем вбачається прогностичний. Оскільки така дитина розвивається в надзвичайно обмеженому полі життєдіяльності, необхідним є сприяння розширенню меж цього поля на матеріалі різних видів діяльності, формування в них прогностичних здібностей, що сприятиме створенню так званого «штучного досвіду». У контексті навчальної діяльності прогностичні вміння можуть розглядатися як ознака продуктивного мислення, що визначає формування здатності до переносу набутих способів дії в інші ситуації.

Розвиток здатності до прогнозування пов'язаний з провідними видами діяльності дитини та появою психічних новоутворень: предметністю сприйняття, розвитком мовлення, становленням різних видів мислення. У дітей з церебральним паралічем ці чинники набувають особливого значення. Ушкодження рухових функцій у них впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їх взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу, що перешкоджає

створенню основи для прогностичної діяльності. Тому необхідним є цілеспрямоване формування прогностичної діяльності в освітньому процесі. На початкових етапах навчання перевага надається ігровим засобам. Педагог може моделювати різноманітні ігрові ситуації з використанням різного матеріалу та в процесі їх проведення ставити перед дітьми прогностичні завдання. Поступово розвиток здатності до прогнозування включатиметься не тільки в процес предметних дій учня, але й в уявлення щодо їх результату. Очікування знайомого ефекту від взаємодії з певним предметом є умовою для формування ініціативи та активності дитини в навчальній діяльності.

Розвиток прогностичних здібностей, що ґрунтується на пошуку невідомого в конкретній ситуації, складає основний механізм становлення саморегуляції, тобто того психічного новоутворення, що є необхідною умовою розвитку будь-якої дії. Успішність цього розвитку визначається рівнем узагальненості його регуляторної основи, тобто відображенням істотних, закономірних якостей об'єкта дії, які виступають у якості невідомого. Це становить основу для інших важливих операцій: здатності до переносу, визначення умов дії, удосконалення способів дії, можливості передбачення результатів власної діяльності.

Розвиток здатності до прогнозування невід'ємно пов'язаний з розвитком довільної уваги в учнів та становить підґрунтя для формування відповідального ставлення до навчання. Діти, у яких почуття відповідальності не сформовано, в школі уважно працюють лише з цікавим матеріалом. Тому разом з прогностичними здібностями відбувається формування довільної уваги та навчальної мотивації.

Здатність до прогнозування займає особливе місце серед механізмів, що забезпечують готовність до сприйняття, швидкість і точність обробки інформації та значною мірою обумовлюють активність та креативність дитини. Ця здатність виступає також однією з основних розвивальних цілей у навчанні разом із такими мислительними операціями, як порівняння, аналіз та

синтез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перенос, планування, яким приділяється достатньо уваги з боку педагогів.

Водночас, як показало проведене нами дослідження, здатність до прогнозування, що безпосередньо визначає научуваність дитини, не формується у дітей з церебральним паралічем спонтанно, а потребує цілеспрямованих психокорекційних впливів. Педагогу необхідно закладати умови для її стимулювання не тільки в процесі предметних дій дошкільника, а й при формуванні його уявлень щодо майбутнього результату цих дій. Очікування знайомого ефекту від взаємодії з певним предметом є умовою для прояву ініціативи та активності дитини в різних видах діяльності, формуванні пізнавальної мотивації. Як показали результати опитування педагогів, які працюють із дітьми, хворими на церебральний параліч, досить складним завданням є інтенсивний вплив на їх пізнавальну сферу внаслідок високої астенозованості нервової системи, зниження енергетичних характеристик психічної діяльності. Ці діти, як правило, добре засвоюють «вузький коридор» програми, але відчують утруднення при опрацюванні нової інформації. Проблематичним є також відтворення засвоєних відомостей через деякий час, тому педагоги вимушені постійно повертатися до попереднього матеріалу та актуалізувати його. Слід відзначити також недостатню пізнавальну активність дітей з церебральним паралічем. Це виявляється в тому, що в більшості випадків, не зрозумівши, як потрібно виконувати завдання, не стикаючись раніше з аналогічними завданнями, діти не звертаються з уточнювальними питаннями, а пасивно очікують. Можливості використання допомоги в даному випадку засвідчують той факт, що діти з церебральним паралічем утруднюються в самостійному прогнозуванні діяльності, прояву інтуїції, яка є прискореним синтезом конструктивних елементів задачі. Це обумовлює необхідність надання дитині психолого-педагогічної допомоги у вигляді аналітичного «розгортання» елементів, на яких ґрунтується цей синтез (Romanenko, Rudenko & Shevtsov, 2021).

П'ятим принципом корекційного навчання є системно-синергетичний принцип, що визначається А. Шевцовим як базовий загальнонауковий принцип реабілітології. Фундаментальність цього принципу обумовлює низку похідних принципів: системності та цілісності; організації відкритого реабілітаційного принципу; динамічного розвитку компонентів та функціональних зв'язків у реабілітаційній системі; синергетичного поєднання компонентів та видів реабілітування. В порівнянні з класичним системним підходом, синергетичний підхід дозволяє: 1) акцентувати увагу на процесах руху та розвитку реабілітаційних систем, структурних фазових переходах; 2) підкреслює кооперативність процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку реабілітаційних систем; 3) досліджує процеси самоорганізації реабілітаційних систем; 4) вивчає сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків реабілітаційної системи; 5) у процесі руху та еволюції реабілітаційної системи визнає критичну роль обміну інформацією, енергією та матерією із зовнішнім середовищем; 6) відзначає потенційну роль неупорядкованості у процесах руху систем, так званого «детермінованого хаосу».

Як зазначає А. Шевцов, згідно з цим принципом, реабілітування дитини з психофізіологічними особливостями тісно пов'язано з процесами у різних сферах її життєдіяльності: на рівні функціонування біологічного організму, внутрішньої психічної, навчальної, трудової та соціальної діяльності, тому спільна узгоджена дія цих процесів є необхідною передумовою формування цілісних структур особистості (Шевцов, 2009: 98-99). Реалізація цього принципу в системі освіти дітей має полягати у забезпеченні ефекту взаємодії педагогічного, психологічного, медичного та сімейного напрямів впливу на різні сфери психіки дітей з церебральним паралічем.

Шостим принципом є принцип особистісного підходу, який передбачає визнання того положення, що об'єктом корекційно-розвивального навчання є особистість в цілому з її індивідуальними особливостями, установками, а не окрема функція чи ізольоване психічне явище. Цей принцип передбачає

врахування інтересів особистості, визнання її цінності та унікальності, права на свободу вибору, застосування диференційованого підходу в освітньому процесі. Педагог відмовляється від опори на поняття узагальненої особистісної норми, а намагається з'ясувати для себе особливості індивідуальних проявів загальних закономірностей розвитку в навчальній діяльності дитини, її поведінці та орієнтуватися на її особисті досягнення. Неможливість планувати темп та результат особистісного зростання, визнання необмеженості та безперервності передбачає створення умов для прояву природних рушійних сил психічного та особистісного зростання.

Сьомим є діяльнісний принцип корекційного навчання, що полягає в організації різних видів діяльності дитини, в ході яких створюються умови для позитивних зрушень у психічному та особистісному розвитку. Корекційний вплив завжди здійснюється з урахуванням провідного виду діяльності, тих її видів, які доступні дитині, та є особисто значущими для неї. Управління провідною діяльністю дитини забезпечує позитивний вплив на процес її розвитку. Вікові особливості дітей на початкових етапах навчання обумовлюють пріоритетне використання ігрових методів психокорекції. Корекційний потенціал гри сприяє не тільки більш ефективному оволодінню навчальною діяльністю, а й оволодінням практикою нових соціальних взаємин. Позитивний вплив процесу діяльності сприяє формуванню психологічних новоутворень в поведінці дитини та у сфері її взаємодії з іншими людьми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реформування системи спеціальної освіти дітей з церебральним паралічем має охоплювати її змістові, методичні та організаційні аспекти, ґрунтуватися на оновленні та модифікації основних корекційних принципів, з визначенням шляхів їх реалізації в сучасних умовах навчання, соціалізації, життєдіяльності. Перспективою подальших досліджень є методичне забезпечення та розроблення індивідуальних програм дистанційного навчання дітей з церебральним паралічем.

Література

1. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2020) До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Том 1. № 16. с.143-160.
2. Засенко, В.В. (2016). Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і Психологія*. 4, с. 19-23. Доступ через <https://zounb.zp.ua/node5808>
3. Zasenکو, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, pp. 161–167.
4. Romanenko, O., Rudenko, L., & Shevtsov, A. (2021). Diagnosis of Features of Speech Thinking in Children With Cerebral Palsy. *PSYCHOLINGUISTICS*, 30(1), 203-223. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-1-203-223>
5. Сак, Т.В. (2005). Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. : Актуальна освіта. 246 с.
6. Сак, Т.В. (2011). Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наукових праць]*. К. : НПУ імені. М.П. Драгоманова. № 19. С. 347– 350.
7. Шевцов, А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія]. К.: МП «Леся», 2009. 484 с.

References

1. Zasenکو, V., & Prokhorenko L. (2020) Do problemy reformuvannya haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [To the problem of reforming the field of education for children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Tom 1, № 16 (2020), s.143-160 [in Ukrainian].
2. Zasenکو, V.V. (2016). Osvita «osoblyvykh» ditei: stan i perspektyvy rozvytku [Education of «special» children: state and prospects of development]. *Pedahohika i psykholohiia*. 4. pp. 19-23. Retrieved from <https://zounb.zp.ua/node/5808> [in Ukrainian].
3. Zasenکو, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 1, pp. 161–167 (in English)
4. Romanenko, O., Rudenko, L., & Shevtsov, A. (2021). Diagnosis of Features of Speech Thinking in Children With Cerebral Palsy. *PSYCHOLINGUISTICS*, 30(1), 203-223. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-1-203-223> [in English].
5. Sak, T.V. (2005). Psykholoho-pedahohichni osnovy upravlinnia uchbovoiu diialnistiu uchniv iz zatrymkoiu psykhnichnoho rozvytku u shkoli intensyvnoi pedahohichnoi korektsii [Psychological and pedagogical foundations of managing the educational activities of the students with mental retardation in a school of intensive pedagogical correction]. К. : Aktualna osvita. 246 s. [in Ukrainian].
6. Sak, T.V. (2011). Psykholohichni umovy dyferentsiatsii ta individualizatsii u navchanni ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological conditions of differentiation and individualization in the education of children with special educational needs]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia: [zб. naukovykh prats]*. KNPУ imeni M P. Drahomanova. № 19. S. 347– 350 [in Ukrainian].
7. Shevtsov, A.H. Osvitni osnovy reabilitolohii [Educational foundations of rehabilitation science]: [monohrafiia]. К.: МП «Lesia», 2009. 484 s. [in Ukrainian].

УДК: 376:013- 056.2

Крістіна Тороп,

доктор педагогічних наук, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

torop.kristina@gmail.com

ORCID 0000-0002-2330-1960

RESEARCHER ID: ABD-2907-2020

Torop Kristina, doctor of pedagogical sciences, head of special school

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»
49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational institution of the Dnipropetrovsk Regional Council “Special School «CHANCE»,
Dnipro, Ukraine
49074, Dnipro, Batumska St., 2a

Ярмола Наталія,

кандидат педагогічних наук, завідувач відділу інклюзивного навчання,

заступник директора з наукової роботи

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

nat_yar1978@gmail.com

ORCID 0000-0001-9374-5543

RESEARCHER ID: V-4898-2017

Nataliia Yarmola, Ph.D, deputy director for research

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of
educational sciences of Ukraine
04060, Kyiv, Berlinskoho St., 9

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Анотація. Мета статті – розглянути проблеми та перспективи ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

У статті окреслено основні проблеми навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання. Визначено, що сучасне розуміння інклюзії полягає у підвищенні спроможності закладів освіти задовольняти різноманітні потреби всіх учнів, створюючи інклюзивне середовище, а не лише певних цільових груп.

Установлено, що незважаючи на зростаюче визнання широкого погляду на інклюзивне навчання, багато країн-членів Європейського агентства з питань особливих потреб та інклюзивної освіти все ще зосереджуються, насамперед, на доступі та розміщенні учнів з особливими освітніми потребами та/або інвалідністю в закладах загальної середньої освіти.

На основі власного досвіду авторів та аналізу наукової літератури, діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням здійснено аналіз переваг та недоліків навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти та закладах з інклюзивним навчанням. Висвітлено особливості навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, можливі складнощі та потреби. На основі розгляду численних досліджень вчених-практиків зроблено висновок, що основою для навчання учнів з ППР в усьому світі є індивідуалізація навчання через їх різні потреби.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, інклюзивне навчання, спеціальна освіта, інклюзивні компетентності.

Abstract. The purpose of the article is to consider the problems and prospects of effective education of children with intellectual disabilities in the conditions of inclusive education. Methods of searching, analyzing, systematizing and summarizing the researched material were used to achieve the set goal and reveal the topic.

The article outlines the main problems of teaching children with intellectual disabilities in the conditions of inclusive education. It was determined that the modern understanding of inclusion consists in increasing the ability of educational institutions to meet the diverse needs of all students, creating an inclusive environment, and not only of certain target groups.

It has been found that despite the growing recognition of a broad view of inclusive education, many Member States of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education still focus primarily on the access and placement of students with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary education.

Based on the authors' own experience and the analysis of scientific literature, the activities of educational institutions with inclusive education, an analysis of the advantages and disadvantages of teaching children with intellectual disabilities in special educational institutions and institutions with inclusive education was carried out. The peculiarities of teaching children with intellectual disabilities, possible difficulties and needs are highlighted. Based on the review of numerous studies by scientists and practitioners, it was concluded that the basis for teaching students with SEN around the world is the individualization of learning due to their different needs.

Key words: children with intellectual disabilities, inclusive education, special education, inclusive competences.

Актуальність дослідження. Впровадження рівного доступу до якісної освіти, незалежно від індивідуальних потреб та можливостей, є пріоритетною політикою багатьох європейських країн, що також зреалізовано та визначено у ряді міжнародних документів, таких як Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Саламанська декларація (ЮНЕСКО, 1994) та ін.

Не є винятком і Україна, яка вже кілька років поспіль прикладає максимально зусиль щодо впровадження та розвитку інклюзивного навчання. Сьогодні в Україні ми спостерігаємо збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом зі своїми однолітками в закладах з інклюзивним навчанням, з кожним роком чисельність таких дітей збільшується, що свідчить про тенденцію набуття популярності даної освітньої послуги. Але водночас варто розуміти, що інклюзія це не мейнстрім в освіті, це важлива та необхідна умова цивілізованого, демократичного та гуманного суспільства, в якому мають забезпечуватися рівні права і можливості для всіх, у тому числі і дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Як і багато країн Європи, Україна має власні традиції спеціальної освіти, які є своєрідним підґрунтям у формуванні принципів та підходів в організації інклюзивного навчання, орієнтованого на індивідуальні потреби кожної дитини. Ці принципи були визначені на законодавчому рівні в Україні ще з 2010 року: зокрема, до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, які регламентували відкриття в закладах загальної середньої освіти інклюзивних та спеціальних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В 2011 році затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», де окреслювалися заходи щодо організації інклюзивної форми навчання. В липні 2017 року Президент України підписав ухвалений 23 травня цього ж року Закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». З вересня 2017 року, після прийняття рамкового Закону України «Про освіту», діти з

ООП отримали повне право здобувати освіту в усіх без винятку навчальних закладах. Окреслені зміни у законодавчій базі сприяли істотному збільшенню кількості учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти на інклюзивному навчанні.

Цей процес активно продовжується і сьогодні, можна констатувати, що Україна активно розширює свій погляд на інклюзію. Однак цей процес має бути пов'язаний зі зміною сталої парадигми щодо навчання дітей з особливими потребами, яка кидає виклик ідеї про те, що не всі учні матимуть спроможність здобувати освіту в умовах інклюзії. Тобто необхідна зміна ставлення та цінностей усіх учасників освітнього процесу та зацікавлених сторін для підтримки трансформації закладів освіти, щоб вони могли реагувати на потреби всіх учнів, а не намагатися «вписати» їх в існуючі положення. Саме це допоможе уникнути такого поняття як «стихийна інклюзія», забезпечить якісне надання освітніх послуг особам з особливими потребами.

Варто зазначити, що сьогодні немає чіткого розуміння поняття «інклюзивне навчання», незважаючи на те, що термін закріплено у законодавчій базі. Інклюзія є складною і суперечливою концепцією: дослідники, політики і практики дискутують про те, що таке інклюзивне навчання та інклюзивне навчання, чому вони необхідні, якими є ефективні технології впровадження тощо. Впровадження, інтерпретації та визначення концептуальних підходів дуже різняться як у дослідженнях, так і на практиці, між країнами і навіть всередині них.

Сучасне розуміння інклюзії полягає у підвищенні спроможності закладів освіти задовольняти різноманітні потреби всіх учнів, створюючи інклюзивне середовище, а не лише певних цільових груп.

Незважаючи на зростаюче визнання широкого погляду на інклюзивне навчання, багато країн-членів Європейського агентства з питань особливих потреб та інклюзивної освіти все ще зосереджуються, насамперед, на доступі та розміщенні учнів з особливими освітніми потребами та/або інвалідністю в

зкладах загальної середньої освіти. Однак, варто усвідомлювати, що інклюзивне навчання виходить за рамки фізичного розміщення учнів з ООП у звичайних класах і школах та передусім має на меті забезпечити безбар'єрне навчальне середовище для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних відмінностей (Kefallinou, 2022).

Щоб забезпечити саме інклюзію, а не просто інтеграцію, дуже важливим є ефективне планування такого пристосування. Кроки, які робить Україна в цьому напрямі, доволі потужні. Зокрема, у 2023 році для забезпечення доступності та підвищення якості освіти осіб з особливими освітніми потребами, державним бюджетом України передбачено 5,4 млрд грн. Для забезпечення можливості дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти, задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу та створення інклюзивного освітнього середовища, Міністерство освіти і науки України активно працює над створенням освітньої безбар'єрності, продовжується робота по створенню Стратегії розвитку інклюзивного навчання.

Як зазначає І. Малишевська, сучасний етап розвитку освітньої інклюзії в Україні сповнений суперечностей і проблем. Він потребує відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку та вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду, пошуку спільних точок дотику. Дослідниця наголошує, що розвиток практик інклюзивного навчання потребує системних інституційних змін, але на це потрібен тривалий час. Не можна не погодитися з висловлюванням авторки, що найскладнішими є зміни у професійному мисленні та суспільній свідомості (Малишевська, 2021). Тобто для ефективного функціонування інклюзивної освіти в Україні має бути створено середовище з атмосферою взаємоприйняття та емпатійності. Хоча метою інклюзивного навчання є включення всіх дітей з ООП до загальноосвітніх шкіл. Стосовно учнів з порушеннями інтелектуального розвитку існує багато викликів, які необхідно подолати, щоб їхня освіта була повноцінною та комфортною, а також, що не менш важливо – розвивальною.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Пошуком ефективних шляхів організації інклюзивного навчання займався багато науковців, зокрема: О. Бабяк, В. Бондар, О. Гаяш, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупасва, С. Литовченко, С. Миронова, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, Н. Шматко, Н. Ярмола та ін. Вони досліджували проблеми залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти та надання корекційних послуг в умовах інклюзивного навчання.

Мета статті – розглянути проблеми та перспективи ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

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

Результати дослідження. Популяризація та активне запровадження інклюзивного навчання, певний тиск з боку урядів та міжнародних організацій по всьому світу призвів до масового закриття спеціальних шкіл у багатьох країнах.

Водночас час показав, що наразі інклюзивне навчання має багато обмежень, що не дають змоги якісно та фахово надавати необхідні освітні та корекційно-розвивальні послуги особам з особливими освітніми потребами. Зокрема, такі, як непідготовленість кадрів, недостатність фінансових ресурсів, низький рівень координації різних служб для задоволення індивідуальних потреб учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) та ін.

Інклюзивне навчання, як виявилось, більше зосереджено на дотриманні рівного права для всіх отримувати освіту в загальноосвітньому середовищі, тобто доступності до закладу освіти, ніж на змісті та якості освіти, у тому числі учнів з ППР. Існує багато суперечок щодо того, на чиїх правах зосереджується увага при організації інклюзивного навчання – дитини, батьків чи інших учнів – і чи всі вони сумісні з правами один одного. Інша проблема полягає в тому, чи дійсно право на навчання в загальноосвітній школі

відповідає індивідуальним потребам учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (Cornelius D.& Balakrishnan J., 2012).

Як доводить практика, незважаючи на наявний позитивний досвід включення дітей з ООП в заклади освіти з інклюзивним навчанням, в деяких випадках якісна доступна освіта для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку може бути реалізована лише за умови навчання дитини в спеціальній школі. Серед дітей з ООП, зокрема учнів із інтелектуальними порушеннями, є ті, що стикаються зі значними труднощами навіть у задоволенні своїх базових потреб. Тому спеціальні заклади загальної середньої освіти є оптимальним вибором для навчання, як мінімум з метою адаптації до умов освітнього середовища та опанування нової соціальної ролі – учня. Водночас варто враховувати той факт, що освітній процес тісно пов'язаний з місцевими умовами та культурою, тому запозичення практик з інших громад, країн є непростим завданням, а інколи і недоречним.

Дискусії, які відбуваються навколо питання інклюзивного навчання демонструють необхідність постійного творчого підходу та гнучкості у розробці освітніх технологій, які задовольнятимуть потреби всіх учнів. Кожен підхід, розроблений у конкретній ситуації, повинен постійно переглядатися і змінюватися, щоб гарантувати, що він дійсно відповідає потребам конкретного учня. *Якщо інклюзія здійснюється неналежно, вона може спричинити ще більше проблем для дітей, яким ми намагаємося допомогти. Тому немає необхідності проводити жорстку межу між інклюзивними та спеціальними закладами освіти та підходами до навчання.*

Порівнюючи навчання в спеціальних закладах освіти та інклюзивне навчання можна констатувати, що обидві системи мають як переваги, так і недоліки. Інклюзивне навчання – це забезпечення найкращих умов для здобуття освіти, як соціальної, так і академічної, а не «інклюзія за будь-яку ціну». Навчання в спеціальному закладі освіти – це навчання, **що забезпечує здобуття певного рівня загальної середньої освіти, професійну орієнтацію і підготовку, корекційно-розвиткову допомогу дітям з особливими**

освітніми потребами у спеціально створених умовах. Ми маємо визнати, що втілюючи мрії та очікування батьків дитини з порушеннями інтелектуального розвитку щодо навчання в закладі з інклюзивним навчанням, дитина може опинитися в ситуації, коли вона не здатна навчатися та розвиватися, і це не завжди буде залежати від самої дитини.

Спектр проблем, з якими стикаються діти з ППР, часто такий великий, що в закладі з інклюзивним навчанням важко задовольнити індивідуальні потреби кожного учня. Учні з ППР характеризуються залежністю від соціальної підтримки, труднощами з інтеграцією, повним або частковим дефіцитом здатності бути самодостатніми. Однак вони здатні до розвитку, навчання та соціальної інтеграції, але потребують допомоги для забезпечення рівних можливостей. Вивчення причин, що лежать в основі їхнього стану, допомагає планувати педагогічний супровід, психологічну підтримку та терапевтичне лікування, які задовольняють їхні особливі потреби. Визнання їхнього стану означає не лише прийняття до уваги особливостей їх розвитку, а й включення їхніх сильних сторін у контекст взаємодії між ними та їхнім оточенням. Питання впливу інклюзії на навчальні досягнення учнів з ППР є малодослідженим. Для учнів з ППР адаптація до звичайного шкільного середовища може призвести до подальшого загострення особливих освітніх потреб і, як наслідок, до значних труднощів у здобутті освіти, якої вони потребують. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, яка не здатна конкурувати з іншими дітьми своєї вікової групи, може піддаватися шкідливим впливам. Багато дітей з ППР стають дезадаптованими, прогульниками і правопорушниками через те, що до них застосовуються небажані і непотрібні методи. Через свою нездатність та небажання щось робити вони часто отримують дисциплінарні стягнення. Також потрібно враховувати труднощі, з якими стикаються, намагаючись вписатися в шкільні програми, грати з іншими дітьми на рівних, підготуватися до самостійного забезпечення та трудових відносин. Учня з порушеннями інтелектуального розвитку важко відповідати соціальним та освітнім вимогам «звичайного»

шкільного класу, вони повинні бути забезпечені так, щоб стати щасливими, здоровими, компетентними та самодостатніми дорослими.

Як зазначають дослідники (Cornelius D. & Balakrishnan J., 2012), вчителі загальноосвітніх шкіл мають недостатню підготовку або взагалі не мають підготовки щодо особистісно-орієнтованого підходу в роботі з учнями з ООП. Перші труднощі вони відчують, будуючи індивідуальну освітню траєкторію учня. Зокрема у плануванні індивідуальної програми розвитку, навчальної програми, корекційно-розвиткової роботи, налагодженні та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Не секрет, що успіх інклюзивного навчання значною мірою залежить від наявності та кваліфікації персоналу, який працює з учнями з ППР, а також від їхньої здатності координувати та розподіляти обов'язки з працівниками загальноосвітніх шкіл під час навчання учнів з ООП. Часто серед вчителів загальноосвітніх шкіл присутнє дискримінаційне ставлення та скептицизм до учнів з ООП. Вчителям, підготовленим для роботи у загальноосвітній школі, важко усвідомити, що навчання дитини з ППР соціально-побутовому орієнтуванню набагато важливіше, ніж академічні знання. Педагоги часто вважають важливими уроками такі предмети, як читання, математика, мова, і не сприймають за навчання потребу в опануванні повсякденними життєвими навичками. Тому вчителі масових шкіл можуть бути не в змозі, або не достатньо компетентні, навчити дітей навичкам повсякденного життя, які є вкрай необхідними та допоможуть їм стати незалежними у подальшому житті.

Результати дослідження Європейського комітету (2012) підкреслюють, що успіх дітей з особливими освітніми потребами визначається ставленням педагога, освітніми компетенціями та сприятливим середовищем. Тобто, неспроможність вчителів інклюзивних шкіл, небажання або невміння розпізнати індивідуальність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, невизнання особливостей їх розвитку призводить до того, що дитина стає проблемною. Виникає проблема, в якій учень з порушеннями інтелектуального розвитку не приймає ситуацію, створену педагогом. У

відповідь дорослі «відкидають» дитину, яка не досягає успіху згідно з очікуванням вчителя. Важливо, щоб ці вчителі були добре підготовленими, розуміли та прагнули допомогти дітям з ППР. Через інтелектуальні порушення учні потребують вчителя, який розуміє їхню потребу в адаптації та є достатньо уважним, щоб розробити конструктивний план. Вчителі що навчають дітей з ППР, обов'язково повинні мати певні загальні знання, по-перше, про методи навчання, які використовуються з нормотиповими дітьми, по-друге, про потреби і проблеми дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Отже, таких дітей треба направляти туди, де розуміння їхніх потреб співвідноситься з їхніми здібностями.

Варто зазначити, що ще одним фактором, що гальмує розвиток інклюзивного навчання, є низький рівень обізнаності та упередження інших батьків щодо навчання учнів з ППР в одному класі з їхніми дітьми, які навчаються в загальноосвітніх школах.

У школах з інклюзивним навчанням питання полягає не в тому, чи приймають вони дітей з особливими освітніми потребами, а в тому, як вони можуть втілити інклюзивність в життя. Постає питання: як заручитися підтримкою батьків, як педагоги навчального закладу можуть сприяти інтеграції дітей з ППР, як ознайомити інших дітей з тим, що їхні однолітки з ООП також є цінними, а також, як організувати освітній процес так, щоб сприяти гармонійному і різноманітному розвитку особистості всіх дітей.

Наразі можна констатувати, що в більшості випадків очікування батьків дітей з ППР щодо користі від інклюзії в соціальному плані не завжди виправдовується, при цьому спостерігається зниження рівня академічної підготовки учнів. У багатьох випадках учні з ППР, які навчаються в інклюзивному класі, все одно залишаються ізольованими як у класі, так і серед однолітків. Безумовно, для деяких батьків потреба в якісному академічному навчанні може стати неважливою під час впровадження інклюзивного навчання. Окрім того, аналізуючи спілкування з батьками дітей з ППР, можемо зробити висновок, що вибір на користь інклюзії є підсвідомим

відстороненням від проблеми, тобто деякі батьки вважають, що якщо їхня дитина навчається в інклюзивній школі, то у дитини немає проблем, вона стає «такою, як всі». На жаль, це не працює. Серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є такі, які мають такі серйозні проблеми, що потребують спеціальної допомоги для розвитку своїх здібностей і подолання обмежень винятково у спеціально створених умовах, спеціально підготовленими фахівцями. І саме така підтримка дає можливість максимального розвитку та соціальної адаптації.

Більшість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку походять з родин з низьким соціальним статусом, члени яких мають обмежену освіту або взагалі не мають її. У таких сім'ях немає ресурсів для задоволення академічних потреб дітей та засобів для проведення дозвілля. Ці діти, якщо й відвідують заклад з інклюзивним навчанням, то лише протягом часу, передбаченого законом, а потім залишають її і часто стають залежними від суспільства в тій чи іншій мірі, через відчайдушну потребу в самозадоволенні стають емоційно нестабільними.

Навчальна діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняється певними особливостями та має спиратися на реальну дійсність, на основі якої вчитель буде супроводжувати дитину через певні процеси для отримання кінцевого результату. Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку потребують полісенсорного пізнання та можливості відпрацьовувати набуті знання на практиці. Характерною особливістю учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є низький рівень навчальної мотивації, вони мають проблеми з плануванням своєї діяльності. Аналізуючи численні дослідження вчених-практиків, зокрема Sirkko R. та ін., треба підкреслити, що основою для навчання учнів з ППР в усьому світі є індивідуалізація навчання через їх різні потреби (Sirkko R., 2022). При навчанні учнів з ППР необхідно орієнтуватися на індивідуальні особливості дитини. Якщо все зазначене вище брати до уваги, то ресурси спеціальних навчальних закладів поки що є чи не єдиним способом їх гармонійного розвитку. Освітній процес в спеціальних закладах

освіти спрямовано на розкриття та всебічний розвиток здібностей та нахилів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Такі школи працюють за навчальними та корекційно-розвитковими програмами, які враховують специфіку розвитку дітей цієї категорії, стимулюють інтерес дитини, сприяють її інтелектуальному зростанню, дають їй відчуття досягнення і готують її до дорослого життя. Зазвичай дитина з інтелектуальними порушеннями має певні здібності, наприклад, особливі здібності до мистецтва, ручної роботи, музики, які кваліфікований та зацікавлений вчитель може розкрити і розвинути, тому в спеціальних закладах загальної середньої освіти багато уваги приділяється естетичному вихованню. Окрім того, в спеціальних школах належним чином обладнані приміщення, працює педагогічний персонал з профільною освітою та ін., тобто освітнє середовище спрямоване на вирішення першорядного завдання спеціальної школи для дітей з ППР – підготовку всіх дітей до участі в житті суспільства, до розв’язання проблем сьогодення і завтрашнього дня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освіта для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сьогодні є невід’ємною частиною сучасної стратегії розвитку освіти. Нові завдання, що постають перед нами, полягають не так в розробці концепції або започаткуванні нових програм, як в пошуку більш ефективних механізмів для того, щоб існуючі концепції та програми охопили всіх дітей, які цього потребують. Сьогодні є необхідність розробки системи інклюзивного навчання, яка використовує найкращі елементи всіх підходів до освіти, поєднуючи їх так, щоб задовольнити потреби і захистити права кожного учня.

Зміни, що відбуваються останнім часом у системі освіти, вимагають від фахівців, які займаються вихованням і навчанням дітей, володіти сучасними знаннями про можливості навчання і розвитку дітей, які потребують особливої уваги та професійного підходу до їхнього розвитку.

Задля ефективного інклюзивного навчання заклади освіти мають бути спроможними організувати освітнє середовище так, щоб освітні послуги стали

доступними та якісними, з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей всіх учнів. Водночас дедалі важливішим стає виконання професійних завдань, сприяння розвитку людських ресурсів, процесам кваліфікації, набуття досвіду, розширення командної роботи та побудови взаємовідносин.

Особливої уваги та ресурсів потребує підготовка та перепідготовка педагогів, готових працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, формування у них ключових інклюзивних компетенцій, що сприятиме формуванню ціннісного ставлення педагогів до інклюзивного навчання, стійкої мотивації до роботи та позитивного ставлення до дітей з особливими потребами.

Існує велика кількість інформації, яка обґрунтовує, чому інклюзивне навчання є кращим підходом до освіти учнів з ООП. Але вкрай важливо звернути увагу на основні базові умови та потреби, які необхідні для забезпечення ефективної практики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Щоб через помилкові переконання і сприйняття, що існують у суспільстві щодо спеціальних закладів освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку не зіткнулися з порушенням своїх основних прав, незважаючи на можливості, які можуть бути надані для соціальної взаємодії, медичної допомоги та освіти тощо.

Отже, вкрай важливо враховувати домінуючі в українському суспільстві переконання щодо осіб з ООП при впровадженні інклюзивного навчання, оскільки саме вони є корінням стигматизації, якої зазнають діти, їхні сім'ї та суспільство.

Водночас підкреслимо необхідність подальших досліджень у сфері освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному середовищі, а також у залучення більшої кількості науковців і політиків до вирішення цих питань, спільних практик вчителів загальноосвітніх шкіл і спеціальних педагогів, щоб досягти освітніх цілей у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989 р. : станом на 20 листоп. 2014 р.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
2. Kefallinou, A. (2022). Inclusive or special needs education? Current trends and considerations across Europe. <https://school-education.ec.europa.eu>.
<https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/viewpoints/inclusive-or-special-needs-education>
3. Malyshevska, I. (2021). The main factors of inclusive education development in ukraine. Psychological and pedagogical problems of modern school, № 1(5), 44–50. doi.org/10.31499/2706-6258.1(5).2021.234766
4. Cornelius, D., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. Disability, CBR & inclusive development, № 2, 81. doi.org/10.5463/dcid.v23i2.111
5. Sirkko, R., & Takala M. (2022). Distance education for pupils with intellectual disabilities – teachers' experiences. Education Inquiry, p. 1–17. doi.org/10.1080/20004508.2022.2073054
6. Обухівська, А., & Ілляшенко, Т. (2022). З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, № 37, 137–141. doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32
7. Ярмола, Н.А. (2018). *Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушенням інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14, 195-200. doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58

References

1. Konventsiiia pro prava dytyny [UN Convention on the Rights of the Child]: Konventsiiia Orh. Obiedn. Natsii vid 20.11.1989 r.: stanom na 20 lystop. 2014 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
2. Kefallinou A. (2022). Inclusive or special needs education? Current trends and considerations across Europe. <https://school-education.ec.europa.eu>.
<https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/viewpoints/inclusive-or-special-needs-education> [in English].
3. Malyshevska, I. (2021). The main factors of inclusive education development in ukraine. Psychological and pedagogical problems of modern school, № 1(5). С. 44–50. [in English].
4. Cornelius D., & Balakrishnan J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. Disability, CBR & inclusive development, № 2, 81. doi.org/10.5463/dcid.v23i2.111 [in English].
5. Sirkko, R., & Takala, M. (2022). Distance education for pupils with intellectual disabilities – teachers' experiences. Education Inquiry, p. 1–17. doi.org/10.1080/20004508.2022.2073054 [in English].
6. Obukhivska, A., & Illiashenko, T. (2022). Z dosvidu vyvchennia praktyky vprovadzhenia inkluzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v Ukraini [From the experience of studying the practice of implementing inclusive education for children with special educational needs in Ukraine]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, № 37, 137–141.
doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32 [in Ukrainian].
7. Yarmola, N.A. (2018). Indyvidualna osvithnia traiektoriia dytyny z porushenniam intelektualnoho rozvytku: praktychni kroky [Individual education treatment of children with intellectual dispatches development: practical steps]. *Osvita osib z osoblyvymi potrebami: shlyahi rozbudovy*, (14). pp. 195-200. doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58 [in Ukrainian].

УДК: 376.1-056.37

Олена Чеботарьова,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
olena.chebotareva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Olena Chebotaryova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Head of the Department of Education of Children with Intellectual Disabilities

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine,
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

METHODICAL SYSTEM OF LABOR AND PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. У статті розкривається актуальність проблеми забезпечення цілісної безперервної методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти. Акцентується увага на визначенні готовності учнів з порушеннями інтелекту до трудової діяльності, яка набуває особливого значення у контексті їхньої соціалізації, адаптації та інтеграції у суспільство. Трудове навчання розглянуто як необхідну умову особистісного становлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі.

Представлено обґрунтовану методичну систему трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, яка спирається на сучасні підходи до теорії і практики трудового навчання учнів та враховує освітні новації концепції Нової української школи. Охарактеризовано авторську модель методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями інтелекту, що вибудовувалась у результаті узгодженого поєднання освітніх цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, і передбачає такі складові: *цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний, змістово-процесуальний, результативний блоки*. При цьому цільовий блок

обґрунтовано провідними тенденціями розвитку сучасної освіти, що зумовило формулювання мети й завдань; методологічний забезпечено філософським, загальнопедагогічним, дидактико-методичним рівнями; організаційно-педагогічний містить педагогічні умови для забезпечення ефективного процесу корекційно спрямованого трудового навчання учнів в умовах спеціального закладу з метою трудової підготовки школярів до предметно-практичної та професійно-трудової діяльності. Змістово-процесуальний блок є важливою основою експериментальної моделі, що реалізовано в навчальних програмах, підручниках, навчально-методичних посібниках на основі реалізації цілісної поетапної педагогічної технології трудового навчання із застосуванням системи загальнопедагогічних і спеціальних методів навчальної взаємодії вчителя та учнів. Результативним блоком передбачено комплексне оцінювання навчальних досягнень учнів на кожному етапі трудового навчання, виконання систематичного моніторингу успішності школярів та визначення ефективності впливу розробленої системи.

Встановлено, що ефективність та повнота реалізації методичної системи трудового навчання учнів залежить від урахування педагогічних основ її забезпечення: змісту етапів трудового навчання, показників розвитку та очікуваних результатів на кожному з них; особливостей розвитку дітей, предмета впливу; добору адекватних зазначеному процесові педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм. Акцентується увага на перспективі подальшого дослідження з окресленої проблематики.

***Ключові слова:** методична система трудового навчання, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, етапи трудової підготовки, трудова компетентність.*

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of providing an integral continuous methodical system of labor and professional training of students with intellectual disabilities in educational institutions. Attention is focused on determining the readiness of students with intellectual disabilities for work, which is of particular importance in the context of their socialization, adaptation and integration into society. Labor and professional training is considered as a necessary condition for personal development of children with intellectual disorders and preparation for independent living in society.

A substantiated methodical system of labor and professional training of children with intellectual disabilities is presented. It is based on modern approaches to the theory and practice of labor training of students and takes into account the educational innovations of the concept of the New Ukrainian School. The author's model of methodical system of labor and professional training of students with intellectual disorders was developed that was built as a result of a coordinated combination of educational goals, content, methods, means and forms of organization, technologies, and provided the following components: target, methodological, organizational and pedagogical, content-procedural and effective blocks. At the same time, the target block is substantiated by the leading trends in the development of modern education that led to the formulation of goals and objectives; methodological is provided with philosophical, general pedagogical and didactic-methodical levels; organizational and pedagogical contains pedagogical conditions for ensuring an effective process of correctional labor training of students in a special institution in order to prepare students for subject-practical and professional-labor activities.

The content-procedural block is an important basis of the experimental model that is implemented in curricula, textbooks, manuals based on the implementation of a holistic step-by-step pedagogical technology of labor and professional training using a system of general pedagogical and special methods of teacher-student interaction. The effective block provides a comprehensive assessment of student achievement at each stage of labor and professional training, the implementation of systematic monitoring of student performance and determining the effectiveness of the developed system.

It is established that the effectiveness and completeness of the methodological system of labor and professional training of students depends on taking into account the pedagogical foundations of its provision: the content of the stages of labor training, development indicators and expected results in each of them; features of children's development, the subject of influence; selection of pedagogical means adequate to the specified process – content, methods and organizational forms. Attention is focused on the perspective of further research on the outlined issues.

***Key words:** methodological system of labor and professional training, students with intellectual disabilities, stages of labor and professional training, indicators of labor competence.*

Актуальність дослідження. Сучасні стратегії реформування освіти в Україні в контексті запровадження концепції Нової української школи (Концепція НУШ, 2016), провідної позиції компетентнісного підходу, окресленого в Законі України «Про освіту» (Закон «Про освіту», 2019), Державних освітніх стандартах, Типових освітніх програмах навчання школярів, висувають відповідні вимоги до процесу шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з позицій оновлення його змісту, форм і методів реалізації (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.).

Дослідження тенденцій розвитку освіти у світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних зарубіжних країн компетентнісно-орієнтованої освіти, яка сприяє становленню учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей і наскрізних умінь, відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб (Засенко, Прохоренко, 2019: 48).

Одним із важливих напрямів сучасної освіти є вдосконалення системи трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах освітніх трансформацій.

Нині у сучасних моделях трудового навчання задаються принципово нові погляди на розвиток особистості дитини як активного учасника освітнього процесу. У цьому контексті ключовими завданнями постають, насамперед, нові стратегії надання освітніх послуг дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема шляхом спеціально організованого трудового навчання у комплексі з корекційно-розвивальною роботою. Отже, забезпечення трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує реалізації спеціально розробленої цілісної методичної системи, яка охоплює мету, зміст, методи, засоби і форми організації трудового навчання, технологічне її забезпечення, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення мети навчання, забезпечення позитивного прогнозу соціального розвитку школярів, залучення їх до основних сфер трудової діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Системний теоретико-методичний аналіз проблеми трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній психолого-педагогічній літературі, вивчення теорії та практики трудового навчання дітей в закладах освіти засвідчив: достатній ступінь усвідомлення важливості й значущості забезпечення ефективної трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (набуття ними трудового та соціально-побутового досвіду, необхідності повноцінного включення в життя суспільства); необхідність подолання труднощів, яких вони при цьому зазнають; основних напрямів їхнього трудового навчання; впливу певних факторів на цей процес; забезпечення цілісної системи їхнього трудового навчання з урахуванням трансформаційних змін в освіті (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Г. Дульнєв, Г. Жаренкова, А. Корнієнко, І. Кущенко, А. Лапін, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, К. Рейда, І. Татьянчикова, В. Товстоган, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Теоретичний аналіз літератури продемонстрував особливу значущість зазначеної проблеми для спеціальних закладів загальної середньої освіти, які

є головним інститутом соціалізації та трудової підготовки учнів (В. Бондар, Г. Дульнєв, В. Засенко, Г. Мерсіянова, В. Синьов, М. Супрун, К. Рейда, І. Татяничкова, К. Тороп, О. Хохліна та ін.).

Утім практична робота щодо трудового навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній школі чи НРЦ ще не набула послідовного систематичного й цілісного характеру. Педагоги не надають пріоритетності питанню формування трудової компетентності своїх вихованців, недостатньо розуміють суть та особливості її здійснення на кожному етапі трудового навчання, не обізнані з предметом впливу й ефектами результативності на різних вікових етапах психічного розвитку дитини, що істотно обмежує перелік і зміст їх освітніх впливів. Вивчення практичного досвіду засвідчує, що лише незначна частина педагогів проводить поодинокі заходи із цієї роботи. Такий стан розробленості проблеми зумовлює недостатню її результативність. Отже, пошук адекватних педагогічних засобів реалізації трудової підготовки учнів потребує вивчення її особливостей на кожному етапі навчання.

На основі вивчення наукової літератури й аналізу практичного досвіду встановлено, що в теорії та практиці спеціальної педагогіки проблема системного педагогічного забезпечення трудового навчання школярів залишається недостатньо розробленою. Забезпечення комплексної методичної системи трудового навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі з урахуванням її сутності, показників прояву й корекційно-розвивальних ефектів на кожному етапі навчання ще не було предметом вивчення. Не підлягало вивченню й питання добору відповідних педагогічних засобів впливу.

Запровадження у виробництво нової техніки й технологій, розвиток нових форм господарювання, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, використання інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють підвищення рівня технологічної підготовки учнів з особливими

освітніми потребами, в тому числі – з порушеннями інтелекту. Усе це вимагає обґрунтування теоретико-методичних засад методичної системи трудового навчання в спеціальних закладах освіти, у межах якої реалізовуватиметься цілісна педагогічна технологія трудового навчання. Вона охоплюватиме різні ланки шкільної освіти: початкову, основну та старшу школу, і в ній закладається базис для подальшого професійно-трудового навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку (Чеботарьова, 2020: 58).

Розроблення методичної системи сприятиме здобуттю визначеного освітнього рівня шляхом спеціально організованого трудового навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, завдяки якій закладаються основи соціальної самостійності учнів.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження, спрямованого на розроблення та обґрунтування методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка спирається на сучасні підходи до теорії і практики трудового навчання учнів та враховує освітні новації концепції Нової української школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу, моделювання ситуацій, постановки проблемних питань, констатувальний та формувальний експеримент.

Результати дослідження. Розв'язання вказаних проблем можливе шляхом розроблення теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методичної системи трудового навчання учнів із порушеннями інтелекту в умовах спеціальних закладів освіти, що було метою дослідження.

Завдання дослідження полягали в: здійсненні системного теоретико-методичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження; обґрунтуванні концептуальних підходів теорії і практики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розробленні моделі методичної системи трудового навчання школярів із порушеннями інтелектуального

розвитку в спеціальному закладі загальної середньої освіти; дослідженні стану сформованості трудової компетентності учнів, розробленні й апробації цілісної педагогічної технології трудового навчання школярів як важливого технологічного забезпечення реалізації методичної системи.

У ході дослідження використано: теоретичні (аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація й узагальнення теоретичних підходів до розв'язання проблеми методичного забезпечення трудового навчання учнів, теоретичне моделювання для створення методичної системи забезпечення трудового навчання учнів на різних етапах навчання); емпіричні – спостереження, бесіда, метод експертної оцінки, анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналіз продуктів діяльності, які використано з метою вивчення особливостей процесу трудового навчання учнів; вивчення шкільної документації та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення трудової підготовки учнів у спеціальних закладах освіти, констатувальний і формувальний експеримент; статистичні методи для оброблення даних педагогічної експертизи та перевірки об'єктивності й валідності здобутих результатів педагогічного експерименту.

У результаті проведеного експериментального дослідження обґрунтовано методологічні основи методичної системи трудового навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальному освітньому просторі, визначено критерії та показники оцінювання сформованості в учнів трудової компетентності.

Методична система трудового навчання учнів в спеціальному освітньому просторі – відкрите, цілісне, кероване, багатокomпонентне утворення, яке комплексно віддзеркалює навчальний процес і функціонує в узгодженому поєднанні його елементів. Структуру методичної системи представлено цільовим, методологічним, змістово-процесуальним і результативно-оцінювальним блоками, кожен із яких містить відповідні взаємопов'язані елементи.

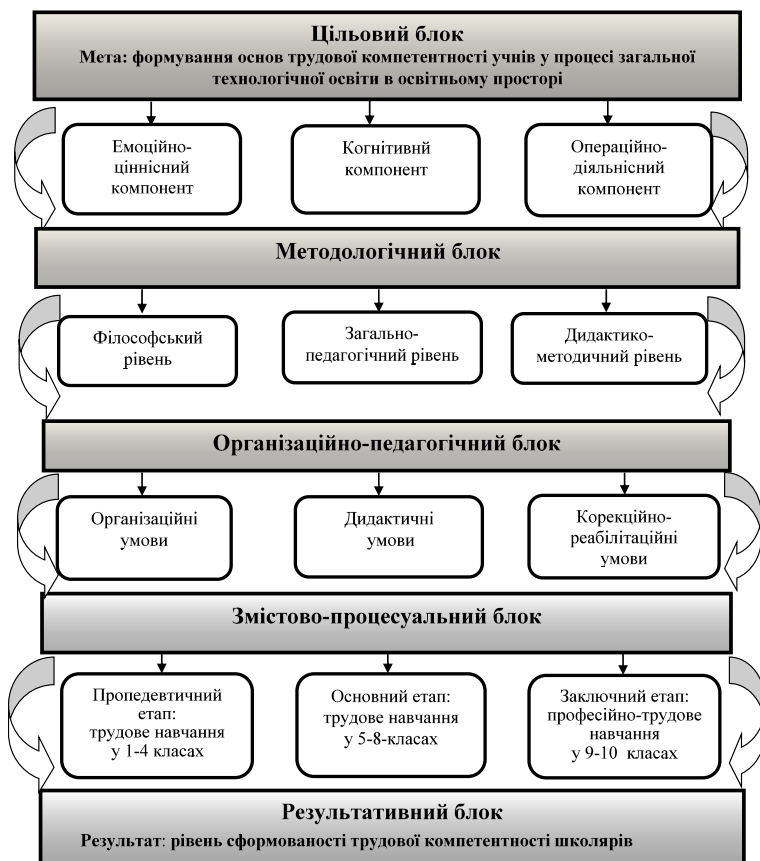


Рис.1. *Модель методичної системи трудового навчання учнів у спеціальному освітньому просторі.*

Цільовий блок експериментальної системи ґрунтується на основних тенденціях розвитку загальної та технологічної освіти й передбачає визначення мети – формування основ трудової компетентності учнів; завдань комплексного формування складників технологічної освіти школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методологічний блок системи представлено такими рівнями: філософським (положенням філософії освіти про визначальну роль трудової діяльності в розвитку суспільства й особистості, згідно з яким сучасну людину варто розглядати активним суб'єктом перетворювальної діяльності, про єдність

теорії й практики, про визначальну роль практики в процесі пізнання; ученням про діалектичну єдність і закономірності зв'язку процесів навчання, виховання й розвитку з основними елементами соціального життя; гуманістичною спрямованістю сучасної освіти, її зорієнтованістю на гармонійний розвиток особистості; компетентнісним, особистісно орієнтованим підходами); загальнопедагогічним (гуманістичними, особистісно орієнтованими та розвивальними концепціями, системою педагогічних принципів); дидактико-методичним (діяльнісним, компетентнісним і структурно-функціональним підходами, ідеями та принципами дидактики й методики трудового навчання); корекційно-розвивальним, підґрунтям якого є наукові теорії та документи, що регламентують створення корекційно-розвивального методичного ресурсу спеціальної технологічної освіти.

Окреслено теоретичні основи моделювання змістово-процесуального блоку системи: змісту й процесу спеціального навчання та їх представлення в програмно-методичному забезпеченні. Зокрема, змістовий компонент є основним утворенням, що зумовлює зміст технологічної освіти й трудової діяльності школярів, використання спеціального навчально-методичного забезпечення, сутність і структуру трудового навчання на всіх етапах трудової підготовки. Доведено, що зміст навчання має бути багатокомпонентним, варіативним, компетентнісно орієнтованим, виконувати не лише навчальні, а й корекційно-розвивальні функції (Бондар, 2010: 21). Зміст трудового навчання реалізується в процесі трудової підготовки учнів на різних етапах шкільного навчання на основі програмно-методичного забезпечення: навчальних програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо оптимізації трудового процесу в освітньому просторі.

Технологічний компонент розглянуто як компонент практичної реалізації змісту технологічної освіти завдяки системі методів і прийомів навчальної взаємодії вчителя й учнів, а також через реалізацію цілісної педагогічної технології трудового навчання учнів із комплексними порушеннями розвитку.

У процесі моделювання результативно-оцінювального компонента експериментальної системи враховано контекст спеціального загальноосвітнього навчального закладу, тому вибір способів і засобів оцінювання трудового навчання школяра передбачає застосування реальних можливостей гуманної й психологічно комфортної діагностики, що відбувається в умовах природного перебігу навчального процесу.

Для виявлення основних діагностичних параметрів сформованості трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку використано розроблену нами структуру, складниками якої є когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти. Ці структурні одиниці й обґрунтована мета – формування основ трудової компетентності школяра – дали змогу підібрати до кожного зі структурних складників один узагальнювальний критерій для досить повного уявлення про сформованість кожного компонента.

Когнітивний компонент трудової компетентності дає змогу оцінити рівень сформованості предметних технологічних знань. Операційно-діяльнісний компонент дає змогу виявити рівень сформованості предметних технологічних умінь і навичок. Емоційно-ціннісний допомагає розкрити досягнутий рівень особистісних досягнень, що склалися в систему цінностей та особистих якостей учнів. У дослідженні визначено також рівні сформованості трудової компетентності школяра: низький, середній, достатній.

Результати констатувального етапу дослідження показали переважно низькі рівні сформованості трудової компетентності в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку на завершенні кожного етапу трудового навчання в спеціальному закладі освіти. Так, у незначній кількості дітей визначено I рівень (достатній) сформованості показників трудової компетентності. У більшості учнів на завершенні етапів трудового навчання показники знаходяться на низькому рівні. Найбільшу кількість дітей віднесено до III рівня за сформованістю основних компонентів. В означених дітей виявлено значні відставання у формуванні трудових дій та операцій, вони повільно засвоюють

етапність виготовлення виробів, не розуміють послідовність їх виконання, що зумовлено не тільки тяжкістю ураження інтелектуальної, психомоторної та комунікативної сфери, а й відсутністю ефективної корекційно-розвивальної та методичної роботи в початковій ланці школи.

Отримані результати дають змогу більш конкретно охарактеризувати особливості трудової компетентності учнів, їхні можливості й певні закономірності розвитку. Зокрема, рівні розвитку за вищевказаними показниками виявляються в більшості випадків закономірними. В учнів виявляється III (низький) рівень інтелектуального компонента трудової компетентності, це позначається й на виконанні трудових дій і техніко-технологічних операцій, а також на рівні емоційно-ціннісного розвитку. Це говорить про те, що не всі психофізичні можливості учня реалізовано й має місце значний потенціал розвитку. Отже, отримані нами результати виявили низький рівень сформованості трудової компетентності учнів із порушеннями інтелекту. Школярі мають складні поєднання різних порушень пізнавальної, сенсорної, рухової, мовленнєвої сфер, що зумовлює особливості їхньої трудової діяльності. Виявлені особливості допомагають вибору стратегії трудового навчання та корекційно-реабілітаційної діяльності вчителя для конкретної дитини, кола тих чи інших адекватних засобів психолого-педагогічної допомоги.

Технологічним забезпеченням методичної системи трудового навчання учнів з порушеннями інтелекту є педагогічна технологія, яка передбачає певну структуру та складається з таких компонентів: інтегративної моделі трудового навчання школярів, алгоритму формування трудових навичок і вмінь; програмно-методичного забезпечення трудового навчання, методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності формування трудової діяльності учнів.

Розроблена педагогічна технологія передбачає забезпечення ефективного формування трудової компетентності учнів з порушеннями інтелекту на основі врахування індивідуальних їхніх психофізичних

можливостей і забезпечує динаміку розвитку трудової діяльності впродовж навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти (Чеботарьова, 2019: 145).

У процесі реалізації змісту навчання передбачається варіативність його використання на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до потреб, нахилів і психофізичних можливостей школярів та впровадження інтегрованих варіативних модулів, що забезпечує розвиток творчості, самостійності, стимулює мотивацію до трудової діяльності (Хохліна, 2000: 46). Дотримання алгоритму поетапного формування трудових дій та операцій як основи розвитку техніко-операційних умінь і навичок розглядається з погляду врахування психофізичних функціональних можливостей дітей із порушеннями інтелекту. Виконання алгоритму формування трудових умінь є важливою умовою досягнення кінцевих результатів праці, удосконалення процесів життєзабезпечення школярів.

Педагогічна технологія трудового навчання розроблена на основі важливих принципів навчання учнів:

- пріоритетного розвитку особистості;
- комплексного розвивального впливу;
- індивідуального та диференційованого підходу;
- діяльного підходу;
- систематичності, послідовності й наступності;
- доступності й наочності;
- варіативності;
- корекційно-реабілітаційної спрямованості.

Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність формування трудової діяльності (пропедевтичний (1-4 кл.), основний (5-8 кл.), заключний (9-10кл.), де учні опановують усі необхідні теоретичні знання, здобувають практичні вміння та навички щодо обробки різних видів матеріалів, сучасних технік декоративно-ужиткового мистецтва тощо. При вивченні навчально-практичного матеріалу учні засвоюють послідовність виконання трудових дій

та операцій, виготовляють вироби, дотримуючись певних технологічних інструкцій.

У межах цієї технології використовуються корекційно-розвивальні модульні програми з трудового навчання, такі, як «Азбука творчості», «Арт-корекція», «Квітковий калейдоскоп», «Арт-корекція засобами нетрадиційних видів занять», які сприяли активізації художньо-трудої діяльності, пізнавальному, психомоторному, мовленнєвому, естетичному розвитку; розвитку компенсаторних можливостей школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Створення проблемних ситуацій та моделювання шляхів вирішення трудових завдань, використання дидактичних ігор і вправ, використання традиційних та нетрадиційних видів занять, засобів, технік та матеріалів для творчості, захист творчих проєктів у процесі самостійної та спільної трудової діяльності забезпечує формування емоційно-ціннісного розвитку школярів, ефективність організації трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти, урізноманітнює форми організації трудової діяльності дітей.

Система експериментальної педагогічної роботи, відповідно до сутності кожного етапу трудового навчання, була представлена спеціально розробленими програмами, які передбачали використання доцільно дібраних педагогічних засобів – методики, змісту, організаційних форм. Експериментальну роботу було здійснено з урахуванням основних педагогічних принципів навчання і виховання, базовими серед яких є: корекційно-розвивальна спрямованість, систематичність та послідовність, доступність, індивідуальний і диференційований підхід; гуманізація, природовідповідність, опора на позитивне, цілісність процесу навчання, навчання в діяльності та спілкуванні, виховання в колективі та через колектив.

З метою педагогічного впливу було використано більшість методів трудового навчання: організації трудової діяльності, спілкування, досвіду організованої поведінки в майстерні (педагогічна вимога, привчання, створення пізнавальних ситуацій); стимулювання і мотивації діяльності (змагання, заохочення);

формування професійного орієнтування (бесіда, заняття); контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності (педагогічне спостереження, бесіда, опитування).

Змістовий компонент педагогічної роботи представлено за допомогою модулів, які було обумовлено напрямками корекційно-розвивальної роботи на кожному етапі навчання, відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань. Здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів було передбачено на уроках переважно у фронтальній та груповій формі. Значну увагу було приділено індивідуальній роботі з учнями.

Особлива увага зверталася на формування в учнів ціннісно-мотиваційного компонента трудової діяльності, зокрема ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі поведінки, що забезпечується в процесі трудового навчання. Трудова діяльність повинна сприяти розвитку мотиваційної сфери та самосвідомості, на основі яких у школярів посилюється ціннісне ставлення до праці, формуються уявлення про різноманітні професії, роль праці в житті людей, відбувається усвідомлення свого соціального Я та формування внутрішньої позиції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі проведеного експериментального дослідження доведено доцільність побудови методичної системи за структурно-функціональною ознакою, що передбачало узгоджене поєднання основних компонентів: цільового, методологічного, змістово-процесуального, результативно-оцінювального. Встановлено, що ефективність і повнота реалізації методичної системи трудового навчання учнів залежить від урахування педагогічних основ її забезпечення: змісту етапів трудового навчання, предмета розвивального впливу; добору адекватних зазначеному трудовому процесові педагогічних засобів, організаційних форм. З'ясовано, що зміст технологічної освіти молодших школярів із порушеннями інтелекту є системоутворювальним компонентом методичної системи, педагогічно адаптованою для учнів системою технологічних знань, умінь, навичок і способів трудової діяльності, спрямованою на формування трудової

компетентності особистості. Важливими позиціями реалізації змісту в методичній системі є навчальні програми, підручники, посібники, а також спеціально організований навчальний процес, де зміст програмно-методичного забезпечення реалізовано відповідно до конкретики шкільного життя.

Експериментально доведено ефективність технологічного складника методичної системи – реалізації педагогічної технології трудового навчання учнів, яка охоплює основні періоди трудової підготовки.

Дослідженням підтверджено, що оптимізацію трудового навчання учнів із порушеннями інтелекту доцільно здійснювати за такими напрямками: підвищення ефективності пропедевтичного етапу трудового навчання в початкових класах; посилення процесу загальної трудової підготовки в учнів основної школи, розширення профорієнтаційних знань у процесі професійної підготовки учнів старших класів. Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої професійно-трудової адаптації випускників із порушеннями інтелектуального розвитку після закінчення ними спеціального навчального закладу, розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя в сучасному суспільстві з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни.

Література

1. Бондар, В.І. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник. Київ: МП Леся, 168 с.
2. Закон України про освіту. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Засенко, В.В., & Прохоренко, Л.І. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Народна освіта*, 3-4, 48-52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1>
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Хохліна, О.П. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: монографія. Київ: Пед. думка.
6. Чеботарьова, О.В. (2020). Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. монографія. Київ, ФОП Симоненко О.І. <https://lib.iitta.gov.ua/731147>
7. Чеботарьова, О.В. (2019). Допрофесійна підготовка як одна з умов соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 15, 324-332. <https://lib.iitta.gov.ua/719951/1.pdf>

8. Чеботарьова, О.В. (2019). Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку згідно концепції НУШ. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 4, 68-76. <https://lib.iitta.gov.ua/719150/>

9. Чеботарьова, О.В. Азбука творчості. (1-4 класи): програми з корекційно-розвиткової роботи для 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>

References

1. Bondar, V.I. (2010). Osoblyvosti formuvannya trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv [Peculiarities of the formation of labor competence of mentally retarded students]: study guide. Kyiv: MP Lesia [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine on Education]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

3. Zasenko, V.V., & Prokhorenko, L.I. Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of «special» children: development strategy]. *Public education*, 3-4, 48-52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1> [in Ukrainian].

4. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola» [The New Ukrainian School concept]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

5. Khokhlina, O.P. (2000). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannya uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku [Psychological-pedagogical foundations of the corrective orientation of work training of students with intellectual disabilities]: monograph. Kyiv: Ped. opinion, [in Ukrainian].

6. Chebotarova, O.V. (2022). Teoriia i praktyka trudovoho navchannya uchniv z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu ta intelektu [Theory and practice of labor training of students with musculoskeletal system and intellectual disorders]. monograph. Kyiv, FOP Simonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/731147> [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O.V. (2019). Doprosiina pidhotovka yak odna z umov sotsializatsii uchniv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku [Pre-professional training as one of the conditions of socialization of students with intellectual disabilities]. *Education of persons with special needs: ways of development*, 15, 324-332. <https://lib.iitta.gov.ua/719951/1.pdf> [in Ukrainian].

8. Chebotarova, O.V. (2019). Naukovo-metodychni pidkhody do realizatsii zmistu osvity uchniv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku zghidno kontsepsii NUSh [Scientific-methodical approaches to the implementation of the content of the education of students with intellectual development disorders according to the concept of the NUS]. *A special child: education and upbringing*, 15, 324-332. <https://lib.iitta.gov.ua/719951/1.pdf> [in Ukrainian].

9. Chebotarova, O.V. Azbuka tvorchosti. (1-4 klasy): prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh zakladiv dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy [The alphabet of creativity. (grades 1-4): programs for corrective and developmental work for grades 1-4 of special general educational institutions for children with intellectual disabilities]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi> [in Ukrainian].

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 21

Українською, англійською та іншими мовами

*Статті друкуються в авторській редакції
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку 16.11.2022 р. Формат 60x84/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум.друк. арк. 9,2.
Наклад 300 пр. Зам. 16.11.2022.

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.