ISSN 2313-4011

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

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник
Випуск 15

Київ – 2019

УДК 376.1+37.21 ISSN 2313-4011 О-72

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ
Збірник наукових праць

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 6 від 12 листопада 2019 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»
З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 16355 – 4827Р від 16.12.2009 р.

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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ
04060, Київ, вул. М.Берлинського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
тел.: (044) 468-14-81

© Усі права захищено.
Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копійованими чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.
За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.
Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор, – головний редактор;

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, – заступник головного редактора;

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

Данілавічютє Еляна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

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

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор;

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор;

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор;

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

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

О – 72 **Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови**: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2019. – Вип. 15. – 380. с.

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

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

©Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019

З М І С Т

Наталія Адамюк Курси підготовки перекладачів жестової мови: виклики сьогодення 9

Наталія Баташева Особливості довільної регуляції емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку 25

Тетяна Вісковатова, Анна Замша, Борис Мороз, Микита Дробот Стратегії забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху 37

Світлана Геращенко Активізація мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі вивчення граматичної теми „прикметник" 45

Катерина Довгопола Психолого-педагогічна оцінка комунікативного розвитку незрячої дитини раннього віку 56

Олена Дробот Психофізіологічні особливості формування лексичної компетентності національних словесних мов в учнів із порушеннями слуху 67

Валентина Жук Особливості формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху 77

Анна Замша Особливості діагностики особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху 90

Валентина Ільяна, Галина Грибань Діагностика визначальних ланок мовленнєвого розвитку як одного з показників готовності до оволодіння писемним мовленням школярів з особливими освітніми потребами 101

Анастасія Каплієнко Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда 113

Вадим Кобильченко Психологічні особливості соціального розвитку дитини в нормі й при порушеннях зору в дошкільному віці 124

Ганна Ковбич-Онищук, Микола Супрун Із історії інклюзивної освіти 138

Світлана Кондратенко Формування культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами образотворчого і музичного мистецтва 150

Тетяна Костенко Психологічні аспекти підготовки до орієнтування в просторі незрячих дітей та з порушеннями зору 163

Андрій Лапін, Ірина Мойсеєнко Аналіз діагностичного інструментарію для визначення стану психофізичного розвитку як необхідна складова забезпечення корекційно-розвивального маршруту дитини з розладом аутичного спектра 173

Олег Легкий Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору 188

Світлана Литовченко Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку інклюзивно-ресурсного центру..... 201

Ольга Лящук, Микола Супрун Шкідливі звички: фактори та умови їх формування у молодших підлітків 212

Ірина Мойсеєнко Аналіз методів діагностики сенсомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра..... 223

Оксана Мякушко Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) 234

Ірина Омельченко Екзистенціально-суб'єктний підхід до дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку 252

Раду Процюк, Леся Прохоренко Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі 272

Дар'я Супрун, Микола Супрун Академік В. М. Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження) 283

Дар'я Супрун Перспектива академічної мобільності психологів в галузі спеціальної освіти в контексті професійної інтернаціоналізації 297

Оксана Федоренко Аспекти універсальності в застосуванні МКФ..... 316

Олена Чеботарьова Допрофесійна підготовка як одна з умов соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку..... 324

Володимир Шевченко Зародження спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (XVIII – початок XX століття)..... 333

Світлана Шевченко Організація шкільної освіти на прикладі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку..... 346

Наталія Гончарук Психологічні особливості вольового регулювання комунікації у підлтків із порушеннями інтелектуального розвитку..... 362

C O N T E N T S

Nataliia Adamiuk Sign Language Translator Training Courses: Challenges of the Present..... 9

Nataliia Batasheva Features of arbitrary regulation of emotions in children with developmental delay..... 25

Tetiana Viskovatova, Anna Zamsha, Boris Moroz, Mykyta Drobot Strategies to protection communicative needs of hearing impairments students 37

Svitlana Herashchenko Activization of speech of students with disabilities of intellectual development in the process of studying the grammatical subject "adjective".....45

Kateryna Dovhopola Psychological and pedagogical assessment of communicative development of a blind infant 56

Olena Drobot Psychophysiological features of the formation of the lexical competence of national verbal languages among students with hearing impairments 67

Valentina Zhuk Development of social and communicative competence for hearing-impaired preschool children 77

Anna Zamsha Features of diagnostics of special educational needs of hearing impairment children 90

Valentyna Iliana, Halyna Hryban Diagnosis of the Determinants of Speech Development as One of the Indicators of Readiness to the acquisition of writing the speech of Students with Special Educational Needs 101

Anastasiia Kapliienko Social request to the level of professional competence of the modern teacher-speech therapist.....113

Vadym Kobylchenko Psychological peculiarities of social development of the child in norm and in disorders of vision in preschool age 124

Hanna Kovbych-Onyshchuk, Mykola Suprun Main problems of inclusive education....138

Svitlana Kondratenko Formation of cultural competence in young children with visual impairments through visual and musical arts 150

Tetiana Kostenko Psychological aspects of preparation for orientation in the space of blind children and with visual impairments..... 163

Andrey Lapin, Iryna Moiseienko Analysis of the diagnostic instrumentary for determining the state of psychophysical development as a necessary..... 173

Oleg Legkiy Peculiarities of formation of informational and communicative competence of pupils with visual impairment 188

Svitlana Lytovchenko Key aspects of the generalization of the results of the assessment and preparation of the conclusion of the Inclusive Resource Center 201

Olha Lyaschuk, Mykola Suprun Content and subject matter of bad habits: factors and circumstances of their formation of teenagers..... 212

Iryna Moiseienko Analysis of diagnostic methods for sensorimotor development of children with autism spectrum disorders 223

Oksana Miakushko Model of educational-cognitive competences structure (within the framework of information and structural-functional approach to mental activity)..... 234

Iryna Omelchenko Existential-subjective approach for researching on communicative activities of primary school children with developmental delay..... 252

Radu Protsiuk, Boris Moroz, Anna Zamsha, Mykyta Drobot Psychological features of family upbringing of hearing impairment children 272

Daria Suprun, Mykola Suprun Academic V.M. Synyov and modern psychological-pedagogical science (to the 80th anniversary)..... 283

Daria Suprun Prospect of academic mobility of psychologists in the field of special education in the context of professional internationalization..... 297

Oksana Fedorenko Aspects of universality in the application of ICF 316

Olena Chebotarova Pre-professional training as one of the conditions of socialization of students with disorders of intellectual development.....324

Volodymyr Shevchenko Special education for children with disabilities of intellectual development in Poland (XVIII – early XX century) 333

Svitlana Shevchenko Organization of school education on the example of special internal schools for children with disabilities of intellectual development 346

Nataliia Honcharuk Psychological features of voluntary regulation of communication in adolescents with intellectual developmental disorders.....362

УДК: 378-057.85:811.161’221.24’25-051

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

КУРСИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. В статті згадано статус української жестової мови в законодавчих документах. Відзначено якісні зміни часу на зміст курсів з підготовки перекладачів жестової мови, які проводило Українське товариство глухих з 1933 р. Розкрито зміст революційних змін з моменту отримання ліцензії МОН України (2009) на проведення навчання майбутніх перекладачів жестової мови.

Акцентовано увагу на важливості вивчення одиниць власне жестової мови поряд з одиницями калькованого жестового мовлення, вказавши суттєві відмінності між ними. Наведено приклади одночасності застосування лексичних значень, властиві жестовій мові. Подано правила опису уявного розміщення об’єктів відносно суб’єкта. Показано покладення функцій прийменників на інші частини жестової мови. Вперше виявлено способи подачі безеквівалентної лексики жестової мови.

Ключові слова: жестова мова. курси, ліцензія, немануальний компонент, перекладач, підготовка, прийменник, програма.

Nataliia Adamiuk, Sign Language Translator Training Courses: Challenges of the Present

Abstract. The article deals with the training of sign language interpreters, which has been conducted by the Ukrainian Society of the Deaf since 1933. The influence of the Soviet era on the courses is mentioned: the teaching is conducted exclusively in Russian, as the course participants were graduates of schools with the Russian language of instruction; Sign language was taught by

teachers with normal hearing who came from families of deaf people; the study of sign language units was conducted according to the alphabetical principle of the Russian dictionary.

The article mentions the status of Ukrainian sign language in various legislative documents of Ukraine. Qualitative changes in the time for the content of training courses for sign language translators, which began in 2003, are noted: the involvement of sign language speakers in teachers, the study of sign language on a thematic basis in absolute silence.

The content of the revolutionary changes since the receipt of the license of the Ministry of Education and Science of Ukraine (2009) to conduct training of future sign language interpreters at the training and rehabilitation center of the Ukrainian Society of the Deaf is revealed.

Emphasis is placed on the importance of learning the units of the actual sign language along with the units of calcined sign language; the significant differences between them in the transfer of the exact lexical meaning and the differences in sentence construction are indicated.

Examples of simultaneous use of several lexical meanings contained in one sentence, which is characteristic of sign language, are given. Attention is focused on the ability to fix and designate the placement of objects based on sign language.

The rules for describing the imaginary placement of objects relative to the subject in the enclosed space are presented. The lack of use of prepositions in sign language is shown, since the functions of prepositions are assigned to other parts of sign language.

For the first time, the presence of non-equivalent vocabulary in the Ukrainian sign language was recognized and the ways of submitting the said vocabulary were identified. The focus is also on the articulations in the process of sign language, which are inherent only in sign language.

Key words: sign language. Courses, license, non-manual component, translator, training, pretext, program.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні жестова мова (ЖМ) як мова спілкування осіб з порушеннями слуху є центром уваги наукових і освітніх працівників, громадських організацій на кшталт Українського товариства глухих (УТОГ), «Відчуй» тощо, а також безпосередніх її носіїв – Глухих. Зумовлено це рушійними реформами в соціальній та освітній сфері, які не могли не статися внаслідок викликів сьогодення.

Статус ЖМ прописаний у ст. 23 ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [1]. Зокрема, в ній зазначено, що органи державної влади та органи місцевого самоврядування сприяють наданню послуг перекладачів ЖМ громадянам України з порушеннями слуху, які користуються ЖМ. ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.) гарантується надання право кожному Глухому вільно використовувати українську жестову мову (УЖМ) у суспільному житті та навчатися УЖМ, що передбачає надання перекладацьких послуг для взаємозв'язку між сторонами: чуючою та глухою особами [2]. У новому ЗУ «Про соціальні послуги», чинність якого набуде з 01 січня 2020 р., також згадується переклад ЖМ як соціальна послуга, спрямована на підтримку та обслуговування Глухих [3].

Всі рушійні зміни в Україні могли статися і продовжують з'являтися після ратифікації Україною Конвенції Асамблеї ООН «Про права інвалідів» [4]. Перед Центральним правлінням УТОГ, як виклик сьогодення, постало питання створення законодавчого документу, який би повністю передбачив захист спільноти Глухих, яка користується виключно ЖМ (тобто жестомовних осіб), у всіх сферах їхньої життєдіяльності. Таким документом, розробленим командою фахівців УТОГ та відділу навчання ЖМ Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М. П. Ярмаченка НАПН України, є проєкт ЗУ «Про українську жестову мову» [5], який виноситься на засідання Верховної Ради України.

Зазначений законопроєкт надає важливого значення зміцненню статусу УЖМ як одного з найважливіших чинників мовної самобутності глухих та слабкочуючих громадян України. Він виходить з того, що тільки вільний розвиток УЖМ та її рівноправність з усіма національними мовам забезпечить

повне й рівне здійснення глухими та слабкочуючими громадянами України всіх прав людини й основоположних свобод.

Зазначимо, що у згаданому законопроєкті міститься розділ «Послуги перекладу УЖМ», у якому прописано, що підготовка та підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ здійснюється УТОГ та ВНЗ України, які мають ліцензію МОН України на здійснення такої діяльності. Також навчання перекладачів ЖМ здійснюється за методиками та програмами, затвердженими МОН України, узгодженими з представницькими громадськими об'єднаннями глухих осіб в Україні. Зазначено, зокрема, що порядок та умови надання і отримання послуг перекладу ЖМ визначається Кабінетом Міністрів України і фінансування послуг перекладу ЖМ здійснюється за рахунок Державного бюджету України, місцевих бюджетів, бюджетів установ, підприємств та організацій, які мають потребу в отриманні такого роду послуг, та за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб в порядку, затвердженому Кабінетом Міністрів України [5].

Мета статті. Для забезпечення втілення в реалії життя законодавчого документу в частині надання перекладацьких послуг жестомовним особам важливо розглянути кадровий потенціал. Отже, головною метою цієї статті є розкриття змісту курсів з підготовки перекладачів ЖМ, які проводить Навчально-відновлювальний центр (НВЦ) УТОГ; акцентування уваги на потребу якісних змін з врахуванням викликів сьогодення з метою осучаснення навчальної програми для перекладачів ЖМ.

Про хибність термінів «сурдоперекладач» і «перекладач-дактилолог» нами було зазначено у відповідній науковій статті [6], тому додатково підкреслимо, що правильним є термін «перекладач ЖМ», і зазначений перекладач ЖМ виконує аналогічні з, наприклад, перекладачем французької мови, функції. Хоча, в деяких офіційних документах ще зберігаються хибні назви на позначення згаданого фахівця.

Виклад основного матеріалу. Переходячи до основного викладу статті, звернемо увагу, що починаючи з 1933 року питанням організації підготовки,

перепідготовки та підвищення кваліфікаційного рівня для перекладачів ЖМ у формі курсів різної тривалості терміну навчання займалося УТОГ. Товариство і понині проводить курси підготовки перекладачів ЖМ та підвищення кваліфікації останніх за програмами, які змінюються відповідно до викликів часу [7].

Слід коротко зазначити, що до 2003 р. вивчення жестових одиниць на курсах підготовки перекладачів ЖМ (раніш: курси первинної підготовки перекладачів-дактилологів) йшло за абетковим порядком російською мовою, і у складі викладачів ЖМ були досвідчені перекладачі-дактилологи, які вийшли з родин Глухих. Саме Іванюшева Н. В. та Зуєва Є. М. є укладачами словника ЖМ, поданий російською мовою.

Сторінка словника ЖМ

Додаток №1

1. **Абсолютный** — полный, ликвидация.
2. **Абстрактный** — а) оторванный, жизнь
   б) фантазия – шевелить пальцами.
3. **Авангард** — передовой.
4. **Автоматическое оружие -–** кнопки – (затвор)
5. **Автономии** — замкнутое + управление.
6. **Авторитет** — а) основа
   б) влияние. „
7. **Авторитарный** — а) главный + хозяин
   б) власть + влиять.
8. **Агент** — а) сыщик
   б) человек + действие. –
9. **Агонии** — приближение + смерть
10. **Аграрный** — а) земельный,
    б) сельскохозяйственный.
11. **Агрегат** — совокупность оборудования.
12. **Агрессии** — захват.
13. **Адвокат** — юрист + защита.
14. **Администрации** — а) директор + служба
    б) служба + управление.
15. **Администрирование** — а) грубо + командовать
    б) поручать + командовать.
16. **Адъютант** — офицер + сопровождать.
17. **Акклиматизироваться** — а) привычка + погода
    б) привычка + условия.
18. **Актуальный** — важный + сейчас.
19. **Акцент** — а) своеобразие + речь
    б) внимание + указать.
20. **Акционер** — а) вложить + цена (деньги)
    б) собственник акции.

З 2003 р. затверджується навчальна програма, яка виходить з того, що слухачі курсів з підготовки перекладачів ЖМ мають опанувати затверджений обсяг науково-теоретичних та практичних знань. Навчальні програми курсів передбачали три етапи навчання: початковий етап навчання перекладачів ЖМ (12 тем із загальною кількістю 450 год); етап підвищення кваліфікаційного рівня для перекладачів ЖМ (7 тем із загальною кількістю 150 год); удосконалення навичок та можливостей перекладу (на засвоєння 4 тем виділено 45 год). Слід підкреслити, що програма курсів мала тематичну структуру, аде вивчення жестових одиниць продовжувало йти в абетковому порядку.

Викликами того часу слід вважати два чинники: перший – усвідомлення приналежності до української держави та підняття статусу української мови; другий – визнання ефективності опанування іншою мовою у носія даної мови. Таким чином, на курсах підготовки перекладачів ЖМ навчання йшло двома мовами: словесною українською та словесною російською у співвідношенні 40%-60% на користь останньої (переважна більшість слухачів курсів навчалася у школах з російською мовою навчання і вважала її першою мовою). Також інноваційним кроком стало уведення у склад викладачів ЖМ носіїв цієї мови: глухих та слабкочуючих осіб, які виконували функцію асистента чуючого викладача. Втім, основною відмінністю згаданих курсів було те, що наголос ставився на опануванні калькованим жестовим мовленням (КЖм), де кожне слово мало жестовий відповідник; де у жестовому реченні мовні одиниці будувалися в суворій послідовності мовник одиниць речення словесної мови (СМ).

Перевірка рівня кваліфікації перекладачів ЖМ залишалася без змін: рівень жестомовної комунікативної компетентності (ЖКК) визначався за результатами складеного іспиту за білетованою паперовою формою перед кваліфікаційною комісією, до складу якої входили викладачі курсів та керівництво ЦП УТОГ в особі голови та його першого заступника. Перевірка ЖКК будувалася на основі таких критеріїв як обсяг словникового запасу

ЖМ; техніка прямого жестового перекладу; техніка зворотного жестового перекладу; техніка дактилювання; сценічна майстерність жестового перекладу та зовнішні дані перекладача; техніка артикуляції; виразність обличчя та емоційна виразність перекладу; організаційна структура УТОГ та його завдання; основи діловодства, законодавства про працю і соціально-трудову реабілітацію інвалідів зі слуху; правила перекладу і етика перекладача-дактилолога. Останній вивчався на підставі Кодексу професійної етики перекладачів-дактилологів, який містив 6 правил: 1) професіоналізм, знання та компетентність; 2) співчуття / чуйність та об'єктивізм; 3) зберігання таємниці; 4) підвищення кваліфікаційного рівня; 5) паритет в особистих відносинах між перекладачами ЖМ; 6) здатність працювати як «тінь» глухої людини. Крім перерахованого враховувались певні кваліфікаційні вимоги, серед яких – рівень освіти, термін перебування на посаді перекладача-дактилолога.

До компетенції кваліфікованої комісії відносилося прийняття рішення і присвоєння певної категорії та відповідного сертифікату. Без змін залишалися такі категорії як «перекладач-дактилолог без категорії», «перекладач-дактилолог другої категорії», «перекладач-дактилолог першої категорії» та «перекладач-дактилолог вищої категорії», запроваджені ще в кінці минулого століття.

Починаючи з 2009-2010 р., з появою революційних викликів, пов'язаних з піднесенням законодавчого статусу ЖМ в Україні, – кардинально змінюється мета, суть і технологія викладання ЖМ для слухачів курсів підготовки перекладачів ЖМ.

Першим кроком до змін стало прийняття рішення ЦП УТОГ щодо перейменування назви фахівців, які надають перекладацькі послуги жестомовним особам, у відповідності з світовою практикою, а саме: термін «перекладач-дактилолог» перейменовується на «перекладач ЖМ» у частині кадрової підготовки. Наступним кроком стало отримання у 2009 р. НВЦ УТОГ ліцензії МОН України на проведення курсів з підготовки перекладачів

ЖМ та підвищення кваліфікації згаданих фахівців. Саме в ліцензованих документах знайшла своє відображення нова робітнича професія «Перекладач жестової мови».

Нові віяння часу торкнулися і змісту навчальної програми курсів з підготовки перекладачів ЖМ: вона почала враховувати галузеву специфіку – надання перекладачами ЖМ перекладацьких послуг в освітній, медичній, правовій, культурно-дозвіллєвій, спортивній, політичній тощо сферах. Основою для формування навчальної програми для перекладачів ЖМ стали наукові розробки лабораторії ЖМ (нині – відділу навчання ЖМ) Інституту спеціальної педагогіки й психології ім. М. П. Ярмаченка НАПН України. Загальна навчальна програма містила робочі програми з п'яти дисциплін. Перша, вступна, програма навчальної дисципліни «Особливості навчання та виховання осіб з порушеннями слуху» стала давати слухачам базові теоретичні знання про професію перекладача ЖМ, історію УТОГ, його завдання та основні напрями діяльності.; знайомити з умовами оплати праці перекладачів ЖМ, висвітлювати кваліфікаційні вимоги до посади перекладача ЖМ»; більш детально розкривати наступні теми: «Класифікація осіб з порушеннями слуху», «Середовище та умови розвитку дитини з порушеннями фізичного розвитку», «Психологічні особливості глухих та слабкочуючих осіб», «Система навчання та виховання осіб з порушеннями слуху в Україні. Форми і методи навчання дітей з порушеннями слуху», «Поняття реабілітації інвалідів. Основні напрямки реабілітації: медична, професійна, соціальна». На вивчення зазначеної теоретичної дисципліни відводиться 26 год (із них 18 лекцій і 8 семінарів).

Друга робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Лінгвістика ЖМ та дактилологія» глибоко уводить слухачів курсів в поняття «жестова мова». Разом з теоретичними знаннями вони починають отримувати перші практичні навички під час вивчення наступних тем: «Український дактильний алфавіт: форма, місце, конфігурація, темп. Правила дактилювання», «Історія виникнення дактилології», «ЖМ – засіб

міжособистісного спілкування Глухих. Основні компоненти ЖМ», «Історія виникнення та розвитку ЖМ Глухих. Форми комунікації», «КЖм та ЖМ Глухих», «Характеристика жесту як кінеми», «Методи перекладу: послідовний і синхронний», «Спорідненість і відмінність понять жестових одиниць у різних країнах», «Міжнародна ЖМ». На опанування тем зазначеної дисципліни відводиться 58 год (в т.ч.40 лекцій та практичних занять і 18 семінарів).

Найбільша кількість годин відводиться на опанування найголовнішої дисципліни «Жестова мова», на її вивчення відводиться 80 год (75 практичних занять і 5 семінарських занять). Робоча програма навчальної дисципліни «Жестова мова» має свою ієрархічну структуру у формі розділів, таких як «Мова – суспільне явище», «Формування жестово-дактильної компетентності», «Удосконалення та автоматизація навичок ЖМ на запропонованому матеріалі». Кожний з розділів містить від одного до двох десятків тем.

Найменша кількість годин (6 год, у т.ч.3 лекції та 3 семінари) йде на вивчення актуальної для майбутнього перекладача ЖМ дисципліни «Основи ділового етикету».

Остання робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Основи психології та педагогіки» допомагає перекладачам ЖМ краще розуміти жестомовну особу з точки зору психології та педагогіки. На вивчення зазначеної дисципліни відводиться 16 год (13 лекцій і 3 семінари).

Позаяк за умовами ліцензії не допускається набір слухачів на курси підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ, які не пройшли навчання на курсах з підготовки перекладачів ЖМ та у яких було відсутнє ліцензоване посвідчення перекладача ЖМ, яке давало б офіційний дозвіл на надання перекладацьких послуг, – то у проміжок 2009-2014 рр. на курси з підготовки перекладачів ЖМ прибувають діючі перекладачі ЖМ. Варто акцентувати увагу на тому, що оновлення змісту навчання і формат викладання для перекладачів ЖМ з практичним досвідом роботи стає новим. Слід зазначити,

що відповідно до ЗУ про українську мову на курсах з підготовки перекладачів ЖМ мовою викладання стає українська мова та УЖМ. Що стосується інноваційних змін курсів підготовки перекладачів ЖМ, то новизна полягає в тому, що навчання проводиться з використанням наочних матеріалів, таких як текстові та відеопрезентації з використанням комп'ютерних технологій – це сприяє якісному засвоєнню нових мовних одиниць ЖМ, відтворених носіями ЖМ в притаманному їм темпі мовлення. Якісно оновлюється склад викладачів курсів з підготовки перекладачів ЖМ, зокрема, викладачів ЖМ: більше половини складу їх становлять носії ЖМ (тобто глухі жестомовні особи) з вищою педагогічною освітою. Всі викладачі курсів з підготовки перекладачів ЖМ мають проходити обов'язкову атестацію з наданням дидактичних матеріалів та ознайомленням членів атестаційної комісії з власними методиками викладання своїх тем. Новим для практикуючих перекладачів ЖМ стає глибоке «поринання» у власне ЖМ: поруч з мовними одиницями КЖм перед ними постають візуально інші – мовні одиниці власне ЖМ, які несуть одне лексичне навантаження. Втім, лексичне значення жестової одиниці є глибшим, яскравішим, емоційно забарвленим. Морфологічні та синтаксичні властивості ЖМ для перекладачів, які досить тривалий час практикували КЖм, становлять певні труднощі, оскільки демонструють інші мовні закони, на відміну від КЖм, яка є прообразом СМ, та виражають мовну самобутність культури Глухих.

Починаючи з 2015 р., коли майже всі перекладачі ЖМ, які працюють в системі УТОГ, отримали ліцензований документ на право надавати перекладацькі послуги в різних установах, організаціях, закладах тощо, – починається системна підготовка з формування групи майбутніх слухачів курсів з підготовки перекладачів ЖМ через ЗМІ, сайти громадських організацій, обласні служби зайнятості тощо. Також на зазначені курси починають записуватися студенти чи випускники Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова; випускники Школи ЖМ при Культурному центрі

УТОГ, в якому отримали основи ЖМ; волонтери чи працівники інших громадських організацій тощо. Тобто, формування групи йде за рахунок осіб, які або мають лише базові знання ЖМ, або вони у них відсутні, але і перші, та інші в системі Товариства не працювали. Тому для них вкрай актуальним є отримання теоретичних знань про Товариство глухих, різні форми комунікації з Глухими, – все це полегшує початок знайомства з УЖМ та допомагає формувати практичні навички спілкування. Якщо теоретичні матеріали курсів викладають чуючі викладачі, то практичні заняття проводяться глухими викладачами у повній тиші: таким чином йде акумулювання уваги слухачів курсів на візуальних рухових знаках: руках, корпусу тіла та голови викладача ЖМ.

Продовжуючи вивчення лексики УЖМ за тематичним принципом викладачі намагаються подати нові мовні одиниці в структурі самого речення. За спостереженнями викладачів і підтвердженням слухачів найважчим є засвоєння, впізнавання і розрізнення одиниці на позначення руху та переміщення. Для цього вводяться практичні вправи, де застосовуються жести на позначення місця: *там*, *тут*, *навколо*, *скрізь*, *праворуч*, *ліворуч* тощо через призму візуально-уявного супроводу: тобто співрозмовник має чітко розуміти місце розташування об'єкта і суб'єкта. Якщо відтворити ЖМ речення *Я стою тут, а мама – там*, де важливо чітко вказати, де саме *там*, то речення *Літаки злітали в різних напрямах* передбачає показ одиниці на позначення *літак* у конфігурації  у горизонтальному положенні обома руками, які здійснюють кількаразовий рух «злітання» у різні сторони в ритмічному темпі. У цьому реченні застосована унікальна властивість ЖМ одночасно відтворювати кілька лексичних значень, чого немає у СМ: літакИ, зліт, різний, напрямИ.

Новинкою для слухачів курсів з підготовки перекладачів ЖМ стає на початковому етапі практичне навчання розміщення об'єктів на папері на основі жестового опису. Для цього слід прийняти і засвоїти наступні правила:

- Промовець – це «двері», тобто він описує предмети у замкненому просторі, знаходячись на порозі дверей;
- Обов'язково чітко позначається місце дверей між стінами (посередині, під якоюсь стіною), тобто витягнутими руками треба позначити відстань дверей до паралельних стін та показати ширину і довжину кімнати;
- Якщо у замкненому просторі є вікно чи вікна, це слід зафіксувати перед описом розміщення об'єктів;
- Опис розміщення об'єктів йде рівномірно від дверей за умови відсутності центрального чи досить великого за розміром об'єкту в кімнаті. Якщо такий об'єкт має місце бути, то опис розпочинається від нього (н-д: писемний стіл у центрі кабінету);
- Варто знати, що права рука описувача, це завжди права сторона особи, яка фіксує розміщення об'єктів.

Розвиваючи цю тему викладачі ЖМ на прикладі поданої картинки показують розміщення об'єктів відносно хлопчика справа (спочатку лавочка, за нею ряд пожовтілих дерев, вуличний ліхтар і лише потім багатоповерхові будинки), якого ми зображуємо в процесі ходи і його витягнута права рука імітує вигулювання собаки на повідку.



У процесі вивчення ЖМ на курсах йде усвідомлення зайвості позначення прийменників у жестовому реченні, оскільки їх замінюють рухи

напряму чи переміщення об'єктів. Наприклад у реченнях *Вилізти НА дерево. Притулитися ДО дерева. Розлягтися БІЛЯ дерева. Стрибнути З дерева* це навантаження беруть на себе інші члени жестового речення.

Безумовно викликом сьогодення є вивчення на курсах з підготовки перекладачів ЖМ на базі НВЦ безеквівалентної лексики (БЛ) УЖМ. Що стосується БЛ у СМ, то це слова або словосполучення, які позначають предмети, явища, процеси, але на даному етапі розвитку мови не мають еквівалентів перекладу. У сучасній мовознавчій науці термін «БЛ» порівняно новий, і в його витлумаченні немає одностайності, а інколи й конкретності, що не сприяє визначенню БЛ як категорії лінгвістики. БЛ відображає національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, називає такі поняття та явища у сфері певної культури, які не властиві іншим. БЛ наявна в кожній мові, в тому числі і ЖМ. БЛ в УЖМ передається трьома способами: дактильною, артикуляційно-жестовою та жестовою одиницею.

Наприклад, за допомогою першого способу можна показати, що ХВ – це *хвалько*, а МИ – *сенс*; застосування другого способу, а саме артикулювання одночасно з показом жесту дає безліч одиниць БЛ. Наприклад, жест ВВІЧЛИВИЙ з артикулюванням *в-і-в-а* означає поняття: *гаразд, проїхали*. Що стосується третього способу, то певна одиниця БЛ ЖМ передається за допомогою наведення прикладів, оскільки не існує відповідника у СМ.

Дослідники ЖМ, аналізуючи її мовні одиниці, ігнорують існування артикуляції ЖМ, оскільки стереотипно вважають, що артикуляції як такої у ЖМ не існує, а якщо Глухі її застосовують, то в даний момент вони використовують КЖм (де артикуляція СМ є практично обов'язковою). Насправді, артикуляція ЖМ існує, проте, практично не досліджена. Втім, виклики сьогодення, а саме – застосування Глухими артикуляції ЖМ, передбачають знайомство слухачів курсів з її прикладами. Жестомовні особи України однаково артикулюють відтворюючи, наприклад, жест ОДНАКОВО –

г-а-п; одиницю БЛ зі значенням: не робити довгий вступ, викласти суть коротко – *е-е-е*; одиницю БЛ зі значенням: неможливо сприймати інформацію, яка знесилює людину – *р-у*; одиницю БЛ зі значенням: нікого не було – *у-с-с*; одиницю БЛ зі значенням: наявність глибокого змісту – *в-н-у-а-ф*. одиницю БЛ зі значенням: так само, без змін – *в-е-в-е*.

І, насамкінець, протягом всього терміну навчання на курсах з підготовки перекладачів ЖМ слухачі поруч з вивченням мануальної складової ЖМ вивчають немануальну (значення поняття за допомогою рухів м'язів обличчя), що тривалий час не визнавалося викладачами курсів з підготовки перекладачів ЖМ і не було об'єктом вивчення майбутніми перекладачами ЖМ.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене у статті, підсумовуємо, що:

1. Статус ЖМ прописано в низці законодавчих документів, зокрема в ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» «Про забезпечення функціонування української мови як державної» «Про соціальні послуги» тощо.

2. Командою членів ЦП УТОГ та відділу навчання ЖМ Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М. П. Ярмаченка НАПН України розроблено і підготовлено законопроєкт «Про українську жестову мову» до винесення на обговорення Верховною радою України.

3. Курси з підготовки перекладачів ЖМ започатковані УТОГ з 1933 р. Спочатку навчання ведеться російською мовою і вивчення жестових одиниць йде за абетковим порядком. З віянням часу удосконалюється навчальна програма курсів, яка містить відповідно програми з п'яти дисциплін («Особливості навчання та виховання осіб з порушеннями слуху», «Лінгвістика ЖМ», «Жестова мова», «Основи ділового етикету», «Основи психології та педагогіки»), і вивчення жестових одиниць йде за тематичним принципом.

4. З 2009 р. НВЦ УТОГ отримано ліцензію на здійснення навчання з підготовки перекладачів, по закінченню яких слухачі курсів отримують робітничу професію «Перекладач ЖМ».

5. Виклики сьогодення спричинюють революційні зміни, що приводять до появи у викладацькому колективі носіїв ЖМ з вищою педагогічною освітою; поруч з КЖм під час навчання йде глибоке «поринання» в УЖМ; зосереджується увага на немануальному компоненті УЖМ; з'являються правила опису розміщення об'єктів у просторі; вперше йде знайомство з безеквівалентною лексикою ЖМ та артикуляцією, яка притаманна УЖМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», 11.08.2013. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page

2. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 25.04.2019. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19

3. Закон України «Про соціальні послуги», 17.01.2019. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

4. Конвенція про права інвалідів : Резолюція генеральної Асамблеї ООН № 61/106. – Режим доступу : www.un.org.ua.

5. Адамюк Н. Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова»/ Н. Б. Адамюк. – Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 12 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс»», 2017. – С.10-18.

6. Адамюк Н. Б. Сучасний погляд на жестову мову/ Н. Б. Адамюк. – Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 14 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс»», 2018. – С.11-20.

7. Адамюк Н. Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови / Н. Б. Адамюк. – Жестова мова й сучасність : зб. наук. пр. – Вип. 3 / [гол. ред. Засенко В. В.].– К.: Педагогічна думка, 2008. – С. 124 – 135.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv y Ukraini», 11.08.2013. – Rezhym dostupu : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page
2. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi», 25.04.2019. – Rezhym dostupu : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19
3. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy», 17.01.2019. – Rezhym dostupu: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19
4. Konventsiia pro prava invalidiv : Rezoliutsiia heneralnoi Asamblei OON № 61/106. – Rezhym dostupu: www.un.org.ua.
5. Adamiuk N. B. Do pytannia pro proekt Zakonu Ukrainy «Ukrainska zhcstova mova»/ N. B. Adamiuk. – Osvita osib z osoblybymy potrebamy: shliakhy rozbudovуи: zb. nauk. prats: Vyp. 12 / za red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupaievoi. – K.: TOV «Polihraf plius», 2017. – S.10-18.
6. Adamiuk N. B. Suchasnyi pohliad na zhestobu movu/ N. B. Adamiuk. – Osvita osib z osoblybymy potrebamy: shliakhy rozbudovуи: zb. nauk. prats: Vyp.14 / / za red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupaievoi. – K.: TOV «Polihraf plius»», 2018. – S.11-20.
7. Adamiuk N. B. Innovatsiina model pidhotovky i perepidhotovky perekladachiv i pedahohiv v Ukraini z osnov vyvchennia zhestovoi moby / N. B. Adamiuk. – Zhestova mova i suchasnist : zb. nauk. pr. – Vyp. 3 / [hol. red. Zasenko V. V.].– K.: Pedahohitsna dumka, 2008. – S. 124 – 135.

УДК 159.922.73-053.313-053.4

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

ОСОБЛИВОСТІ ДОВІЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті розкрито поняття довільної регуляції емоцій та здійснено теоретичний аналіз наукових джерел щодо особливостей емоційного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. На основі експериментального дослідження висвітлено особливості довільної регуляції емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку та визначено рівні її сформованості. Встановлено взаємозв'язок розвитку усвідомлення власних емоцій дітьми із затримкою психічного розвитку та їхньою здатністю орієнтуватися в емоційній реальності і умінні контролювати власні емоції.

Ключові слова: довільна регуляція емоцій, затримка психічного розвитку, дошкільники.

Nataliia Batasheva, Features of arbitrary regulation of emotions in children with developmental delay

Abstract. The article deals with the concept of arbitrary regulation of emotions and the theoretical analysis of scientific sources on the specifics emotional development of children with developmental delay. On the basis of experimental research the features of arbitrary regulation of emotions in preschool children with developmental delay are revealed and three levels of its formation are determined: low; average; high. The study found a relationship between the development of awareness of one's emotions by children with developmental delay and their ability to navigate emotional reality and the ability to control their own emotions. The findings of the ascertaining study showed the presence of specific features of the emotional sphere in preschoolers with mental retardation,

manifested in the signs of emotional stress, experiencing negative emotions, inability to manage their own emotions, difficulties in adapting to new conditions, inadequacy of expressive reactions, etc.

Key words: arbitrary regulation of emotions, developmental delay, preschoolers.

Постановка проблеми. Нові завдання сучасного реформування освіти стосовно навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагають формування основ життєвої компетентності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Однією з ключових детермінант успішності соціальної адаптації цієї категорії дітей є рівень сформованості у них емоційної сфери. Розвиток особистості дитини із ЗПР, здатної до сприймання і розуміння власних емоційних станів і емоцій оточуючих, до вираження та регулювання власних емоцій, до співчуття, співпереживання, є однією з найважливіших умов її успішної адаптації в сучасному соціокультурному просторі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей є актуальною як у теоретичному, так і в суто прикладному аспектах (І. Бех, О. Запорожець, О. Кульчицька, Я. Неверович та ін.). У наукових дослідженях теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та ін.); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (І. Бех, В. Котирло, О. Леонтьєв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.). Багато вчених вважають, що сензитивним для формування емоційної сфери є дошкільний період, коли функціональна потреба дитини в емоційному насиченні перетворюється в прагнення до певних переживань свого ставлення до дійсності і стає важливим чинником, що визначає спрямованість її особистості (Л. Божович, Г. Бреслав, Л. Виготський,

О. Запорожець, П. Якобсон та ін.). Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні в тому, що емоційна сфера пов'язана не лише безпосередньо з дією, але й такими когнітивними процесами як мислення, планування, здатність відчувати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (В. Вілюнас, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард Є. Ільїн, Т. Кириленко, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.) розкрито емоційну сферу як головний чинник адаптації та соціалізації дітей [3; 4; 5]. Відповідно, можна припустити, що можливості соціальної адаптації дітей із ЗПР будуть залежати від особливостей емоційної регуляції їхньої поведінки, від рівня сформованості у них уміння керувати власними емоціями в різних ситуаціях соціальної взаємодії з однолітками та дорослими.

На думку багатьох вчених (Л. Божович, Г. Бреслав, О. Запорожец, О. Ізотова та ін.) важливим емоційним новоутворенням дошкільного віку, що виникає на рівні регуляції поведінки як результат всього ходу психічного розвитку дитини, є довільність емоційних процесів – здатність підпорядковувати власні безпосередні бажання свідомо поставленим цілям [4; 6].

Зважаючи на універсальність емоцій, не варто розглядати процес формування довільної регуляції емоцій у дошкільників виключно з позиції навчання їх вмінню пригнічувати власні емоційні реакції як певні перешкоди у спілкуванні та здійсненні різних видів діяльності [6]. Як зазначає, S. Denham формування у дітей здатності регулювати емоції має спрямовуватися на розвиток у них усвідомлення і прийняття власних емоційних станів, уміння аналізувати причини їх виникнення і виражати емоції соціально схваленими способами, оскільки в підґрунті процесів контролю над емоціями лежить саме усвідомлення емоцій, а успішність їх регуляції визначається здатністю відчувати виразні почуття, а не дифузні почуття, аби знати, що регулювати [9.].

Регуляція емоцій складається з зовнішніх і внутрішніх процесів, відповідальних за моніторинг, оцінку та зміну емоційних реакцій, особливо їх інтенсивних і тимчасових функцій, для досягнення власних цілей (R. Thompson). Регулювання емоцій відповідно до віку і соціально схвалених способів – один з компонентів емоційної компетентності дітей, поряд з усвідомленням емоцій та почуттів, розпізнаванням власних емоцій та емоцій інших людей, володінням мовою емоцій, емпатією, усвідомленням відмінностей внутрішнього емоційного стану і його зовнішнього вираження та залежності соціальних стосунків від характеру емоційної комунікації [9]. Протягом дошкільного дитинства діти навчаються зберігати або посилювати актуальні та корисні емоції, послаблювати доречні, але не корисні емоції, пригнічувати недоречні емоції. Згодом діти починають бачити зв'язок між вжитими зусиллями в регуляції емоцій і змінами в їх емоційному стані й стають більш гнучкими у виборі способів управління емоціями в певних умовах [6].

У полі сучасних наукових досліджень наголошується, що діти старшого дошкільного віку здатні розуміти зв'язок між думками та емоціями і обґрунтувати певні стратегії метакогнітивної регуляції емоцій, що передбачають, на відміну від поведінкових стратегій регуляції, наявність усвідомленого наміру змінити власні думки або цілі для послаблення негативних емоцій. Як визначає E. Davis, старші дошкільники використовують такі стратегії подолання власних негативних емоцій: досягнення початкової мети і агенторієнтована (прагнення помститися кривднику) – стратегії для полегшення гніву; пошук емоційної підтримки для підвищення емоційної впевненості під час переживання страху та суму; метакогнітивні стратегії регулювання печалі та страху – стратегії зміни думок (забування, позитивна переоцінка та ін.) і зміни цілей (рішення відмовитися від початкового бажаного результату або здатність знайти інший вихід, що задовольнить) [8].

На основі даних наукових джерел зі спеціальної психології визначено загальні прояви несформованості емоційної сфери дошкільників із ЗПР:

недорозвиток когнітивно-афективних одиниць, низький рівень цінностей і емоційних реакцій, недосконалість мімічних і вербальних засобів експресії, обмеженість спілкування з оточуючими, труднощі в опануванні автономною соціальною роллю, що породжує формування негативних особистісних емоційно-ціннісних якостей дитини та негативно вливає на формування її життєвих компетентностей і саморегуляторних стратегій (О. Журбіна, Л. Кузнєцова, Л. Маркова, Т. Павлій, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Слепович, Т. Стерніна У. Ульєнкова та ін.) [1; 2; 7]. Водночас, проблема довільної емоційної регуляції у дошкільників із ЗПР досі не була предметом спеціальних досліджень. Відтак, визначення особливостей довільної емоційної регуляції у цієї категорії дітей набуває особливої актуальності.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей довільної регуляції емоцій у дітей дошкільного віку із ЗПР.

Методи дослідження. Для дослідження особливостей емоційної регуляції у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР ми використали комплекс психодіагностичних методик: методика «Емоційна ідентифікація» (О.Ізотової), методика «Спостереження» (Т. Даниліна, В. Зедгенідзе), методика «Бесіда» (у модифікації І. Кареліної). Експериментальну вибірку на констатувальному етапі дослідження склали 100 дошкільників віком від 4 до 7 років, з них: 50 дошкільників із ЗПР, у тому числі 28 дітей віком від 4 до 6 років та 22 дітей віком від 6 до 7 років; 50 дошкільників із нормативним розвитком (НР), у тому числі 33 дитини віком від 4 до 6 років і 17 дітей віком від 6 до 7 років.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо найвагоміші результати експериментального дослідження.

На основі аналізу та узагальнення отриманих даних було визначено три рівні довільної регуляції емоцій: низький, середній, високий.

Низький рівень довільної регуляції емоцій виявлено у більшості дошкільників із ЗПР (50% – діти 4-6 р., 45,4% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (21,2 % – діти 4-6 р., 11,8% – діти 6-7 р.). У дітей з цим

рівнем регуляції емоцій відсутній контроль за емоційними і поведінковими проявами емоцій в ситуаціях соціальної взаємодії та індивідуальної діяльності, а також спостерігаються неадекватні емоційні реакції за силою (інтенсивністю) вираження емоцій.

Варто зазначити, що значна частина дітей з низьким рівнем регуляції емоцій мають низький рівень усвідомлення емоцій, зокрема дошкільники із ЗПР (35,7% – діти 4-6 р., 27,3% – діти 6-7 р.) та дошкільники з НР (1,1% діти 4-6 р.; 0% – діти 6-7 р.). Вербалізація емоцій характеризується бідністю словника емоцій, специфічністю емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, несформованості узагальнюючих понять. Вони часто не розуміють змісту адресованих їм питань про емоції різних модальностей і дають або неадекватну відповідь, що відображає їхні недиференційовані уявлення про власні почуття і невміння співвідносити певну емоцію (сум, гнів, страх, здивування) з ситуацією, об'єктом чи дією, що її викликають, або негативну відповідь, тобто обмежуються словами «не знаю», мовчать, відмовляються відповідати. Дошкільники демонструють недостатнє розуміння та вербалізацію змісту соціальних емоцій, знання про моральну норму фрагментарні, байдуже ставлення до моральної норми.

Вони неохоче беруть участь у діяльності, пасивні, напружені, скуті або байдужі до ігрових дій, їхні рухи невиразні (бідна міміка, загальмованість, одноманітність рухів і поз, емоційно забарвлені репліки майже відсутні, невпевнені, почуваються дискомфортно). У цих дітей обмежений діапазон емоцій, їх примітивність, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні. Загалом дошкільники із ЗПР демонструють прості емоції. Переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів, неадекватність емоційних реакцій та поведінки. За зовнішнім емоційним проявом діти не завжди можуть вгадувати зміст поведінкових реакцій оточуючих і правильно реагувати на них. Можливі невмотивовані коливання настрою, збудливість, агресивність.

Середній рівень довільної регуляції емоцій притаманний дошкільникам із ЗПР (42,9% – діти 4-6 р., 36,4% – діти 6-7 р.) та дошкільникам з НР (48,5% – діти 4-6 р., 52,9% – діти 6-7 р.). Діти з цим рівнем довільної регуляції емоцій не завжди контролюють інтенсивність мімічних і поведінкових проявів під час переживання певної емоції в різних ситуаціях соціальної взаємодії та індивідуальної діяльності, що відповідає середньому рівню, з них дошкільники із ЗПР (67,9% – діти 4-6 р., 63,7% – діти 6-7 р.) та дошкільники з НР (60,6% – діти 4-6 р., 64,7% – діти 6-7 р.) мають середній рівень усвідомлення емоційних станів. Варто зазначити, що дошкільники не тільки керуються безпосередніми емоційними спонуканнями, відчуваючи сум («плачу»), страх («тремчу», «ховаюся», «тікаю») і гнів («сварюся», «кричу», «даю здачі »), що призводить до зниження емоційної стійкості в особистісно значущих для них емоціогенних ситуаціях, пов'язаних з організацією власної діяльності (ситуації неуспіху) і сферою взаємодії з дорослими (висування вимог, несхвалення, заборона, покарання) та однолітками (відсутність соціального контакту, неможливість зайняти позицію лідера, агресія з боку однолітків). Діти із ЗПР адекватно впізнають і вербалізують емоційний стан за експресивним комплексом, визначають експресивні та імпресивні ознаки, змістові характеристики окремих емоцій зі встановленням причин їх виникнення, недостатньо диференціюють відтінки емоцій. Вони здатні до довільного відтворення окремих емоцій у ігровій та комунікативній діяльності у поєднанні з контролем власних експресивних проявів у різних соціальних контекстах, демонструють розуміння моральних норм, проте емоційне ставлення до них мало критичне.

Вербалізація емоцій характеризується недостатнім обсягом словника для означення емоцій, ситуативним способом тлумачення значень слів, що позначають емоції. Діти пояснюють значення слова переважно шляхом опису навколишньої дійсності або дій інших людей. Екстралінгвістичні реакції дошкільників свідчать про досі не сформовану лексико-семантичну структуру слова.

Активність дітей із ЗПР, їхнє бажання брати участь у діяльності залежить від її привабливості і від дій дорослого. Загалом діти охоче виконують ігрові завдання. Однак труднощі, яких зазнають діти у ході виконання завдання, призводять до зниження активності, втрати інтересу до його виконання.

На відміну від дошкільників із ЗПР дошкільники з НР із середнім рівнем усвідомлення емоцій намагаються використовувати такі стратегії регуляції негативних емоцій, як: заміна мети («Граю з іншими дітьми» в ситуації, коли дитину не приймають в гру однолітки, і вона відчуває сум); догляд («Коли я боюсь, то йду до мами»); пошук емоційної підтримки («Прошу, щоб мене пожаліли»); переключення («Коли мені сумно, я йду дивитись телевізор, або згадую щось веселе». Зауважимо, що регуляція гніву здійснюється переважно за допомогою агенторієнтованої стратегії (наприклад, відповіді: «Коли мене вдарили – даю здачі»; «Коли обзивають, то можу вдарити»).

Порушення адекватності емоційних реакцій притаманне частині дошкільників із ЗПР. Емоційні реакції дошкільників із ЗПР тісно пов'язані з результатом діяльності, проте достатньо адекватна реакція на успіх та невдачу спостерігалася не завжди. Вони демонстрували експресивні емоційні реакції, які або абсолютно не відповідали модальності антецеденту (в ситуації неуспіху раділи, посміхались, а в ситуації успіху виявляли експресивні ознаки сорому, зніяковіліть), або відповідали частково (у ситуації неуспіху демонстрували образу). Серед дошкільників з НР не виявлено дітей емоційні реакції яких були неадекватними та не відповідали модальності антецеденту, проте виявлені діти з незначними порушеннями адекватності переживань (у ситуації неуспіху: 18,2% дошкільників 4-6 р. та 17,6% дошкільників 6-7 р.). Загалом діти з НР демонстрували значно адекватніші експресивні емоційні реакції, ніж дошкільники із ЗПР.

У емоціогенній ситуації успіху, порушення адекватності експресивних емоційних реакцій виявлено у дошкільників із ЗПР (10,7% – діти 4-6 р.; 4,5%

– діти 6-7 р.). Зазначимо, що порушення адекватності емоційних експресивних реакцій у ситуації неуспіху було виявлено різного ступеня, зокрема, неадекватні експресивні емоційні реакції у ситуації невиконання завдання демонстрували 14% дошкільників із ЗПР. Діти виявляли негативне ставлення до завдання, відмовлялися виконувати наступне завдання.

У ході спостереження було виявлено порушення тривалості емоційних проявів у дошкільників із ЗПР, а також у дошкільників з НР. Серед категорії дітей із ЗПР цей показник значно порушений. У дошкільників із ЗПР (57,2% – діти 4-6 р.; 54,6% – діти 6-7 р.) переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів. Деякі дошкільники із ЗПР (25% – діти 4-6 р.; 27,3% – діти 6-7 р.) демонстрували надмірну сталість емоційних реакцій, інертність, стереотипність. На відміну від дошкільників із ЗПР (17,8% – діти 4-6 р.; 22,7% – діти 6-7 р.), у значної більшості дошкільників з НР (60,6% – діти 4-6 р.; 70,6% – діти 6-7 р.) не було виявлено порушень тривалості експресивних виявів. Тобто витримується повний цикл входу в емоційний стан і вихід з нього без накладання їх один на один. Отже, зміна різних ситуацій не визначає зміни змісту емоційного стану дитини внаслідок стійкого емоційного ставлення до різних об'єктів і збільшення часу перебігу емоційного реагування. У старшому дошкільному віці вихід із емоційного стану здійснюється довільно дитиною відповідно до соціальної установки або вимог гри.

Високий рівень довільної регуляції емоцій притаманний незначній частині дошкільників із ЗПР (7,1% – діти 4-6 р., 18,2% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (30,3% – діти 4-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.). Діти з високим рівнем довільної регуляції емоцій контролюють мімічні та поведінкові прояви в різних ситуаціях соціальної взаємодії. Серед них мають високий рівень усвідомлення емоцій, тобто здатні адекватно описати ситуації, об'єкти і дії, дати самостійну, розгорнуту відповідь дошкільники із ЗПР (7,1% – діти 4-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.) та дошкільники з НР (30,3% – діти 4-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.). Діти розуміють зміст базових емоцій з визначенням характерних

особливостей поведінки; комплексною інтерпретацією емоціогенних ситуацій, що є джерелами позитивних (задоволення, радість), негативних емоцій (невдоволення, сум, страх, гнів) і емоції здивування, а також зміст соціальних емоцій, виявляючи адекватне емоційне ставлення до моральних норм, з повнотою і адекватністю вербального розкриття сутності моральної норми. Вербалізація емоцій характеризується адекватним використанням емотивної лексики, достатнім обґрунтуванням ситуацій, об'єктів, дії, що викликають переживання за усіма модальностями (задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором); відповіді відображають розуміння змістового боку емоцій, що ґрунтується на суб'єктивному екстралінгвістичному досвіді, що відображає індивідуальний досвід. Дітям притаманне стійке емоційне ставлення до різних об'єктів і збільшення часу перебігу емоційного реагування.

Варто зазначити, що для дошкільників з НР з високим рівнем усвідомлення і регуляції власних емоцій поряд із зазначеними вище стратегіями регуляції емоцій (заміна мети, соціальна підтримка, агенторієнтована стратегія, переключення, догляд) притаманним є застосування стратегії модуляції емоційних реакцій («Злюся, коли у мене не виходить щось зробити. Я роблю вдих, і потім у мене все виходить»), а також метакогнітивних стратегій: стратегію зміни думок для подолання страху («Я говорю собі, що я хоробрий хлопчик, і я вже не боюсь»); стратегію зміни цілей для подолання суму («Коли потрібно робити нецікаве завдання, я починаю сумувати. Тоді я вигадую інше завдання і стає веселіше»).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати констатувального дослідження засвідчують наявність специфічних особливостей емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, що виявляються у ознаках емоційного напруження, переживанні негативних емоцій, нездатності керувати власними емоціями, труднощами адаптації до нових умов, неадекватності емоційного реагування тощо. Встановлено, що труднощі усвідомлення власних емоційних станів у дошкільників із ЗПР

значно ускладнюють розвиток у них здатності орієнтуватися в емоційній реальності та формування уміння контролювати власні емоції, що впливає на процес включення їх в соціальне життя та здатність адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Подальша перспектива наукових досліджень полягає у розробленні інноваційних технологій формування емоційної сфери у молодших школярів з когнітивними порушеннями в контексті набуття соціальної компетентності, що сприятиме розвитку вмінь налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. К.: ІЗМН, 1997. 128 с.
2. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб: Питер, 2013. 783 с.
6. Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 122 с.
7. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). С. 395–402.
8. Davis E. L. et al. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. Emotion. 10 (4). 498 – 510.

9. Denham S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. Cognition, Brain, Behavior. Volume XI. 1. 1 – 48.

REFERENCES

1. Illjashenko T.D., Bastun N.A., Sak T.V. (1997). Dity iz zatrymkoju psykhichnogho rozvytku ta jikh navchannja. K.: IZMN. 128 p.

2. Zashhirinskaja O.V. (2007). Psihologija detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: Uchebnoe posobie: Hrestomatija. SPb.: Rech',. 168 p.

3. Izard C.E. (2012). Psihologija jemocij. SPb.: Piter. 464 p.

4. Izotova E.I., Nikiforova E.V. (2004). Jemocional'naja sfera rebenka: Teorija i praktika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija». 288 p.

5. Il'in E.P. (2013). Jemocii i chuvstva. 2-e izd. SPb: Piter. 783 p.

6. Karelina I. O. (2017). Razvitie jemocional'noj sfery detej v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii: izbrannye nauchnye stat'i. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 122 p.

7. Prokhorenko L.I. (2012).Osoblyvosti samokontrolju u molodshykh shkoljariv iz zatrymkoju psykhichnogho rozvytku v navchaljnij dijaljnosti. Zbirnyk naukovykh pracj Kam'janecj-Podiljsjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Ivana Oghijenka. Serija: Socialjno-pedaghoghichna. Vyp. 19(2). 395 – 402.

8. Davis E. L. et al. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. Emotion. 10 (4). 498 – 510.

9. Denham S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. Cognition, Brain, Behavior. Volume XI. 1. 1 – 48.

УДК 159.925-043.86

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

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

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

Микита Дробот,
магістрант,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. В статті розглянуто проблему проектування освітнього середовища з урахуванням особливих потреб дітей з порушеннями слуху, що передбачає мінімізацію та усунення бар'єрів у їхній комунікації з оточуючими. В якості бар'єрів з комунікації розглядається різноманітні чинники, що заважають сприймати та створювати повідомлення різного змісту від найпростіших до вкрай складних. Розглянуто специфіку мовних (усне мовлення, писемне мовлення, природне жестове мовлення) та немовних (жестикуляцію, загальновживані знаки і символи, а також зображення різного характеру) засобів комунікації. Розкрито специфіку використання дактилювання як засобу підтримки писемного мовлення. Висвітлено особливості застосування мануорального артикулювання для підтримки зорового сприймання усного мовлення.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, допоміжні засоби комунікації, засоби комунікації, комунікативні потреби.

Tatiana Viskovatova, Anna Zamsha, Boris Moroz, Mykyta Drobot, Strategies to protection communicative needs of hearing impairments students

Abstract. The article deals with the problem of designing the educational environment, taking into account the special needs of hearing impaired children, which focuses on the minimization or breaking down the barriers in the communication of these children with others in torhe educational process. Various factors are considered as barriers of communication, which hinder the perception and production of messages with different content from the simplest to the most difficult in meaning. The article determines language (oral speech, written speech, natural signing) and non-language (gesture, common signs and symbols, as well as images of different nature such as pictures, scheme, drawings and etc.) means of communication. In the article discloses the specifics of using fingerspelling as a means of written language supporting. Also, it is highlights the features of the use of Cued Speech to support visual perception of oral speech.

Keywords: hearing impaired children, means of communication, communicative needs.

Актуальність пошуку ефективних стратегій навчання осіб із порушеннями слуху зумовлюються низькими результатами рівня їхньої освіченості. Про це зокрема свідчить незначна кількість випускників шкіл, які продовжують навчання у закладах вищої освіти.

На нашу думку, низький рівень освіченості детерміновано відсутністю врахування індивідуальних потреб цих здобувачів освіти при організації процесу їхнього навчання, причому як в інклюзивних, так і спеціальних умовах.

Означене зумовлене домінуванням у вітчизняній традиції навчання осіб із порушеннями слуху положень медичного підходу до розуміння глухоти,

що зосереджений на коригуванні та мінімізації цього порушення. Наслідком зазначеного є те, що проектування процесу навчання зумовлюється не індивідуальним підходом, який би враховував індивідуальні потреби кожного окремого здобувача, а загальним підходом до навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху, що ґрунтується на уявленнях фахівців про основоположність завдання корекції порушення, над здобуттям якісної освіти спудеями з порушеннями слуху.

Водночас в низці міжнародних документів з філософії сучасної освіти наголошено на необхідності врахування саме індивідуальних потреб здобувачів освіти. В цьому контексті важливо зауважити, що розглядаючи поняття «особливі потреби» необхідно звернутися до перекладу з англійської мови поняття «special needs», відповідно якого слово «special» може перекладатися не просто як «особливі», а насамперед як «своєрідні», «специфічні» чи «індивідуальні». Такі індивідуальні потреби можуть бути зумовлені як безпосередньо впливом самого порушення, так і обмеженнями, що зумовлені впливом факторів, безпосередньо не пов'язаних із порушенням. Так, у Саламанської декларації ЮНЕСКО щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994) йдеться про те, що: «… Освітня політика має враховувати *індивідуальні відмінності* та *актуальні ситуації*…».

Зауважимо, що на основоположності врахування саме індивідуальних потреб зазначено в пункті 3 статті 19 Закону України «Про освіту». У якому йдеться про те, що «індивідуальні потреби» особи з особливими потребами вказуються в індивідуальній програмі розвитку, що є основоположним документом проектування індивідуально-орієнтованого процесу навчання.

Новим поштовхом у розроблені цієї проблеми стало затвердження 2018 року Наказом Міністерства охорони здоров'я України Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я, що була прийнята Всесвітньою організацією охорони здоров'я ще в 2007 році. Саме цей документ зумовив зміну погляду на потребу «особливих потреб» з

трактування їх як чогось абстрактного, до визначення їх як бар'єрів на шляху до повноцінної участі та навчальній активності здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Погляд на проблему особливих потреб як на «*бар'єри в навчанні*» співзвучний позиції одного з розробників теоретичних та методичних засад інклюзивної філософії навчання – Тоні Бута, який зауважував, що усунення цих бар'єрів є основним завданням при проектуванні процесу навчання.

Звідси, розуміння змісту особливих потреб змінюється з таких, що раніше інтерпретувалися як такі, що мають сталий характер, на такі, що можуть виникати лише в окремих навчальних ситуаціях і таких, що можуть тривати лише певний час, втім, окремі з них можуть мати й постійний характер. Це засвідчує необхідність постійно переглядати індивідуальну програму розвитку з огляду на її відповідність усім тим потребам, що виникають у процесі навчання кожної окремої особи з порушеннями слуху.

Крім цього, впровадження індивідуального підходу в процес навчання передбачає й те, що бар'єри у навчанні усуваються не лише шляхом впливу на здобувача освіти, зокрема у формі корекції його порушення, а й через вплив на освітнє середовище, щоб змоделювати його таким чином, щоб воно враховувало відповідало специфічним потребам кожного окремого здобувача освіти, що й передбачають принципи універсального дизайну.

Розглядаючи своєрідність особливих потреб здобувачів з порушеннями слуху, маємо звернутися до тих бар'єрів у навчанні, що найчастіше виникають у цієї категорії спудеїв. За Саламанською декларацією своєрідні потреби в цьому плані визначаються як «*комунікативні потреби*», позаяк, саме комунікативні бар'єри виникають у процесі навчання осіб з порушеннями слуху.

Однак, незважаючи на те, що комунікативні бар'єри є спільними для усіх категорій здобувачів освіти з порушеннями слуху, стратегії їх усунення у процесі навчання будуть відрізнятися зважаючи на індивідуальні можливості та ресурси розвитку стосовного кожного окремого спудея.

Зокрема, для жестомовних здобувачів освіти стратегія забезпечення комунікативних потреб полягатиме насамперед у залученні до викладання або педагогів, які володіють жестовою мовою, або освітніх перекладачів жестової мови. Втім, використання означеної стратегії забезпечення комунікативних потреб для нежестомовних здобувачів освіти буде неефективним, позаяк, вони не володіють жестомовою мовою, а відтак і не зможуть зрозуміти перекладача жестової мови.

Окремим питанням у визначенні стратегії забезпечення особливих потреб є і те питання, який різновид жестового мовлення застосовується освітнім перекладачем жестової мови и педагогом, адже це може бути як природне жестове мовлення, так і кальковане жестове мовлення. Так, якщо здобувач освіти володіє переважно природним жестовим мовленням, то в ситуації використання калькованого жестового мовлення відбуватиметься лише імітація забезпечення його комунікативних потреб. Зокрема, таке спостерігається під час навчання глухих дітей з родин глухих. В цей же час, якщо використовується природне жестове мовлення стосовно здобувачів освіти, які є пізнооглухлими і які володіють суттєво краще словесною мовою, аніж жестовою, то також не відбувається повноцінного забезпечення їхніх комунікативних потреб.

Водночас ефективність реалізації комунікативних потреб через посередництво перекладача суттєво відрізняється від ситуації, коли сам викладач викладає жестовою мовою. Адже навчання за посередництва медіатора передбачає ефективну медіацію, що забезпечується через налагодження успішної кооперації між викладачем та перекладачем, що вимагає від них не лише узгодженої роботи під час аудиторного заняття, а й в поза аудиторний час. Цей аспект традиційно не враховується при такій перекладацькій стратегії забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Разом із цим, якщо здобувач освіти для забезпечення доступу до комунікації потребує лише звукопідсилювальної апаратури, то стратегія

забезпечення його комунікативних потреб передбачає використання слухових апаратів та FM-систем і тому подібних пристроїв.

Таким чином, комунікативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху є своєрідними для цієї категорії спудеїв. Водночас комунікативні потреби за змістом є специфічними і індивідуальними для кожного окремого здобувача освіти з порушеннями слуху. В цьому контексті стратегія забезпечення комунікативних потреб у процесі навчання визначається з огляду на індивідуальну ситуацію кожного окремого здобувача освіти шляхом усунення будь-яких комунікативних бар'єрів, що виникають під час опанування змістом освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Booth T., Ainscow M. (1998). From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education. Psychology Press.

2. Johnston, T., Leigh, G., Foreman, P. (2002). The implementation of the principles of sign bilingualism in a selfdescribed sign bilingual program: Implications for the evaluation of language outcomes. Australian Journal of Education of the Deaf, Volume 8, 38-46.

3. Knoors, H., Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 17 (3), 291-305.

4. Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education: Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marschark and P. Hauser (eds.). Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 24-51). New York: Oxford University Press.

5. Leigh, G., Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. NTID Research Bulletin, 9(3), 1-5.

6. Luckner J.L., Muir S. (2002). Suggestions for Helping Students Who Are Deaf Succeed in General Education Settings. Communication Disorders Quarterly, Vol. 24, No. 1, 34-39.

7. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 175-186.

8. Mayer, C., Akamatsu, C.T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 1, Second edition (pp.144-155). New York: Oxford University Press.

9. Moores, D.F. (2012). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education.

10. Powell S. (2003).Special Teaching in Higher Education: Successful Strategies for Access and Inclusion. Kogan Page.

11. Schick, B., Williams, K & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 11 (1), 3-20.

12. Siegel L. (2000). The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change. American Annals of the Deaf. Volume 145, Number 2, 63-78.

13. Spencer P. E., Marschark M. (2010). Educational placement decisions and outcomes. Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students, Chapter 9. New York, NY: Oxford University Press.

14. Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 163-175.

15. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 147-158.

16. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994).

17. Van Reusen A.K., Shoho A.R., Barker K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. The High School Journal. Vol. 84(2), 7-17.

18. Villa R., Thousand J., Meyers H., Nevin A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. Exceptional Children. Vol. 63, 29-51.
19. Zambelli F., Bonni R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. European Journal of Special Needs Education. Vol. 19, 351-364.

УДК 376.42. 016. 811.161. 2 (043.3)

Світлана Геращенко

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕНННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ТЕМИ „ПРИКМЕТНИК”

Анотація. Стаття присвячена питанню активізації мовленнєвої діяльності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено та обґрунтовано методичні умови і вправи, які можуть бути використані з метою активізації мовлення учнів на уроках української мови. Визначено теоретичні та методологічні підходи до визначення шляхів активізації мовлення учнів на уроках української мови у реальному практичному змісті.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, , активізація мовлення, учні з порушеннями інтелектуального розвитку

Svitlana Herashchenko, ***Activization of speech of students with disabilities of intellectual development in the process of studying the grammatical subject "adjective"***

Abstract. The article is devoted to the issue of activating speech activity in students with intellectual disabilities. The methodical conditions and exercises that can be used to enhance the students' speech in the Ukrainian language lessons are presented and substantiated. The theoretical and methodological approaches to determining the ways of activating the students' speech in the ukrainian language lessons in the practical sense are determined.

Key words: speech activity, activation of speech, students with intellectual disabilities.

Розвиток мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як одне з найважливіших завдань формування мовленнєвої діяльності в спеціальних навчальних закладах. У Державному стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої

компетентності учнів є реалізація комунікативного принципу навчання який є провідним при вивченні української мови та передбачає вміння користуватися мовою як засобом спілкування.

За дослідженнями провідних науковців корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Н.П. Кравець, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.) комунікативна спрямованість навчання української мови визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

Вивчення української мови безпосередньо впливає на розвиток та корекцію пізнавальних можливостей учнів. Тому пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнєзділов, Г.М. Дульнєв, Н.П. Кравець, В.Е. Левицький, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов та ін.).

Як відомо, внаслідок недостатності аналітико-синтетичної діяльності та обмеженого попереднього мовленнєвого досвіду учні з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі оволодіння мовленнєво-комунікативними уміннями зазнають певних труднощів, подолання яких не завжди буває успішним. Тому зусилля багатьох науковців та педагогів спрямовані на пошук засобів активізації мовних знань та мовленнєвих умінь, що сприятимуть формуванню в учнів умінь самостійно застосовувати їх у власних висловлюваннях.

Недосконаліть мовленнєвої діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, їх мовленнєве недорозвинення ускладнюють процес спілкування та розвитку мовномисленнєвої та пізнавальної діяльності учнів, перешкоджають створенню умов для успішної соціальної адаптації випускників. Організація та зміст навчання учнів з порушеннями

інтелектуального розвитку на уроках української мови вимагає постійної уваги до більш повного використання потенційних інтелектуальних і мовленнєвих можливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з метою підвищення ефективності процесу навчання.

У дослідженнях психологів, лінгвістів, психолінгвістів, формування і розвиток мовленнєвих умінь у процесі вивчення української мови передбачає сформованість у школярів певних знань про мову і мовлення.

М.Ф. Гнєздилова в своїх дослідженнях обґрунтував положення про те , що формування всіх видів мовленнєвої діяльності на уроках мови є одним з основних завдань і методичним принципом навчання мови. На його думку, сформованість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку таких мовленнєвих умінь і навичок, як читання і письмо, значно розширює коло їх комунікативних можливостей. Читаючи й аналізуючи під керівництвом вчителя тексти, учні набувають навички усвідомлення змісту прочитаного, а разом з тим засвоюють нові лексико-граматичні і синтаксичні конструкції.

На думку А.К. Аксьонової, Л.С. Вавінової, Н.П.Кравець, Г.С. Піонтківської та інших, активізувати в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потреб у спілкуванні, викликати мотивацію до акту спілкування відповідно до умов, за яких здійснюється спілкування можливо за умови використання у процесі навчання комунікативного підходу до вивчення української мови, що забезпечить формування мовленнєвої компетентності учнів.

Для того, щоб розробити досить ефективні прийоми роботи і вправи з активізації мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно, перш за все, враховувати особливості мовленнєвого розвитку даної категорії учнів. Основна причина труднощів активізації мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, як вказували Л.В. Занков , Ж.І. Шиф та інші – це відсутність в них потреби у говорінні і письмі, так званої мотивації мовлення, яка у таких учнів сама по собі не виникає.

Аналізуючи мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, з її смислового боку, необхідно відзначити таку специфічну рису, як конкретність окремих оборотів і побудови висловлювання в цілому. Внаслідок цього, усне висловлювання і письмовий виклад нерідко страждають схематичністю. Багатьма дослідниками А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіною, М.Ф. Гнєздиловим, В.Г. Петровою, Є.Ф. Соботович, зверталася увага на те, що при неповноцінно сформованому мовленні, процес формування комунікативних умінь проходить повільно і з стійкими порушеннями. Враховуючи вище сказане, можна стверджувати, що для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, оволодіння мовленнєвими вміннями є специфічна і досить істотна вимога до чіткого усвідомлення ролі мовлення в практичній діяльності.

У процесі розвитку мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно давати їм певний мінімум теоретичних відомостей, оскільки вміння та навички формуються більш успішно, якщо вони усвідомлені.

Для формування і розвитку мовлення в учнів вчителю необхідно правильно організувати, в першу чергу, словникову роботу, що передбачає максимально ефективний відбір лексичного матеріалу, його семантизацію з наступним систематичним включенням в практику мовленнєвої діяльності.

Вчителю необхідно систематично формувати і закріплювати ці вміння протягом усього періоду навчання у відповідності з програмними вимогами. У розробленій нами методиці роботи зроблена спроба систематизувати вправи, що сприятимуть активізації мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 5-6 класів у процесі вивчення української мови.

У результаті аналізу необхідної науково-методичної літератури, враховуючи надбання в галузі сучасної спеціальної дидактики та методики викладання мови в основній школі, вивчення процесу навчання української мови у загальноосвітньому навчальному закладі, складовою частиною якого є розвиток усного і писемного мовлення школярів, ми прийшли до думки, що

для активізації мовленнєвої діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно створити такі умови:

- спонукати постійно користуватися мовленням;
- навчати правильно добирати слова для висловлювання та побудови фраз;
- вимагати правильно будувати висловлювання;
- привчати викладати свої думки логічно, чітко, без помилок в усній і писемній формі.

Удосконалення мовлення школярів, з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом.

Як зазначають О.М. Біляєв, Д.М. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Г.М. Іваницька, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненко, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко, уміння використовувати набуті знання у практичній діяльності самі по собі не розвиваються і потребують спеціально організованого навчання.

Як стверджують Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін процес активізації мовлення в учнів повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення.

Як відомо, мовні знання необхідні при побудові висловлювань різних типів, є активними стилістично усвідомленими чинниками. Оскільки, програмою з української мови для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуально недостатністю передбачено ознайомлення школярів з художнім, науковим та діловим стилем мовлення, а також з такими типами текстів, як розповідь, опис, міркування, вчитель повинен показувати стилістичні можливості тих частин мови які вивчаються, вчити свідомо будувати необхідні мовні конструкції в процесі продукування висловлювань. Розв'язання цього завдання не може бути досягнуто лише шляхом засвоєння зразків. Тому, необхідно систематично розвивати мовлення в учнів, стимулюючи їх до викладу власних думок, як в усній так і писемній формі. Коли активно працює думка, коли сам учень на своєму

матеріалі відновлює, поширює, зіставляє, конструює, продукує речення певного типу, використовуючи ті чи інші мовленнєві звороти у зв'язному висловлюванні. Це є ефективними прийомами розвитку мисленнєвих операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація тощо. Практичне використання, запропонованих в експериментальній методиці, вправ, спрямоване на формування мисленнєвих і мовленнєвих дій.

Нами, в процесі розробки експериментальної методики, був врахований пропедевтичний принцип координації усного і писемного мовлення школярів, у якому усні види робіт передують письмовим.

Таким чином, вище зазначене, дозволило побудувати орієнтовну модель експериментального навчання. Програмний зміст, якого передбачає ознайомлення з мінімумом необхідних теоретичних відомостей, що збагачує лексичний запас школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, впливає на граматичну будову їх мовлення, шляхом застосування корекційної роботи, на основі використання ефективних прийомів роботи та навчально-тренувальних вправ.

Відповідно до цього, роботу з активізації мовленнєвої діяльності, в період вивчення української мови, необхідно розпочинати з проведення словникової роботи. Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізація словника учнів, розкриття значення слів, розвиток навичок правильного вживання слів, ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак, вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити учнів правильно висловлюватись, виражаючи власні думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, необхідно навчити учнів використовувати у мовленні лексико-граматичні групи слів: антоніми, синоніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексичної роботи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку формуються уміння вірного слововживання, виразності, доцільності та образності мовлення.

Удосконалення мовлення школярів з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом.

Виходячи з цього, під час розробки експериментальної роботи навчання ми пропонуємо використовувати такі прийоми роботи з активізації мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку:

- забезпечення активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ;
- створення ситуацій, які б спонукали до використання мовних знань у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів;
- виправлення помилок у мовленні школярів на уроках української мови;
- приділення уваги до мовлення учнів на уроках інших предметів шкільного циклу.

У програмі подається мінімальний обсяг знань, доступний учням з порушеннями інтелектуального розвитку, певна лінгвістично-термінологічна основа, яка необхідна для розвитку мовленнєвих умінь учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Як стверджують психологи Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, І.Я. Лернер, поняття можуть виконувати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення. Створення умов для формування понять та для точного вираження їх у визначеннях і термінах, є вимогою принципу науковості і доступності.

Відомо, що процес розвитку мовлення в учнів складний і довготривалий і потребує від вчителя досконалого знання теоретичних основ розвитку мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ, як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

Для повноцінного розвитку мовлення учень повинен набути таких здатностей:

- розуміти лексичні та граматичні мовні значення;

- засвоювати норми літературного мовлення;
- зіставляти усне і писемне мовлення;
- збагачувати темп мовлення згідно з мірою удосконалення мовленнєвотворчої системи.

У процесі розробки вправ, спрямованих на розвиток мовлення учнів, ми враховували специфіку мовленнєвого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Ці вправи передбачали забезпечення комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів до навчання української мови, а їх зміст і характер мали відповідати структурі мовленнєвої діяльності.

Таким чином, адаптуючи різні вправи з розвитку мовлення, ми пропонуємо такі основні групи навчально-тренувальних вправ: рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

До рецептивних – відносяться загальномовленнєві та стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, характеристики мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учням доцільно пропонувати такі завдання: виділити в запропонованому мовному матеріалі певну частину мови, довести доречність її вживання, підібрати близькі або протилежні за значенням слова, вставити дану частину мови у речення тощо.

З метою активізації мовлення пропонуються репродуктивні вправи, які спрямовані на застосування набутих знань у практичній діяльності. Вони вказують на способи діяльності, передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень і вставку пропущених слів, відповіді на запитання тощо.

Учням пропонуються такі завдання: замість крапок вставити пропущені слова, продовжити речення, утворити словосполучення і речення з поданих слів, дати відповіді на запитання, поставити запитання до речення і тексту, перебудувати речення, вживаючи різні частини мови тощо.

На основі набутих знань і сформованих мовленнєвих уміннях учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки, робота з деформованим текстом, скласти зв'язну розповідь на задану тему, побудувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного самими учнями різного типу текстів.

У процесі активізації мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно приділяти значну увагу ситуативним вправам. Їх основою є певна мовленнєва ситуація, яка стимулює учнів до мовнленнєвої діяльності.

Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, що спонукають учнів до висловлювання, полегшує процес перетворення мовлення у засіб спілкування. Працюючи з учнями в цьому напрямку, спочатку демонструються зразки висловлювань, їх побудова . Поступово розвивається здатність школярів складати найпростіші тексти. У процесі виконання навчальних завдань за принципом від дій за аналогією до самостійних висловлювань з часом розвивається самостійність в мовленнєвій діяльності розумово відсталих школярів.

Зміст експериментальної роботи з розвитку умінь правильно й доречно складати власні висловлювання розумово відсталими учнями, за допомогою зазначених вправ, і є підґрунтям для формування комунікативних умінь: сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища; відтворювати, використовуючи засвоєнні знання і мовні засоби, вибирати необхідні й доцільні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, доповнювати речення, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання, переказувати прочитаний чи

прослуханий текст; творчо застосовувати набутий досвід у нових мовленнєвих ситуаціях, перебудовувати текст, редагувати, створювати зв'язні висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавина Л. С. Методические рекомендации к изучению русского языка учащимися вспомогательной школы с украинским языком обучения / Людмила Сергеевна Вавина. – К., 1977. – 48 с.
2. Геращенко, Світлана Іванівна. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. І. Геращенко ; керівник роботи Г. С. Піонтківська ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 21 с.
3. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : пособ. для учителей вспомогат. шк. / Михаил Федотович Гнездилов.– М .: Учпедгиз, 1947. – 135 с.
4. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи: дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Піонтківська Г. С. – К. : НПУ, 1991. – 166 с.
5. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є.Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. Зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 304-308.
6. Супрун М. О**.** Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.
7. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious edu cation. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

REFERENCES

1. Vavy`na L. S. Metody`chesky`e rekomendacy`y` k y`zucheny`yu russkogo yazыka uchashhy`my`sya vspomogatel`noj shkolы s ukray`nsky`m yazыkom obucheny`ya / Lyudmy`la Sergeevna Vavy`na. – K., 1977. – 48 s.

2. Gerashhenko, Svitlana Ivanivna. Formuvannya komunikaty`vny`x umin` u rozumovo vidstaly`x starshoklasny`kiv u procesi vy`vchennya gramaty`ky` (na materiali vy`vchennya pry`kmetny`ka) : avtoreferat dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / S. I. Gerashhenko ; kerivny`k roboty` G. S. Piontkivs`ka ; Nacz ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – Ky`yiv, 2010. – 21 s.

3. Gnezdy`lov M. F. Razvy`ty`e ustnoj rechy` umstvenno otstalыx shkol`ny`kov : posob. dlya uchy`telej vspomogat. shk. / My`xay`l Fedotovy`ch Gnezdy`lov.– M .: Uchpedgy`z, 1947. – 135 s.

4. Piontkivs`ka G. S. Shlyaxy` pidvy`shhennya efekty`vnosti navchannya pravopy`su uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly`: dy`s. kand. ped. nauk : 13.00.03 / Piontkivs`ka G. S. – K. : NPU, 1991. – 166 s.

5. Sobotovy`ch Ye.F. Osobly`vosti zasvoyennya leksy`ky` rozumovo vidstaly`my` dit`my` / Ye.F. Sobotovy`ch // Dy`dakty`chni ta social`no-psy`xologichni aspekty` korekcijnoyi roboty` u special`nij shkoli: nauk.-metod. Zb. / In-tut specz. pedagogiky` APN Ukrayiny`. – K., 2004. – Vy`p. 5. – S. 304-308.

6. Suprun M. O. Pedagogika : pidruchny`k dlya duxovny`x i svits`ky`x zakladiv osvity` – K. : KDA, 2018. – 400 s.

7. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

УДК 303.094.5 : [376.35-056.262] : – 053.3/4

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ НЕЗРЯЧОЇ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ

Анотація. В статті розглянуто особливості психолого-педагогічної оцінки комунікативного розвитку незрячих дітей віком від 3 місяців до 3 років. Складний процес психічного розвитку у ранньому дитинстві істотним чином залежить від умов життя і виховних впливів. Глибокі порушення зору у ранньому віці впливають на активність дитини як на біологічному, так і на психічному і соціальному рівнях. Соціальний розвиток дитини залежить від її місця в системі суспільних відношень, від об'єктивних умов, яка визначають характер її поведінки і особливостей розвитку особистості. Систематичне оцінювання розвитку незрячої дитини є одним із важливих завдань раннього втручання, оскільки на основі цієї оцінки розробляється план програми допомоги.

Ключові слова: ранній вік, незряча дитина, психолого-педагогічна оцінка, комунікативний розвиток.

Kateryna Dovhopola, Psychological and pedagogical assessment of communicative development of a blind infant

Abstract. The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical assessment of the communicative development of blind children aged from 3 months to 3 years. The complex process of mental development in early childhood depends significantly on living conditions and educational influences. Deep visual impairments at an early age affect the child's activity at both biological and mental and social levels. The social development of a child depends on its place in the system of social relations, on the objective conditions that determine

the nature of its behavior and personality development. Dependence of an infant on an adult leads to the fact that the child's attitude to reality and to oneself is mediated by relationships with a close adult. That is, the attitude of the baby to reality from the very beginning is social, public. The systematic assessment of the development of a blind child is one of the important tasks of early intervention, as a plan for the assistance program is developed based on this assessment. When assessing the level of development of a child with visual impairment at the age of 3 months, it is necessary to rely on the supervision of both specialists and parents.

Keywords: early age, blind child, psychological and pedagogical assessment, communicative development.

Період від народження до кінця третього року життя – це вік найбільш швидкого фізичного і психічного розвитку дитини. У перші роки життя визначається емоційна основа майбутньої особистості. Під час розгортання процесу індивідуального розвитку дитини відбувається зіткнення між незрілістю структур її організму й можливостями розвитку. Ранній вік є вразливим періодом, що пов’язано з певною незрілістю дитячого організму в цілому, і нервової системи зокрема.

В період немовляти та раннього дитинства відбувається інтенсивний розвиток організму, в тому числі його нервової системи та мозку. Процес розвитку залежить і від біологічної складової, і від соціальної, тобто від того, чи функціонує дитина в умовах, сприятливих для активної роботи мозку. Адже досліджено, що ті частини мозку, які не використовуються перестають нормально розвиватися і можуть, навіть, атрофуватися [3].

Складний процес психічного розвитку у ранньому дитинстві істотним чином залежить від умов життя і виховних впливів. Тому необхідно, починаючи з немовлячого віку, турбуватися не тільки про охорону здоров'я і про нормальний хід фізичного дозрівання дитячого організму, але й про виховання дитини, про правильне керівництво розвитком психічних процесів і властивостей особистості, враховуючи її вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості.

Глибокі порушення зору у ранньому віці впливають на активність дитини як на біологічному, так і на психічному та соціальному рівнях [1; 5]. Візуальна депривація відбивається на протіканні психічного розвитку. Власне, будь-яка тривала депривація в житті дитини негативно впливає на її психічний та соціальний розвиток. Крім того, нестача сенсорних і соціальних стимулів може призводити до уповільнення й відхилення емоційного та інтелектуального розвитку [2].

Провідною для психічного розвитку немовляти є потреба у враженнях, яка виступає потужним стимулом для пізнавальних потреб та соціалізації дитини в цілому [3]. Приблизно з 8-ми місяців до 2-ох років допитливість дитини досягає максимуму. Якщо потреби у враженнях та спілкуванні є пригніченими, то це створює серйозну загрозу як для психічного розвитку немовляти, так і для успішності подальшої соціальної адаптації дитини.

Соціальний розвиток дитини залежить від її місця в системі суспільних відношень, від об'єктивних умов, яка визначають характер її поведінки і особливості розвитку особистості. Ставлення дорослого до дитини, характер ведучої діяльності формують позитивну самооцінку «Я хороший», домагання визнання від дорослих, тенденцію до максималізму у судженнях та стійке прагнення користуватися предметами відповідно до їх призначення.

Новонароджена людина є зовсім безпомічною, набагато більш слабкою, ніж дитинчата багатьох тварин. Цей факт не є випадковістю, адже на відміну від тварин, більшість поведінкових реакцій людина засвоює шляхом навчання вже у процесі життя у певних соціальних ситуаціях. Період немовляти – єдиний у житті людини, коли можливо побачити прояв у чистому вигляді інстинктивних форм поведінки. Вони забезпечують виживання дитини, але не забезпечують появи соціальної поведінки.

Необхідною умовою дозрівання головного мозку в цей період є отриманням ним достатньої кількості нервових імпульсів від сенсорних аналізаторних систем. Якщо дитина потрапляє в ситуацію сенсорної ізоляції, то її розвиток сповільнюється. Джерелом, а головне – організатором,

сенсорних вражень стає дорослий. Поступово у дитини виробляється особлива емоційно-рухова реакція, спрямована на близького дорослого, яку називають комплексом пожвавлення.

Потреба у спілкуванні створює основу для наслідування звукам мови. Дитина рано починає прислуховуватись, коли з нею розмовляють. У віці 2 – 3 місяців, немовля починає вимовляти протяжні співочі звуки або склади (найчастіше «а-а-а», «и-и-и», «ка», «гу», «ги» ті інші), тобто розпочинається гуління.

Оцінюючи рівень розвитку дитини з порушеннями зору у віці *3 місяців*, потрібно спиратися на спостереження як спеціалістів, так і батьків. У цьому віці можливо оцінити наявність (або відсутність) наступних умінь (дій, активностей):

- немовля кричить у ситуації некомфорту;
- наявність воркування, гортанні або інші звуки («агу», «гии», «ееее» тощо);
- наявність реакції на мовлення близьких;
- наявність комплексу пожвавлення.

Вже у комплексі пожвавлення спостерігається позитивне емоційне ставлення дитини до дорослого, задоволення від спілкування. Таке ставлення продовжує наростати протягом всього періоду немовляти. Приблизно у віці 4 – 5 місяців спілкування з дорослим набуває характеру вибірковості. Немовля починає відрізняти своїх та чужих, незнайома людина може викликати страх.

У віці *6 місяців* фахівець, оцінюючи комунікативний розвиток незрячого малюка, повинен звернути увагу на ряд наступних показників:

- наявність комплексу пожвавлення;
- дитина за голосом відрізняє близьких людей від чужих;
- відтворює 2-3 різні звуки та булькотіть на самоті;
- поєднує звуки у звукосполучення, вимовляючи щось на зразок «ба» або «ма»;
- радіє спілкуванню з близькими [4].

Залежність немовляти від дорослих призводить до того, що ставлення дитини до дійсності і до самої себе опосередковане стосунками з близьким дорослим. Тобто ставлення малюка до дійсності з самого початку є соціальним, суспільним. Проте для того, щоб виникла потреба у спілкуванні з іншими людьми, необхідне виконання двох умов. Перша – об'єктивна потреба немовля у піклування та турботі від інших. Друга – поведінка дорослого, спрямована на дитину, коли близька людина з перших днів життя дитини спілкується з малюком так, ніби він може включитися у спілкування.

На початку другого півріччя життя дитина починає вимовляти складоподібні вокалізації («ма-ма-ма», «ба-ба-ба», «та-та-та» тощо), тобто лепетати, белькотіти. Через лепет немовля виражає готовність до спілкування, вчиться вимовляти та розрізняти звуки, тренує використання артикуляційного апарату, що є підготовкою до засвоєння мови.

Якщо у перші місяці життя дорослі використовують мовлення, щоб передати своє емоційне ставлення, то приблизно з середини періоду немовляти вони намагаються створити умови для розвитку розуміння мови.

У віці *9 місяців* у незрячого малюка часто вже можна спостерігати:

- наявність 4 різних звуків;
- дитина за голосом відрізняє близьких людей від чужих;
- повторює ланцюжки складів;
- вимовляючи звуки або виконуючи певні дії, дотримується черговості з дорослими;
- малюк кричить, щоб привернути до себе увагу;
- плаче або голосно заперечує, коли хтось робить те, що йому не до вподоби;
- посміхається та щось вокалізує, вітаючи знайому людину;
- наслідує (наприклад, плескає у долоньки або махає ручкою на прощання) [4].

У сприятливих умовах виховання безпосереднє спілкування, яке характерне для початкового етапу періоду немовляти, поступово змінюється

спілкуванням з приводу іграшок і предметів, яке в свою чергу, перетворюється у спільну діяльність дорослого і дитини. Дорослий є провідником у предметний світ, він наочно демонструє можливі способи дії з предметами і безпосередньо допомагає дитині виконувати дії.

У цьому віковому періоді інтонація питання визначає подальше розуміння мовлення. До кінця першого року життя у дитини виникає зв'язок між назвою та предметом, який виражається у пошуках та знаходженні предмету. Власне, це і є початкова форма розуміння мовлення.

У кінці першого року життя у відповідь на слова дорослого у малюка може виникнути і мовленнєва реакція. Зазвичай у рік дитина може говорити близько 4 – 10 слів (при чому хлопчики частіше починають говорити пізніше). Пасивний же словник дітей набагато багатший.

Вже наприкінці періоду немовляти у малюка формується паралінгвістична знакова система (міміка, жести, вигуки тощо). Ці важливі новоутворення виникають на вродженій основі шляхом наслідування дорослих, що є першою формою ідентифікації. Враховуючи звуженість або неможливість візуального сприймання наслідування у незрячих дітей відбувається на основі збережених сенсорних систем.

Елементарна знакова система перетворюється у стимул для виникнення відповідної реакції дорослого, в першу чергу – матері. Матір є психологічно настроєною на ідентифікацію з малюком, і використовує засоби встановлення емоційного контакту, якими вже володіє дитина. При цьому для встановлення ідентифікаційних стосунків мама несвідомо використовує різноманітні прийоми тілесного контакту з малюком.

Дитина і сама спонукає матір до спілкування та ідентифікації з нею, адже відчуття глибокої емоційної зацікавленості є дуже важливим для розвитку малюка. Звісно, його почуття егоїстичні, спрямовані на самого себе, але саме завдяки їм він розпочинає шлях розвитку власної причетності до людства.

При досягненні незрячою дитиною віку *12 місяців* спеціаліст повинен звернути на наявність (або відсутність) наступних умінь та дій:

- малюк використовує інтонаційне забарвлення голосу;
- видає звуки, щоб розпочати спілкування з дорослими;
- імітує дії, що супроводжуються звуками, наприклад, погладжує животик, примовляючи «ням-ням» або махає рукою на прощання і вимовляє «па-па»;
- вимовляє слова з однаковими складами (типу «мама», «папа»);
- вимовляє слова – звуконаслідування («бах», «гав», «ам»);
- імітує звуки та жести, граючи у ігри-потішки;
- розуміє найпростіші вказівки та прохання: «дай», «на» тощо [4].

У ранньому віці, особливо у першій його половині, малюк тільки починає входити у світ соціальних стосунків, оволодівати нормативною поведінкою. Але в цей період його мотиви ще не є усвідомленими та ранжируваними за значимістю. Лише поступово внутрішній світ дитини стає стійким та визначеним. Цей світ формується під впливом близьких дорослих, малюк поступово засвоює те ставлення до речей та людей, яке від нього очікується.

Визначальну роль у розвитку дитини раннього віку відіграє зміна форм її спілкування з дорослими, яка відбувається у зв'язку з входженням у світ постійних предметів, з оволодінням предметною діяльністю. Саме у предметній діяльності через спілкування з дорослими створюється основа для засвоєння значень слів та їх зв'язування з образами предметів та явищ навколишнього.

Мовлення малюка у ранньому віці спочатку мало схоже на мовлення дорослої людини. Виникає феномен автономного мовлення, який обумовлений кількома причинами. По-перше, близькі дорослі самі вживають слова, які на їх думку є більш доступними для малюків (на кшталт «ам-ам», «бяка», «вава» і т.п.). По-друге, автономне мовлення дитини складають викривлені, спрощені слова, які походять від справжніх слів («моко» замість «молоко» і т.п.) По-третє, діти часто самостійно вигадують власні слова. Проте в процесі спілкування з дорослими автономне мовлення швидко зникає.

Також у цей період малюк добре засвоює власне ім'я. Ім'я людини одночасно являє її індивідуальність перед іншими і дарує її самій дитині.

Домагання визнання та ідентифікація з іменем тісним чином пов'язані і з іншими параметрами самопізнання. Важливою особливістю розвитку самопізнання є пізнання себе як суб'єкта дії.

У віці *2 років* незрячій дитині:

- подобається «розмовляти» (видає звуки і за допомогою інтонації підтримує спілкування);
- малюк дає оточуючим різні предмети, часом «озвучуючи» свої дії;
- користується певними звуками та жестами на знак привітання і прощання;
- імітує назви (наприклад: «моко», «ляля»);
- використовує питальні та окличні інтонації;
- користується жестами заперечення «ні» та згоди «так»;
- намагається підспівувати, коли звучить знайома мелодія;
- вживає окремі слова (біля 25 слів);
- взаємодіє з дорослим у ситуації «дитина – предмет – дорослий» [4].

Розвиток активного мовлення дитини до року з половиною відбувається повільно. З середини другого року життя малюки, зазвичай, стають дуже ініціативними, постійно просять називати предмети. Темп розвитку мовлення різко виростає. Більшість дітей трьохрічного віку активно використовують від 500 до 1500 слів [3]. Розвиток мовлення у ранньому віці також тісно пов'язаний із предметною діяльністю. Більша частина слів, які спонтанно засвоюють діти до трьох років, позначають предмети та дії.

Дитина раннього віку швидко оволодіває мовленням завдяки психологічній включеності у спілкування з дорослими. Спілкування у цьому періоді складається, в основному, у зверненні малюка за допомогою та у здійснення заперечення пропозиціям дорослого. Дитина відкриває для себе, що вона є джерелом власної волі, і починає випробовувати свою

волю у спілкуванні з дорослими та однолітками. Ці види соціальної активності є важливими для дитини і займають чимало її часу, та все ж більшу частину активності вона проводить у предметній діяльності та засвоєнні знаряддєвих дій.

У ранньому віці діти засвоюють прийоми привернення та утримання уваги дорослих. Ці прийоми в цілому є соціально прийнятними, так як малюк вже вміє враховувати реакцію дорослих. Зазвичай, дитина навчається виражати почуття прив'язаності і симпатії, а також невдоволення, а інколи також запропонувати певний вихід з неприємної ситуації. Вміючи бути достатньо терплячим для свого віку, малюк все ж таки не здатен витримати довгого очікування уваги зі сторони близького дорослого та прийняти некоректне ставлення до себе. За таких умов він може дати регресивну реакцію.

Наприкінці раннього дитинства починають формуватися нові види діяльності, котрі розгорнуться в повну силу пізніше і будуть визначати подальший психічний розвиток. Це гра і продуктивні види діяльності (малювання, ліплення, конструювання).

Зміст перших ігор обмежується двома-трьома діями, наприклад «годування ляльки», «вкладання спати звірятка» тощо. Фактично діти ще не відображують елементи власного життя, а маніпулюють предметом так, як це робив дорослий. Перенесення дій, які малюк спостерігає в житті, на іграшки значно збагачує зміст дитячої діяльності. З'являється багато нових ігор.

У віці *3 років* фахівець повинен звернути увагу на ряд наступних показників:

- у віці 2,5 роки словник малюка нараховує біля 50 слів;
- у віці 3 років словник нараховує до 200 слів;
- будує фрази із двох слів;
- будує фрази із трьох слів;
- дитина обізнана з правилами дотримання черги висловлювання під час розмови;
- підтримує розмову на одну знайому тему;

- задає запитання;
- використовує форми множини, закінчення відмінків іменників, прикметників та займенників;
- розмовляє сама з собою під час гри;
- користується окремими жестами під час спілкування;
- виконує прості прохання;
- має улюблені ігри, які потребують взаємодії з дорослим;
- слухає казки та вірші;
- ініціює комунікацію.

Проводячи психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з порушеннями зору та відмічаючи наявні та відсутні уміння, спеціаліст повинен пам'ятати, що вказані середні норми розвитку. Втім кожна дитини розвивається по-різному, тому відсутність певних навичок не є «відхиленням», а натомість вказує на ті напрямки, робота над якими є особливо актуальною для кожного конкретного малюка.

Переходячи до оцінювання рівня розвитку дітей більш старшого віку, спеціалісту потрібно звернути увагу на те, що перевірка умінь та навичок, характерних для молодшого віку, також може бути актуальною та необхідною. Дуже часто доцільним є оцінювання наявності спочатку умінь, характерних для попереднього вікового періоду (оскільки кожна дитина розвивається власним темпом), а потім – для актуального вікового періоду.

Якісні зміни, які відбуваються з людиною перші три роки життя, настільки значні, що окремі психологи вважають, що саме трьохрічний вік є серединою шляху психічного розвитку особистості між народженням та зрілістю (Р. Заззо). Трьохлітня дитина психологічно входить у світ постійних предметів та явищ, вміє користуватися багатьма побутовими речами та має ціннісне відношення до предметного світу. Вона здатна до простого самообслуговування, вміє вступати у взаємовідносини з іншими людьми, спілкується за допомогою мови та виконує елементарні правила поведінки. Саме тому головною метою раннього втручання у роботі з незрячими дітьми є

якомога більш раннє виявлення порушень у розвитку та створення оптимальних умов для її розвитку та навчання в умовах родини та місцевої громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. / Выготский Л. С. – Т. 5 : Слепой ребенок – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.

2. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 540 с.

3. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

4. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років / Л.С. Вавіна (укладач) ; за наук. ред. Л.С. Вавіної. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 68 с.

5. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — 442 с.

REFERENCES

1. Vyhotskyi L. S. (1983). Blind child. [In Russian].

2. Kobylchenko V.V. (2015). Formation of the personality of a preschooler in norm and with visual impairment: a monograph [In Russian].

3. Muhina V. S. (2006). Age Psychology. Phenomenology of development: a textbook for students of higher educational institutions [In Russian].

4. Programmatic and methodological complex for the development of blind children from birth to 6 years: early assistance program for children with severe visual impairments from birth to 3 years (2014). [In Ukrainian].

5. Synova Ye. P. (2012). Peculiarities of development and education of the individual in profound impaired vision: monograph [In Ukrainian].

УДК 376.33(09):81.221.24

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

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЦІОНАЛЬНИХ СЛОВЕСНИХ МОВ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. В статті окреслено ключові особливості формування та розвитку лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху при опануванні ними національною словесною мовою. За результатами теоретичного аналізу виокремлено та проаналізовано труднощі які виникають під час опанування англомовною лексикою у глухих та напівглухих учнів.

Ключові слова: англійська мова, лексична компетентність, лексична одиниця, семантизація, діти з порушеннями слуху, глухі, іноземна мова, напівглухі, національна жестова мова, словесна мова.

Olena Drobot, Psychophysiological features of the formation of the lexical competence of national verbal languages among students with hearing impairments

Abstract. In the article, according to the results of theoretical analysis of scientific sources, are outlined the key features of the formation and development of lexical competence among children with hearing impairment in mastering their national verbal language.

It has been found that the process of vocabulary development among children with hearing impairment reveals qualitative uniqueness, since it goes against the background of a partial violation or without the use of an auditory analyzer, which makes it impossible to fully differentiate the hearing on lexical units, which results in the difficulty of mastering the vocabulary already at the stage of its introduction, which further determines the occurrence of difficulties at

each of the following stages of formation of lexical unit – semantization, formation of lexical skills and exercise in use.

It should be noted that the specificity of the development of lexical competence in the verbal languages of students with hearing impairment is manifested in: the predominance of the passive vocabulary over the active; a tendency to replace some parts of the language with another; violations of the sound-letter composition of words; the slowness of mastering the word as its form and meaning; difficulties in learning words of homonyms, paronyms, multi-valued words, words denoting abstract or generalized concepts; low level of ability to "read from lips"; violations of the correct sound of words; the difficulty of mastering the function words.

The study revealed, that as a result there is a shortage of speech practice, and the acquisition of verbal language becomes possible only in specially created conditions and occurs significantly behind the age norms. In addition, among students with hearing impairments in the absence of systematic repetition of the studied vocabulary happens regress the level of development of lexical competence.

Key words: english language, lexical competence, lexical unit, semantization, hearing impaired children, deaf, foreign language, semi-deaf, national sign language, verbal language

Формування лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху, незалежно від ступеня ураження слухового аналізатору, є надзвичайно складним завданням для педагогів.

Окремі аспекти цього питання представлені в роботах низки зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема: розкрито специфічні особливості перебігу етапів формування лексичної компетентності в національних словесних мовах (Р.Боскис, С. Зиков, М. Нікітіна, Е.Речицька, К. Туджанова, Н.Шматко, Ж.Шиф, D. Anderson, S. Baker, P.J. Blamey, M. Gilbertson, A.G. Kamhi, K. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, L. Koester, S.R. Easterbrooks та

ін.); вивчено аспекти розвитку слухового сприймання та звуковимови слів (К.Волкова, О.Денисова, В. Казанська, Ф.Рау, Н.Слезина, С.Феклистова); з'ясовано питання щодо темпів освоєння лексики словесної мови (A.L. Pittman, D.E. Lewis, B.M. Hoover, P.G. Stelmachowicz та ін.); описано специфіку розуміння дітьми з порушеннями слуху значень слів (Т. Богданова,А.Гозова, О.Круглик, S. Gokhale, A.Lederberg, T. Tolar, M. Tomasello, M. Marschark, B. Schick та ін.); висвітлено питання про формування репродуктивних лексичних умінь вживання слів (А.Гольдберг, О. Мартинчук, A.M.Mayne, C. Yoshinaga-Itano, A.L. Sedey, A. Carey та ін.); досліджено питання розроблення засобів оцінювання стану сформованості лексичної компетентності (A.R. Lederberg, A.K. Prezbindowski та ін.); вивчено питання про специфіку опанування лексичними одиницями словесної мови як другої мови дитини з порушеннями слуху на тлі володіння нею жестовими одиницями національної жестової мови (Л. Димскис, Г. Зайцева,І.Русакович, І.Фоменок, M. Harris, C. Lucas, M. Marschark, B. Schick, P.E. Spencer, C.Valli та ін.) [2, 6, 7, 8].

Дослідники (Р.Боскис, С. Зиков, М. Нікітіна, Е.Речицька, К Ж.Шиф; D. Anderson, S. Baker, K. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, L. Koester, S.R. Easterbrooks та ін.) зауважують, що дітям з порушеннями слуху властиво відчувати значні труднощі при опануванні лексикою словесної мови, що спостерігається вже на етапі введення і семантизації лексичної одиниці.

Труднощі на етапі введення нової лексичної одиниці пов'язані насамперед із формами її пред'явлення учневі з порушеннями слуху.

Якщо для введення нової лексичної одиниці використовується усний спосіб, труднощі виникають у:

- *дітей зі зниженим слухом* внаслідок часткової недоступності сприймати повноцінно усне мовлення через порушення слухового сприймання. Специфіка функціонування порушеного слухового аналізатору полягає в тому, що одну й ту ж лексичну одиницю при кількаразовому її повторенні вчителем такі учні кожен раз чують по-різному. Тобто повторне

вимовляння одного й того ж слова для сприймання і запам'ятовування його на слух не дає прогнозованого ефекту. Позаяк в якості значимих умов, що можуть негативно позначитися на сприйманні фонетичного образу лексичної одиниці може виступати зміни тону голосу, ефект «тіні голови», сторонні шуми, навіть оздоблення стін, що зумовлює відбиття від різних поверхонь і викривлення звукової сторони лексичної одиниці (О.Денисова, В. Казанська, Ф.Рау, Н.Слезина, С.Феклистова та ін.) [6]. Ще більшу складність при опануванні лексикою викликають група слів, що відрізняються незначними розбіжностями у фонетичному образі – паронімів чи омонімів. Особливі труднощі також виникають при освоєнні такими дітьми граматичних категорій, що передаються через афікси, суфікси та закінчення, зокрема, рід, число, відмінок, час тощо. Адже, згідно з даними Р. Боскис, А. Зікеєва, К. Коровіна та інших неможливість повноцінно диференційовано сприймати на слух ненаголошені частини слова детермінують виникнення утруднень засвоєння такими дітьми граматики словесної мови загалом [5];

- *глухих дітей* внаслідок повної втрати слуху чи значного його ураження відсутня можливість на слух сприймати усне мовлення, хоча може зберігатися здатність до сприймання особливо гучних звуків чи низьких за частотою звуків. Сприймання нових лексичних одиниць глухими, що подані засобами усного мовлення передбачає сформовану здатність дитини «зчитувати з губ». Втім, ця здатність ґрунтується лише на зоровій основі, шляхом сприймання звуків за артикуляцією. Втім за даними досліджень (Р.Боскіс, Ф.Рау, Е.Речицька, Н.Слезина, С.Феклистова, Ж.Шиф та ін.) лише 30-40% фонем мови можна розрізнити за допомогою зору, адже на основі виключно зору диференціювати такі фонеми як [п]-[б], [к]-[г, х], [т]-[д], [ф]-[в], [с]-[з], [ж]-[ш] практично неможливо [1, 2, 6]. Крім цього труднощі «зчитування з губ» глухими пов'язані й швидкістю природного темпу усного мовлення (наприклад при сприйманні лексичної одиниці, що виражена словосполученням чи стандартним реченням, що не змінюється). Так, за даними І. Цукерман встановлено, що середня швидкість формованої

здатності «зчитування з губ» становить всього 240 знаків за хвилину, в той час як природна швидкість говоріння складає 800 знаків за хвилину [6, 7].

Якщо для введення нової лексичної одиниці використовують письмовий спосіб, модифікацією якого є техніка «глобального читання», що ґрунтується на підписуванні назв предметів на картках, що них приклеєні на предмети (приміром на дверях підпис «door» і т.д.). Ця техніка зорієнтована на формування цілісного графічного однак не графемного образу слова, тобто діти сприймають слово як окремий «знак», і не запам'ятовують звуко-буквенний склад слова тобто його графемний образ. Як результат, два різні слова, які відрізняються за однією літерою ці діти сприймають як одне й те ж слово, відтак неправильно розуміють значення лексичних одиниць, що є схожими за написанням.

Відтак, у дітей із порушеннями слуху труднощі у формуванні лексичної компетентності виникають вже на першій стадії представлення лексичної одиниці.

Труднощі на етапі семантизації нової лексичної одиниці зумовлено специфікою розуміння учнем із порушеннями слуху значень нових лексичних одиниць.

Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовувати лише наочність, то труднощі виникають через те, що дитина запам'ятовує конкретний зв'язок певного слова та зображення (Л. Добровольська, П. Гурвіч, Р. Мартинова, М.Нікітіна та ін.) [8]. І тому цей принцип надзвичайно важко застосувати для позначення лексичних одиниць, що позначають узагальнені чи абстрактні поняття (транспорт, посуд, фрукти, овочі, меблі і т.д.), оскільки зображень, які б точно передавали такі значення немає, це завжди сукупність різних об'єктів. Водночас найлегше використовувати наочність на позначання назв об'єктів – іменників, у той час як дібрати зображення, що відповідає іншим частинам мови надзвичайно складно. Особливо це стосується дієслів. Дослідження О. Мартинчук підтверджує цю тезу [7]. Подібна ситуація з прикметниками та

дієприкметниками. Саме тому такими поняттями діти з порушеннями слуху оволодівають найгірше. Внаслідок цього діти використовують іменники замість дієслів чи прикметників, що пов'язані з цими іменниками – наприклад, замість «копати» дітьми використовується слово «лопата», «ручка» замість «писати» тощо.

Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовують словесне пояснення, труднощі виникають через те, що діти з порушеннями слуху, як вже було зазначено, відчувають значні проблеми у сприйманні пояснення засобами усного мовлення. Разом із цим, труднощі розуміння значення певної лексичної одиниці з її писемного опису чи пояснення також викликають у дітей із порушеннями значні труднощі через обмежений обсяг їхнього словникового запасу, позаяк близько 40% дітей із порушеннями слуху не можуть назвати предмети, дії чи ознаки, назвами яких вони мають володіти відповідно до вікових норм дітей зі збереженим слухом (С. Зиков та ін.) [8]. Низькі кількісні показники активного словникового запасу виявляються у тому, що одне й те ж слово використовується для класу предметів, приміром, слово «стілець» застосовується і до «крісла», і до «сидіння» тощо.

Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовують жестове пояснення, труднощі виникають через дві обставини.

По-перше, через те, що 90% дітей із порушеннями слуху народжуються в родинах батьків, які чують, і відтак не оволодівають жестовою мовою без спеціального її вивчення (M. Marschark, B. Schick та ін.) [6, 7, 8]. Відтак використати її як засіб семантизації не завжди є можливим.

По-друге, вивчення слів через посередництво жестів як лексичних одиниць національної жестової мови створює ті ж труднощі, що й у дітей зі збереженим слухом під час навчання другої чи іноземної мови (Л. Димскис, І.Русакович, І.Фоменок, M. Harris, P.E. Spencer та ін.) [6, 7, 8]. В цьому плані діти вивчають лексичні одиниці через їх співвіднесення зі значенням жестів у відповідній жестовій мові. Відтак, під час опанування словесною необхідно

враховувати не лише лексичну систему словесної мови, а й жестової мови. Зокрема слово «яблука» як множина, в українській жестовій мові матиме кілька різних еквівалентів, які зумовлені більшою конкретизацією в чому полягає це множинне значення або в українській жестовій мові фраза «великі круглі очі», що в словесній конструкції утворюється трьома словами, то в жестовій мові буде представлена лише одним жестом.

Труднощі семантизації нової лексичної одиниці, що зумовлені її багатозначністю. особливі труднощі в таких дітей викликає освоєння *багатозначних* слів. Ф. Рау, Ж. Шиф та інші наголошували, що це зумовлено встановленням міцних стереотипних зв'язків між словом та його першим значенням, яке зрозуміла дитина з порушеннями слуху, оскільки значні труднощі в усвідомленні дитиною значення лексичної одиниці й докладені нею когнітивні зусилля для формування зв'язку між об'єктом та його словесним позначенням – зумовлюють утворення стійких ригідних зв'язків між ними [1, 2, 3]. Досить часто перше значення багатозначного слова, яке, як правило, пов'язане з безпосередніми об'єктами, які дитина може спостерігати, стає домінуючим, а інші значення не включаються в структуру значень слова. Слово сприймається як знайоме, а дефіцит активного словника не дозволяє зрозуміти з контексту, що йдеться про інше значення слова.

Труднощі на етапі формування лексичних умінь вживання лексичної одиниці, пов'язані з затримкою опанування такими дітьми експресивним активним мовленням (Ф. Рау, Ж. Шиф та ін.) [5]. Про домінування рівня розвитку рецептивної над продуктивною складовою мовлення свідчать і результати досліджень Ю. Шабета та С. Феклистової про достатній обсяг пасивного словника, позаяк до 92% понять, якими діти мають володіти відповідно віку, діти з порушеннями слуху можуть показати через наочність, вказавши на правильне за змістом зображення [1, 2, 3]. Втім як уже зазначалося, наочність не вичерпує всіх семантичних та граматичних особливості лексичних одиниць, тому стосовно слів, що передають узагальнені чи абстрактні значення цей відсоток суттєво нижчий.

Значне домінування пасивного словника над активним свідчить про труднощі формування загалом лексичних вмінь. При цьому усіх, починаючи з правильної звуковимови. Зокрема, Т. Філічева виокремлює наступні характерні недоліки усного мовлення дітей цієї категорії: змішування звуків (частіше дзвінких із глухими, шиплячих із свистячими, твердих із м'якими); заміна одних звуків на інші («с» на «з», «д» на «т» тощо); відсутність одного зі звуків у слові особливо при збігу приголосних у слові; викривлена вимова звуків; труднощі в оволодінні звуків, складних за вимовою («р», «л», «ч», «щ», «ц» та ін.); збіднена інтонація; труднощі відтворення голосових модуляцій. Значні труднощі діти з порушеннями слуху виявляють у зміні лексичної одиниці за граматичними категоріями (однина/множина, рід, число тощо).

Труднощі на етапі вправляння у лексичних уміннях вживання лексичної одиниці у дітей з порушеннями слуху виникають під час зв'язування кількох лексичних за допомогою використання службових слів, позаяк вони не мають власного значення, якому можна було б знайти точне наочне зображення чи пояснити усі особливості вживання в різних контекстах.

Узагальнення своєрідності опанування словниковим складом словесної мови дітьми з порушеннями слуху наводить в свої праці С. Зиков, зокрема вчений визначає низку *чинників, що зумовлюють специфіку формування лексичної компетентності*:

- часткове чи тотальне порушення слухового аналізатору унеможливлює опанування словесною мовою комунікативним методом шляхом наслідування за зразком (дорослими оточуючими);

- дефіцит мовленнєвої практики у дитини, що зумовлено існуванням сенсорного бар'єру, який ускладнює чи унеможливлює застосування усного мовлення як засобу активного безпосереднього спілкування з оточуючими в найрізноманітніших комунікативних ситуаціях;

- здатність до оволодіння словесною мовою лише в спеціально створених умовах (при спеціальному навчанні), а не в природних умовах комунікації з оточуючими;

- збереження досягнутого рівня освоєння словесної мови відбувається лише за умови систематичного повторення вивченого матеріалу, за відсутності якого відбувається швидкий регрес у рівні володіння словесною мовою [1, 2, 3].

Саме з огляду на ці чинники спеціальна методика навчання дітей із порушеннями слуху передбачає відведення левової частки навчального часу дитини на роботу над словником.

Таким чином, недостатня робота в подоланні труднощів формування лексичної компетентності з самих початків негативно позначається на рівні опанування дитиною з порушеннями слуху словесною мовою, що в подальшому викликає значні труднощі у самому процесі предметного навчання дитини основам наук засобами цієї мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В., Федоренко О.Ф.* До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип.7, т.1. С.125-129.
2. *Дробот О., Замша А., Федоренко О.* Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37– 46.
3. *Замша А., Федоренко О.* Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. №3. С. 53– 61.
4. *Domagała-Zyśk E. (Ed.)* English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
5. *Domagała-Zyśk E.* Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. 2015. T.90. P.16-29.
6. *Gulati B.* International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. 2015. Nr. 15(8). P. 151-156.

7. *Krakowiak K.* Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
8. *Silverio Hernández M.* Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. 2017. Soria: Universidad de Valladolid.

REFERENCES

1. *Adamiuk, N.B., Drobot , O.A., Zamsha, A.V. & Fedorenko, O.F.* (2017). Issues to Development the Ukrainian Conception of Bimodal-Bilingual Approach to Education of Deaf and Hard-of-Hearing. Innovative pedagogy. 2018. Issue 7, Vol.1. Pp.125-129.
2. *Drobot, O., Zamsha, A., & Fedorenko, O.* (2017). Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education. Exceptional child: teaching and upbringing, 4(84), pp. 37-46.
3. *Zamsha, A., & Fedorenko, O.* (2016). Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment. Exceptional child: teaching and upbringing. 2016. №3. Pp. 53– 61.
4. *Domagała-Zyśk E.* (Ed.) (2013). English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL.
5. *Domagała-Zyśk E.* (2015). Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. T.90. P.16-29.
6. *Gulati B.* (2015). International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. Nr. 15(8). P. 151-156.
7. *Krakowiak K.* (2012). Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL.
8. *Silverio Hernández M.* (2017). Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. Soria: Universidad de Valladolid.

УДК: [376.353 – 053.4] : 366.367 : 005.336.2]

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. Мета представленого у статті дослідження – проаналізувати світовий досвід вирішення проблеми соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху з позицій сучасного формату освітнього середовища. Для її досягнення використано такі **методи: аналіз літературних джерел та нормативних документів,** вивчення та узагальнення практичного досвіду**.** Розглянуто змістовий та організаційний аспекти формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників з порушеннями слуху, обґрунтовано загальні підходи до забезпечення соціально-комунікативного розвитку дітей з порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, соціальна компетенція, комунікативна компетенція, соціально-комунікативна компетентність, рання допомога, мовленнєвий розвиток, соціально-комунікативна сфера, дошкільники з порушеннями слуху.

Valentina Zhuk, Development of social and communicative competence for hearing-impaired preschool children

Abstract. The article aims to analyze global experience in the problem of social and economic development of hearing-impaired preschool children from the modern education perspective. The following methods are used: source and regulatory instrument analysis, practical experience studying and generalisation.

The research outlines the content and organizational aspects of the development of social and communicative competence of preschool children with

hearing impairments, and substantiates approaches to teaching and methodological support for the development of social and communicative competence of hearing-impaired children from the standpoint of the modern educational environment. The semantic aspect involves awareness of social roles and elementary social and moral-ethical norms, ability to adhere to rules during communication, empathize, sympathize, help others, ability to perceive oneself, realize their role in a particular social environment, and also interact, coordinating their actions with others, use advisable ways of communication in different life situations. The organizational aspect is represented by a set of activities implemented by an interdisciplinary team of support (doctors, engineers, audiologists, teachers of the deaf, psychologists, parents, social workers, representatives of government bodies, communities, etc.). Among them, a special place belongs to the introduction of programs of early intervention (neonatal hearing screening with further diagnosis of the degree and nature of the violation in case of its detection, hearing prosthetics, further professional support of the child and his family, etc.), the dissemination of social and educational inclusion.

The results obtained during the study allowed to reveal new facts about the functioning of the system of assistance to hearing-impaired children in Ukraine, and to highlight some priorities for its development for the future.

***Keywords*:** hearing-impaired children, social competence, communicative competence, social and communicative competence, early assistance, speech development, social and communicative field, hearing-impaired preschools.

Постановка проблеми. Соціально-комунікативний розвиток є дуже важливим для дошкільника, оскільки завдячуючи йому дитина отримує можливість встановлювати контакти з різними людьми, продуктивно взаємодіяти, отримувати інформацію, використовувати ресурси соціальної взаємодії для розв’язання різноманітних задач. Соціально-комунікативна компетентність – інтегральна якість особистості, яка розглядається як адаптаційне явище, що допомагає усвідомити взаємовідношення між

особистим «я» і суспільством, обирати соціальні орієнтири та організовувати своє життя у відповідності до них (О.В. Дибіна, І.А. Кудаєва, Т.В. Єрмолова, С.А. Лебєдєва та ін.). Формування соціально-комунікативної компетентності забезпечує сукупність соціальних знань, умінь та навичок, які застосовуються у провідних сферах людської діяльності (Л.В. Коломійченко). Комунікативну складову пов'язують з опануванням мовленням та вивченням мови. У Рекомендаціях про ключові компетентності для неперервного навчання, Європейській довідковій рамковій структурі ключових компетентностей для навчання упродовж життя, документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі», ухвалених Європейським парламентом та Європейською радою у 2006 році, наголошується на особливому значенні комунікативної та мовної компетентності, як цілі освіти та засобі досягнення навчальних та інших цілей.

Неможливість повною мірою сприймати звуки оточення дошкільниками з порушенням слуху може впливати на соціально-комунікативну сферу життя. Проблема соціально-комунікативного розвитку дітей з порушеннями слуху є багатоаспектною. Окремі її аспекти пов'язують із специфікою опанування словесного мовлення як універсального комунікативного засобу (К. Бішофф, Н. Засенко, І. Колесник, Н. Бабич, А. Гольберг, І. Лебедєва, Є. Кузьмічова, L. Watson та ін.); вивченням дитиною та її оточенням жестової мови як соціально комфортного засобу мовленнєвого спілкування для дитини з важким порушенням слуху (S. Bank, P. Spencer та ін.). Соціально-комунікативна компетентність глухих дошкільників розглядалася також з позицій білінгвального підходу (Н. Адамюк, С. Кульбіда, О. Дробот та ін.).

Відзначається, що діти з порушеннями слуху мають труднощі при встановленні соціальних контактів через нерозуміння інших та страх бути незрозумілим і неприйнятим, недостатню сформованість комунікативних намірів та навичок їх реалізації, мають низьку комунікативну активність,

віддають перевагу іграм по одинці, індивідуальним видам діяльності (не колективним) (Е. Леонгард, Л. Головчиц, Г. Зайцева, С. Лівайн, К. Мідоу, В. Петшак, Л. Тигранова, Н. Шматко та ін.). У дошкільників з порушеннями слуху було виявлено переважання непродуктивних форм соціальної взаємодії, труднощі співпраці, недостатнє розуміння соціальних ситуацій, незрілість соціальних мотивів та ціннісних орієнтацій (Н. Голіцина).

Важливість соціально-комунікативної компетентності, наявність труднощів, що супроводжують дитину з порушеннями слуху у процесі її формування та недостатнє висвітлення у науковій літературі шляхів їх подолання актуалізують проблематику нашої статті.

Аналіз актуальних досліджень. Дошкільний вік є важливим періодом розвитку, коли відбувається формування навичок соціальної взаємодії та опанування способів комунікації, сензитивним періодом для створення основ соціально-комунікативної компетентності. Досвід соціально-комунікативної взаємодії набувається вже від початку життя дитини.

Труднощі соціально-комунікативного розвитку дошкільника з порушенням слуху, зокрема, пов'язані із обмеженням можливості продуктивного спілкування з оточенням.

Сучасні теоретико-методичні погляди щодо розвитку словесного мовлення дітей з порушеннями слуху як соціально-комунікативного засобу знаходимо у працях К. Бішофф, О. Дмітрієвої, О. Дробот, Н. Засенко, І. Колесника, О. Круглик, К. Луцько, О. Мартинчук, М. Шеремет, Л. Фомічової та ін. Приділяється увага формуванню мовленнєвих умінь як таких, що забезпечують здатність вступати у спілкування та його підтримувати.

Одним з важливих чинників, який впливає на соціально-комунікативний розвиток визнано соціально-педагогічне середовище, у якому зростає дитина (О. Вичегжаніна, Т. Гущіна, О.Квас, Е. Нікітіна та ін.).

На європейському просторі стала панівною тенденція гуманістичного розуміння місця особистості у суспільстві, а, відтак, і до зміни орієнтирів у визначенні мети і шляхів соціально-комунікативного розвитку дітей.

Акценти змістилися від адаптації індивіда в соціально-комунікативній реальності до створення умов для самореалізації особистості (К. Рубін, Л. Роуз-Креснор). Приділяється увага необхідності використовувати не лише особистісні ресурси, а також і ресурси навколишнього середовища для соціально-комунікативного розвитку (Вотерс, Строуф). Об'єктом цілеспрямованої дії та докладання зусиль має бути не лише дитина, а й середовище. Акцентується увага на збільшенні вікового діапазону осіб з порушеннями слуху, що потребують підтримки раннім віком (Д.Дорнан, К. Райхмут).

Мета статті – проаналізувати світовий досвід вирішення проблеми соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху з позицій сучасного формату освітнього середовища.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел та нормативних документів, вивчення та узагальнення практичного досвіду**.**

Виклад основного матеріалу. Соціальна складова соціально-комунікативної компетентності розглядається науковцями з точки зору здатності людини бути соціально активною та задовольняти власні потреби у соціальній взаємодії у процесі життя (Л. Коломійченко, У. Пфінгстен, Л. Роуз-Креснор, К. Рубін, Р. Барнетт та ін.). У полі зору науковців й підходи та засоби соціалізації дошкільників (В. Васильєва, Н. Гавриш, В. Луценко, В. Маршицька, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр).

Комунікативна складова забезпечує процес спілкування через використання мовленнєвих та немовленєвих засобів (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Пометун, О. Савченко, М. Пентилюк та ін.). Приділяється увага володінню складними комунікативними вміннями і навичками, орієнтації в комунікативних засобах, засвоєнню дітьми певних рольових репертуарів з відповідним комунікативним оформленням (В. Куніцина, Н. Казаринова, В. М. Погольша).

Серед передумов соціально-комунікативного розвитку названо біологічні чинники та безпосередньо саме входження індивіда в соціальне

середовище у результаті активної взаємодії між ним і навколишнім соціальним світом.

Розвиток соціально-комунікативної компетентності дитини з порушенням слуху важливий для її функціонування, участі у різних соціальних ситуаціях, самостійного розв'язання поточних життєвих проблем згідно віку з врахуванням соціально-комунікативного контексту, здійснення вільного вибору оточення і спілкування тощо. Суттєву роль у соціально-комунікативному розвиткові відіграє можливість реалізовувати комунікативні наміри, що в свою чергу залежить від володіння комунікативним засобами. Натомість, погане володіння мовленням (словесним або/та жестовим) призводить до несформованості уявлень про соціальну взаємодію, явищ соціального життя, обмеження можливостей опанувати засоби пізнання соціальної дійсності, встановлювати соціальні контакти. Стан, який є наслідком недостатньої взаємодії дитини з порушенням слуху з дорослими та ровесниками Лев Семенович Виготський називав «соціальним вивихом». З сучасних позицій, представлених в міжнародній класифікації функціонування та міжнародній класифікації функціонування дітей та підлітків, «соціальний вивих» можна розглядати як обмеження залучення до життєвих ситуацій та функціонування дитини. Важливий акцент робиться на тому, що можливості участі у соціально-комунікативних ситуаціях можуть бути обмежені не лише власне особливостями дитини (такими як стан слуху), а й особливостями середовища, у якому вона зростає.

Саме середовище, на думку сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців, створює умови для задоволення соціально-комунікативних потреб особистості, в тому числі дитини з особливими потребами (Е. Данілавічютє, С. Литовченко, О. Склянська, Т. Скрипник, О. Таранченко та ін.). Основним засобом задоволення соціально-комунікативних потреб є спілкування, у тому числі мовленнєве. Європейська довідкова система визначає мовленнєве спілкування як реалізацію здатності усно та письмово висловлювати і

інтерпретувати думки, почуття, факти, лінгвістично взаємодіяти у всіх різновидах соціальних та культурних контекстів.

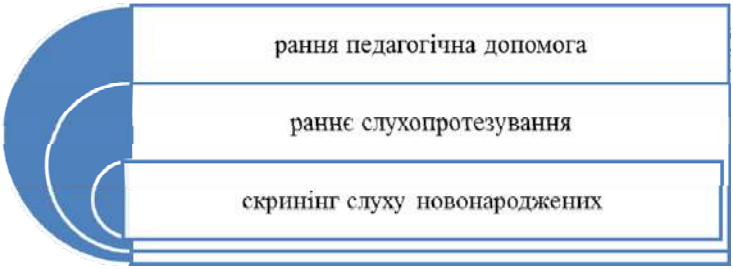
Можна умовно виокремити змістовий та організаційний аспекти розвитку соціально-комунікативної сфери дошкільників з порушеннями слуху. Змістова складова представлена у Базовому компоненті дошкільної освіти, згідно якого соціально-комунікативна компетентність дошкільника передбачає його

- ✓ обізнаність з соціальними ролями людей та елементарними соціальними та морально-етичними нормами,
- ✓ уміння дотримуватися правил під час спілкування, співпереживати, співчувати, допомагати іншим,
- ✓ здатність позитивно сприймати себе, усвідомлювати свою роль у конкретному соціальному середовищі, а також
- ✓ вміння взаємодіяти, узгоджуючи свої вчинки з іншими,
- ✓ навички використання доцільних способів комунікації у різних життєвих ситуаціях,
- ✓ вербальна активність.

Змістова складова соціально-комунікативного розвитку реалізується через створення сприятливого предметно-просторового, комунікативного середовища, стимулювання комунікативної діяльності під час взаємодії у повсякденних рутинах та у спеціально створених навчально-розвивальних ситуаціях, усвідомлення почуттів, емоцій, власних та інших людей, їх причин, наслідків під час соціальної взаємодії на прикладах з власного життя, художніх творів (доступних для сприймання).

Передумови соціально-комунікативної компетенції формуються на ранніх етапах розвитку дитини. Дослідження пізнавальної діяльності, мовленнєвого розвитку та соціальних аспектів життя дитини з порушенням слуху переконливо довели необхідність забезпечення звукової стимуляції

мозку у ранньому віці. Така стимуляція здійснюється шляхом слухопротезування, в тому числі з допомогою кохлеарної імплантації, та підкріплюється доцільною організацією життя дитини, батьківського та фахового педагогічного впливу. Сформульований об'єднаною комісією по слуху дітей Стандарт раннього виявлення і корекції порушень слуху "1-3-6" (США, 2007) визначає граничні оптимальні вікові межі виявлення порушення – 1 місяць, діагностики його ступеня та характеру – 3 місяці, початку корекційно-реабілітаційних заходів – 6 місяців (слухопротезування, початок фахової педагогічної допомоги).



В останні роки визначено ще одну граничну вікову межу, яка характеризує оптимальний вік для операції з кохлеарної імплантації у дітей, яким вона рекомендована – 12 місяців.

Граничні оптимальні вікові межі втручання			
виявлення порушення – до 1 місяця	визначення ступеня та характеру порушення – до 3 місяців	початок корекційно-реабілітаційних заходів – до 6 місяців	операція з КІ – до 12 місяців

У понад 50 країнах світу (серед них США, Канада, Великобританія, Бельгія, Голландія та ін.) запроваджено неонатальний скринінг слуху. Скринінгові методи перевірки слуху з використанням реєстрації отоакустичної емісії (реєстрація дуже тихого звуку, який генерує здорове вухо при надходженні звуку) та коротколатентних слухових викликаних

потенціалів (електричної активності нервової системи як реакції на звукове подразнення) дозволяють виявити наявність проблем зі слухом, аби у подальшому діагностувати їх ступінь та характер, залучити до програми раннього втручання.

Програми ранньої інтервенції для дітей з порушеннями слуху та їх родин діють у світі понад тридцять років. Практика ранньої інтервенції є обов'язковою для країн європейської співдружності.

Рання допомога або раннє втручання визначається як комплекс послуг для дітей раннього віку, що мають ризик відставання у розвитку (А.Кукуруза, А.Кравцова). Філософським підґрунтям раннього втручання є розуміння порушення відповідно до положень Концепції прав людей з інвалідністю, згідно яких прояви інвалідності є наслідком взаємодії суспільства і людини; положення Міжнародної кваліфікації функціонування дітей і підлітків, що визначають зміст допомоги у відповідності до реалій повсякденного життя дитини, її потреб з орієнтацією на активність та участь. Наукову основу склали результати експериментальних досліджень онтогенезу та раннього розвитку дитини, теорії прихильності, системної сімейної терапії, екологічного підходу, теорія прихильності Джона Боулбі, вчення про фасилітуюче оточення Д.В. Виникотта [1, 2, 3].

Порушення слуху у дитини має вплив на життя всієї родини, її функціонування. Допомога, спрямована лише на дитину раннього віку не може бути достатньо ефективною, оскільки час перебування дитини поруч з фахівцями обмежений, а вікові особливості не дозволяють організувати прямий вплив, натомість батьки постійно перебувають поруч, спілкуються з малюком (М.Селігман, Р.Дарлінг). Для дитини родина є найважливішим ресурсом, батьки – фасилітаторами розвитку. Розвиткові та підтримуючі стратегії, які застосовує родина, дозволяють поповнювати та використовувати сімейні ресурси на користь дитині (Карен Райхмут, Діміті Дорнан). У програмах раннього втручання реалізується принцип нормалізації, за якого робиться акцент на максимальному наближенні життя

родини з дитиною, що має порушення слуху, до звичайного життя будь-якої родини, адаптацію сім'ї до нових умов існування, дитина отримує зразки соціальної взаємодії, засвоює способи комунікації. Саме у родині в ході природного правильно побудованого інтерактивного спілкування та навчання закладаються основи майбутньої соціальної спроможності та комунікативної грамотності дитини.

Прикладами таких програм є Мюнстерська батьківська програма з підтримки розвитку комунікації немовлят та дітей з порушеннями слуху, програма «Слухай і говори» («Hear and Say»). Вплив, передбачений дією названих програм, отримав назву аудіовербальної терапії. Похідними програм раннього втручання стали програми навчання для професіоналів, які здійснюють супровід родин. У Німеччині набула популярності та поширилася на інші європейські держави глобальна програма навчання професіоналів Hear and Say Worldwide.

Отже, програми раннього втручання ґрунтуються на концепції родиноцентрованого підходу, за якого основна увага приділяється міжгалузевій підтримці родини, організації батьками навчання дитини у природних умовах повсякденного життя, підтримуючому спілкуванню. У системі раннього втручання дитина з порушенням слуху є центром взаємоузгоджених впливів міждисциплінарної команди супроводу: лікарів, педагогів, інженерів, батьків, громади. Діяльність фахівців різних напрямів з метою забезпечення підтримки дитині і родині реалізується на засадах міждисциплінарності та командності.

З метою попередження і розв'язання можливих соціально-комунікативних проблем дітей з порушеннями слуху науково обґрунтовано та практично реалізуються у багатьох країнах принципи ранньої інтервенції (діагностика, слухопротезування, рання педагогічна допомога); родиноцентризму; інтегративного підходу до організації підтримки. Вони дедалі більше актуалізуються і у вітчизняних концептуальних підходах («Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху»,

«Концепція розвитку національної системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні») та наукових розвідках (В. Засенко, В. Жук, В. Литвинова, С. Литовченко, Таранченко О. М., Федоренко О. Ф. та ін.) та можуть слугувати науковим підґрунтям для запровадження програм комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку, інтегрованої індивідуально спрямованої підтримки дітей та родин дітей з порушеннями слуху.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Орієнтирами для удосконалення системи допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні у питанні сприяння розвитку їх соціально-комунікативної компетенції, на нашу думку, є створення сприятливих передумов, починаючи з домовленнєвого рівня (неонатальний скринінг слуху, впровадження програм ранньої інтервенції), координування та узгодження діяльності всіх організацій, відомств та установ, задіяних у формуванні сприятливого середовища у педагогічній, медичній та соціальній сферах.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у поглибленому вивченні особливостей розвитку соціально-комунікативної компетенції дітей з порушеннями слуху різних вікових груп та визначенні ефективних шляхів її формування з використанням внутрішнього та зовнішнього ресурсу та врахуванням індивідуальних можливостей та потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Handbook of Infant Mental Health / C.Zeanah, [et.al.] // Charlies H. Zeanah, Jr., editor. – The Guildorf Press, 2000. – 566 p.

2. Guralnick J. Mickael. The Effectiveness of Early Intervention. − Brookes: Paul H. Publishing Company. –1997. − 540 p.

3. King, G., Strachan D., Tucker M. et all. The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services//Infants & Young Children. – July/September 2009 – Vol. 22 – Issue 3 – p 211–223.

4. Жук В.В. Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху / Жук В.В. // Освіта осіб з особливими потребами:

шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 12. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К., 2017 – С 40-48.

5. Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. Проект / Жук В., Литвинова В., Таранченко О., Федоренко О., Шевченко В. // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – 2014. – С. 38 – 43.

6. Міжнародна класифікація функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (переклад затверджено розпорядженням Кабміну від 28 грудня 2017 року № 1008).

7. Пасічник І.П., Кукуруза Г.В. Міждисциплінарна сімейно-центрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям // Перинатологія и педіатрія. — №4(56), 2013. — С. 105-107.

REFERENCES

1. Handbook of Infant Mental Health / C.Zeanah, [et.al.] // Charlies H. Zeanah, Jr., editor. – The Guildorf Press, 2000. – 566 p.

2. Guralnick J. Mickael. The Effectiveness of Early Intervention. − Brookes: Paul H. Publishing Company. –1997. − 540 p.

3. King, G., Strachan D., Tucker M. et all. The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services//Infants & Young Children. – July/September 2009 – Vol. 22 – Issue 3 – p 211–223.

4. huk V. (2017) Osoblyvosti formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti ditey z porushennyamy slukhu [Features of formation of communicative competence of children with hearing impairments] Education for people with special needs: ways of development (12) 40-48 [In Ukrainian].

5. Zhuk V., Lytvynova V., Taranchenko O., Fedorenko O., Shevchenko V. (2014). Kontseptsiia rozvytku doshkilnoi osvity ditei z porushenniamy slukhu [The concept of upgrowth of pre-school education of children with lesion of hearing] Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. (2) 38 – 43 [In Ukrainian].

6. International classification of functioning of restrictions on the life and health of children and adolescents (translation approved by the decree of the Cabinet of Ministers of December 28, 2017, No. 1008).
7. Pasichnyk I.P., Kukuruza H.V. (2013) Mizhdystsyplinarna simeino-tsentrovana prohrama rannoho vtruchannia na etapi pervynnoi medyko-sanitarnoi dopomohy ditiam [Interdisciplinary family-centered program of early intervention at the primary health care for children stage] Perynatolohyia y pedyatryia 4(56) 105-107 [In Ukrainian].

УДК 159.925-043.86

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

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. В статті розглянуто проблему діагностики своєрідних потреб дітей із порушеннями слуху В статті розмежовано поняття слухові, мовленнєві та комунікативні потреби дітей із порушеннями слуху. Обґрунтовано доцільність виокремлення комунікативних потреб як специфічних потреб для дітей із порушеннями слуху. Диференційовано засоби комунікації на дві категорії – мовні та немовні. В мовних засобах комунікації виокремлено усне мовлення, писемне мовлення, природне жестове мовлення, а також допоміжні засоби комунікації, що забезпечують підтримку природного мовлення, серед яких – дактилювання, мануоральне артикулювання та кальковане жестове мовлення. До немовних засобів комунікації віднесено жестикуляцію, загальновживані знаки і символи, а також зображення різного характеру. Окреслено зміст діагностичних завдань та технологію діагностичного обстеження комунікативних потреб дітей із порушеннями слуху. Описано вимоги щодо комунікативної компетентності діагноста.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, допоміжні засоби комунікації, засоби комунікації, комунікативні потреби.

Anna Zamsha, Features of diagnostics of special educational needs of hearing impairment children

Abstract. The article determines such notions as hearing needs, speech needs and communication needs of children with hearing impairments. In the article substantiates the expediency of diagnostics of communicative needs as specific

needs for children with hearing impairment. The article differentiates means of communication into two categories – language and non-language. Oral speech, written speech, natural signing, and supportive speech means are the language means of communication. Supportive speech means distinguishes of fingerspelling, Cued Speech, and Manually Code System. Non-language means of communication include gesture, common signs and symbols, as well as images of different nature such as pictures, scheme, drawings and etc. The content of diagnostic tasks and technology of diagnostic examination of communicative needs of children with hearing impairment are outlined. The requirements for communicative competence of the diagnostician are described.

Keywords: hearing impaired children, means of communication, communicative needs.

Актуальність розроблення проблеми діагностування особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху зумовлена необхідністю проектування оптимального освітнього середовища, яке б враховувало як обмеження, що викликані функціональним сенсорним порушенням, так і компенсаторні можливості успішного розвитку таких дітей.

Пошук шляхів вирішення проблеми комунікації дітей з порушеннями слуху в закладі освіти, як при спеціальній, так і інклюзивній формі навчання, є одним із найзначущіших питань створення оптимального освітнього середовища.

У вітчизняній традиції навчання дітей із порушеннями слуху (К. Луцько, Л. Фомічова та ін.) домінує засадниче положення про те, що проблема комунікації таких дітей з оточуючими вирішується шляхом розвитку їхнього слухового сприймання та усного мовлення. Таке положення ґрунтується на переконанні, що успішна робота з розвитку слухового сприймання та усного мовлення автоматично вирішить проблему комунікації дитини з порушеннями слуху з оточуючими. Відтак причини виникнення труднощів у комунікації дитини з порушеннями слуху вбачаються у відхиленнях у розвитку самої дитини. Саме тому пріоритетними напрямами

діагностичного обстеження дитини з порушеннями слуху в освітньому процесі стають:

- слухові потреби, діагностування яких зосереджене на виявленні особливостей слухового сприймання і відповідно шляхів його підтримки, у тому числі за рахунок використання різноманітних технічних допоміжних пристроїв (слухових апаратів, кохлеарних імплантів, FM-систем тощо) та використання залишків слуху для розвитку здатності розрізняти звуки (у т.ч. усного мовлення), визначати їх джерело, розуміти їх значення шляхом тренування слухової уваги й пам'яті, що в сукупності забезпечує розвиток слухового сприймання;
- мовленнєві потреби, діагностування яких передбачає з'ясування особливостей мовленнєвого розвитку, насамперед, рівня сформованості власного усного мовлення дитини та шляхів оптимізації процесу його розвитку зокрема через формування правильної вимови та опанування значеннями слів української мови. Таким чином, уся увага під час діагностики розвитку дитини з порушеннями слуху та створення відповідного її потребам освітнього середовища зосереджується на забезпеченні саме її слухових та мовленнєвих потреб.

Водночас в низці міжнародних документів зазначається, що створення оптимального освітнього середовища для дитини із порушеннями слуху передбачає забезпечення її комунікативних потреб. Так, про це йдеться в пункті 21 Саламанської декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Низка розробників Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко, C.T. Akamatsu, P. Foreman, T. Johnston, H. Knoors, H. Kupermintz, G. Leigh, M. Marschark, C. Mayer, D.F. Moores, B. Schick, L. Siegel, R. Swanwick, K. Williams та інші також наголошують на тому, що саме комунікативні потреби є основоположними для вдалого проектування освітнього середовища закладу, позаяк саме проблема усунення бар'єрів у комунікації є основоположною для успішного навчання дітей з порушеннями слуху.

Зсув акценту з мовленнєвих на комунікативні потреби передбачає відхід від формування механічної основи, що забезпечує функціонування усного мовлення, до використання усього розмаїття засобів, які в сукупності дозволяють мінімізувати чи усунути бар'єри у взаємодії дитини з порушеннями слуху з оточуючими в освітньому процесі. Це забезпечується використанням в освітньому середовищі усіх засобів комунікації, що є доступними для сприймання та використання дитиною з порушеннями слуху. В цьому контексті доречно звернутися для спектру засобів комунікації, що пропонується у Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я (МКФ), що на наш погляд є найбільш вичерпною.

Отже, в контексті МКФ комунікація розглядається як передача і отримання повідомлень через використання різних засобів, при чому не лише мовних, а й немовних. Відповідно до МКФ можна виокремити такі засоби комунікації:

- усне мовлення;
- письмове мовлення;
- природне жестове мовлення;
- формальні знаки та символи (дактилювання, кальковане жестове мовлення, мануоральне артикулювання тощо);
- невербальні засоби (жестикуляція, загальновідомі знаки та символи, зображення і т.ін.).

Діагностування комунікативних потреб має відбуватися через створення експериментальних ситуацій, що спонукають дитину до вияву здатності сприймати та продукувати повідомлення шляхом використання кожного з означеного переліку засобів комунікації. Зауважимо, що типи таких ситуацій мають добиратися індивідуально для кожної окремої дитини з порушеннями слуху, оскільки володіння певними засобами комунікації опосередковується віковим етапом її розвитку, рівнем її підготовленості, інтересами, перспективами для її подальшого всебічного розвитку.

Діагностичне обстеження має проводитися з використанням тих допоміжних технічних засобів (слухових апаратів, кохлеарних імплантів тощо), які дитина звикла використовувати в своєму житті.

Діагностування комунікативних потреб дитини з порушеннями слуху розділяється на два змістові блоки – сприймання повідомлень та продукування повідомлень означеним переліком засобів комунікації.

В межах кожного блоку виокремлюються дві складові – мовні та немовні засоби.

До мовних засобів належать усне, писемне, природне жестове мовлення, а також допоміжні засоби комунікації, що забезпечують підтримку цих різновидів мовлення, зокрема, йдеться про дактилювання, кальковане жестове мовлення та мануоральне артикулювання.

До немовних засобів належить жестикуляція, загальновідомі знаки і символи, зображення (схеми, карточки PECS, піктограми тощо).

Діагностичні завдання в межах обстеження рівня володіння мовними засобами комунікації передбачають три рівні складності:

- сприймання/продукування простих повідомлень, що ґрунтуються на простих реченнях з 2-3 слів, приміром простих інструкцій (підійди до мене, візьми олівець тощо);
- сприймання/продукування складних повідомлень, які передбачають розуміння складних інструкцій типу «піди в ту кімнату, в шафі на першій поличці згори, візьми червону книжку» та самостійного продукування розгорнутої відповіді на запитання «Як ти провів літо?»;
- сприймання/продукування повідомлень з переносним значенням, зокрема розуміння і доречне вживання фразеологічних зворотів («покласти зуби на полицю» і т.ін.) з розумінням їх переносного, а не буквального значення.

При цьому діагностування мовної складової комунікативних потреб дітей із порушеннями слуху має ґрунтуватися на поступовому ускладненні завдань, які має виконати дитина. До кожного мовного засобу обирається по

чотири варіанти однотипних за складністю завдань. За кожне правильно виконане завдання дитині нараховується по 1 балу. Відтак, в межах одного рівня складності дитина може набрати до чотирьох балів, а в рамках обстеження одного засобу мовної складової комунікативних потреб до дванадцяти балів.

Зауважимо, що організація діагностичного обстеження має відповідати принципу раціональності, який передбачає, що якщо дитина не змогла виконати усі чотири завдання в межах одного рівня складності, то до наступного рівня складності в межах відповідного засобу комунікації переходу не відбувається. Тобто, якщо дитина до прикладу не сприймає чотири рази прості інструкції засобами усного мовлення, не доречно переходити до діагностичних завдань щодо розуміння нею складних повідомлень чи повідомлень із переносним значенням.

Поряд із цим діагностування рівня володіння дитиною допоміжними засобами комунікації передбачає оцінювання за двома рівнями складності, що вказують на рівень засвоєння допоміжного засобу підтримки мовлення.

З огляду на те, що дактилювання є засобом підтримки писемного мовлення, то показником володіння цим засобом будуть діагностичні завдання умовно перекладного характеру – перекодовування. Зокрема виконання завдань із занотовування дитиною продактильованого та дактилювання прочитаного. При цьому рівні складності визначаються через здатність до опрацювання простих слів та простих інструкцій.

У випадку застосування мануорального артикулювання, що є засобом підтримки зорового сприймання усного мовлення, зміст діагностичних завдань полягає у здатності дитини розуміти й продукувати прості та складні інструкції подані усним мовленням із мануоральним супроводом.

При діагностуванні рівня оволодіння калькованим жестовим мовленням також використовується поділ на сприймання й продукування простих і складних повідомлень засобами жестового мовлення, яке

вибудовується за лексико-граматичною структурою усного мовлення словесної мови.

Обмеження рівня володіння немовними засобами комунікації не передбачає оцінювання за рівнями складності, тобто максимальна сума балів щодо сформованості певного засобу може становити чотири бали через виконання чотирьох однотипних завдань.

Так, здатність до розуміння жестикуляції оцінюється через правильність інтерпретації емоційного стану співрозмовника за мімікою обличчя, йдеться насамперед про розуміння дитиною спектру мімічних виразів базових емоцій, а також про здатність виявляти власне ставлення через використання мови тіла.

Діагностування розуміння повідомлень через загальновідомі знаки і символи ґрунтується на оцінювання коректності розуміння попереджувальних знаків (приміром значення червоного та зеленого кольору світлофора) тощо.

Оцінювання здатності до сприймання та продукування повідомлень через посередництво різноманітних зображень від простих карточок із зображеннями предметів до читання карт і прокладання по них маршруту, розуміння креслень та схем виконання певних дій тощо.

Діагностичні ситуації мають органічно вплітатися в звичну життєдіяльність дитини, щоб забезпечити можливість обстеження її актуального рівня володіння комунікативними засобами, а відтак і визначення її комунікативних потреб, що полягають у переважному спілкуванні з дитиною тими засобами, якими вона володіє найкраще.

Зауважимо, що проведення діагностичного обстеження комунікативних потреб дитини з порушеннями слуху висуває підвищені вимоги до рівня комунікативної компетентності діагноста. Відтак перш, ніж фахівець буде допущений до проведення діагностичних обстежень дітей цієї категорії, необхідно оцінити рівень сформованості його комунікативної компетентності, особливо тих її складових, що є специфічними для вказаної

групи дітей. Зокрема йдеться про вільне володіння природним та калькованим жестовим мовленням, дактилюванням та усним мовленням з мануоральним артикулюванням. При цьому показником володіння усним мовленням є здатність до ефективної комунікації з дорослими носіями відповідної словесної мови, а показником володіння жестовою мовою є спроможність до успішного спілкування з глухими дорослими жестомовними особами. При цьому з огляду на мову родини, регіону, закладу освіти, у випадках їх відмінності від української словесної мови – діагност потребуватиме додаткового володіння й іншими мовами, зокрема, мовами етнічних меншин чи корінних народів України.

Поряд із окресленим діагностичне обстеження комунікативних потреб дитини з порушеннями слуху може зосереджуватися на оцінюванні потенційних можливостей для розвитку дитини через опанування тими засобами комунікації, якими дитина ще не володіє в поточній ситуації. Зокрема, з огляду на те, що до 90% дітей із порушеннями слуху виховуються в родинах батьки, яких чують, то на час проведення початкового діагностичного обстеження такі діти можуть не володіти природним жестовим мовленням. Відтак, для визначення потенційної доступності використання природного жестового мовлення як засобу комунікації з дитиною з порушеннями слуху доцільно створити експериментальні ситуації з використанням цього різновиду мовлення. Приміром, зміст діагностичного завдання можна вибудувати за рівнем складності. На початковому етапі сказати дитині жестовою мовою «Відкрий книжку», якщо дитина виконає завдання то їй нараховується 4 бали. Якщо дитина не розуміє зміст завдання, то необхідно знизити рівень складності шляхом використання демонстрування змісту дії, тобто сказати жестовою мовою просту інструкцію та відкрити свою книжку, а далі повторити інструкцію ще раз. Якщо дитина зрозуміє зміст інструкції, то у цьому випадку їй нараховується 3 бали. При цьому, якщо означені дії необхідно повторити кілька разів, для того щоб дитина зрозуміла зміст того, що від неї очікують, то їй нараховується 2 бали.

Водночас, якщо для розуміння змісту простої інструкції дитині необхідно не просто продемонструвати висловлювання та виконання відповідної дії, а й зробити це разом з дитиною, після чого вона здатна це самостійно відтворити, то їй нараховується 1 бал.

Таким чином, при діагностуванні особливих потреб дитини з порушеннями слуху необхідно визначити її комунікативні потреби, які виникають під час здобуття освіти. Проектування освітнього середовища з урахуванням особливих потреб дітей цієї категорії передбачає мінімізацію чи усунення бар'єрів у комунікації з оточуючими, які заважають як сприймати, так і продукувати повідомлення різноманітного змісту від найпростіших до вкрай складних. Діагностичне обстеження містить два змістові блоки – сприймання та продукування, кожен з яких утворений двома складовими мовною та немовною. Основу мовної складової складають усне, писемне та природне жестове мовлення, а також допоміжні засоби підтримки природного мовлення – дактилювання, мануоральне артикулювання, кальковане жестове мовлення. До немовних засобів відносяться жестикуляція, загальноприйняті знаки і символи, а також зображення різного характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. Вип.1(89). С.35-41.

2. Johnston, T., Leigh, G., Foreman, P. (2002). The implementation of the principles of sign bilingualism in a selfdescribed sign bilingual program: Implications for the evaluation of language outcomes. Australian Journal of Education of the Deaf, Volume 8, 38-46.

3. Knoors, H., Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 17 (3), 291-305.

4. Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education: Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marschark and P. Hauser

(eds.). Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 24-51). New York: Oxford University Press.

5. Leigh, G., Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. NTID Research Bulletin, 9(3), 1-5.

6. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 175-186.

7. Mayer, C., Akamatsu, C.T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 1, Second edition (pp.144-155). New York: Oxford University Press.

8. Moores, D.F. (2012). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education.

9. Schick, B., Williams, K & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 11 (1), 3-20.

10. Siegel, L. The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change. American Annals of the Deaf. 2000. Volume 145, Number 2, pp. 63-78.

11. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 147-158.

REFERENCES

1. Adamyuk N., Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O. Bimodal`ny`j bilingvizm: novy`j pidxid v osviti osib iz porushennyamy` sluxu. Osobly`va dy`ty`na: navchannya i vy`xovannya. 2019. Vy`p.1(89). S.35-41.

2. Johnston, T., Leigh, G., Foreman, P. (2002). The implementation of the principles of sign bilingualism in a selfdescribed sign bilingual program: Implications

for the evaluation of language outcomes. Australian Journal of Education of the Deaf, Volume 8, 38-46.

3. Knoors, H., Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 17 (3), 291-305.

4. Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education: Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marschark and P. Hauser (eds.). Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 24-51). New York: Oxford University Press.

5. Leigh, G., Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. NTID Research Bulletin, 9(3), 1-5.

6. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 175-186.

7. Mayer, C., Akamatsu, C.T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 1, Second edition (pp.144-155). New York: Oxford University Press.

8. Moores, D.F. (2012). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education.

9. Schick, B., Williams, K & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 11 (1), 3-20.

10. Siegel, L. The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change. American Annals of the Deaf. 2000. Volume 145, Number 2, pp. 63-78.

11. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 13(2), 147-158.

УДК 376:378.147(073)-056.264:81-116.6.2'23:373.3:81'367:003.3

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

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

ДІАГНОСТИКА ВИЗНАЧАЛЬНИХ ЛАНОК МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЯК ОДНОГО З ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті представлено актуальні питання якісної діагностики рівня мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення як показника готовності до оволодіння писемним мовленням. Репрезентовано сучасний погляд до проблеми з позицій психолінгвістичного підходу. Аргументовано, які мовленнєві ланки є визначальними для оволодіння навичками читання та письма. Висвітлено теоретичні основи та прикладні аспекти діагностики фонематичних процесів та синтаксичної сторони мовлення у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з проблеми.

Ключові слова: писемне мовлення, фонематичні процеси, синтаксична сторони мовлення, тяжкі порушення мовлення, психолінгвістичний підхід.

Valentyna Iliana, Halyna Hryban, Diagnosis of the Determinants of Speech Development as One of the Indicators of Readiness to the acquisition of writing the speech of Students with Special Educational Needs

Abstract. Students with severe speech disorders have difficulty mastering program material. These difficulties are manifested when students learn the

subjects of the language cycle. This is due, first of all, to the presence of systemic disorders speech activity, limited speech experience, features of psychophysical development of children with special educational needs. The presence in this category of students secondary deviations in the development of such leading mental processes as perception, attention, memory, imagination – creates additional problems. It should be noted that writing the language is leading for learning in school. Namely the reading and the writing that directly gives the student to master key competencies. Disorders of phonetic-phonemic, lexical-grammatical and syntactic components of speech have a negative effect on the development of coherent speech and, in association with secondary disorders, can lead to dyslexia. The article performed actual issues of qualitative diagnostics of the level of speech development in children of primary school age with severe speech disorders as an indicator of readiness to acquisition written speech. The modern view of the problem from the standpoint of the psycholinguistic approach is represented. It is argued which language components are main for the acquisition of skills reading and writing. The theoretical bases and applied aspects of diagnostics of phonemic processes and the syntactic side of speech in primary school students with special educational needs are covered. The prospects for further scientific explorations of the problem are outlined.

Keywords: writing, reading, phonemic processes, syntactic sides of speech, school students with severe speech disorders, severe speech disorders, severe speech disabilities.

Постановка проблеми. Сучасна українська школа досягла нового ступеню розвитку у контексті інтеграції та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. На сьогодні діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) мають можливість навчатися не лише у спеціальних, а й у інклюзивних класах. Однак, новий соціальний простір під час здобуття освіти вимагає не лише створення спеціальних умов у процесі навчання, а й розробки нового методичного інструментарію для відповідних спеціалістів.

Наразі виникає гостра потреба у створенні таких діагностичних методик, які б могли забезпечити не лише високу ефективність корекційно-супроводжувальної роботи, а й дали б змогу фахівцю спрогнозувати можливі труднощі та вчасно попередити їх.

Аналіз актуальних досліджень. У класичній логопедичній літературі ґрунтовно висвітлено питання діагностики та корекції відповідно до первинного мовленнєвого розладу дитини (В.К. Воробйова, Б.М. Гриншпун, О.М. Корнєв, В.А. Ковшиков, Л.В. Лопатіна, Н.В. Серебрякова, Н.М. Трауготт, Р.А. Юрова та ін.). Водночас широко розглядаються й питання допомоги дітям з ТПМ, що спираються на психолого-педагогічну класифікацію розладів мовлення (О.Л. Жильцова, Г.А. Каше, Р.І Лалаєва, Р.Є Лєвіна, О.М. Мастюкова, І.В. Прищепова, І.М. Садовнікова, Л.Ф. Спірова, Т.Б. Філічева, Г.В Чиркіна та ін.). На сучасному етапі, зокрема українськими вченими, окремого розвитку набув психолінгвістичний підхід, що передбачає таке розуміння проблеми, де вагомими та показовими є, в першу чергу, стан сформованості психолінгвістичних компонентів, які безпосередньо складають базис мовленнєвої діяльності (Е.А. Данілавічютє, В.М. Ільяна, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, Л.І Трофіменко, Є.Ф. Соботович та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Учні з тяжкими порушеннями мовлення, навчаючись у молодших класах, мають труднощі в опануванні програмового матеріалу, зокрема предметів мовного циклу. Це зумовлено, в першу чергу, наявністю системного порушення мовленнєвої діяльності (ЗНМ), а також обмеженістю мовленнєвого досвіду та особливостями психофізичного розвитку дітей з ТПМ. Наявність у означеної категорії школярів з особливими освітніми потребами вторинних відхилень в розвитку таких провідних психічних процесів, як сприймання, увага, пам’ять, уявлення – створює додаткові утруднення. Необхідно зазначити, що провідним інструментом для навчання у школі є писемне мовлення. Саме читання та письмо безпосередньо забезпечує учня можливістю оволодівати

ключовими компетентностями. Порушення ж формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної та синтаксичної мовленнєвих ланок негативно позначаються на розвитку зв'язного мовлення вцілому, та, у поєднанні із вторинними розладами, зазначеними вище, може спровокувати, або створити підґрунтя для появи стійких специфічних розладів читання та письма. Саме тому нагальною залишається проблема якісної діагностики актуального мовленнєвого рівня розвитку з позицій психолінгвістичного підходу задля вчасного корекційного втручання та, відтак, запобігання можливим труднощам у писемному мовленні учнів з ТПМ.

Метою статті є висвітлення теоретичних основ та прикладних аспектів діагностики визначальних ланок мовленнєвого розвитку як одного з показників готовності до оволодіння писемним мовленням школярів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Формування будь-якої з автоматизованих навичок – це досить тривалий, поетапний процес, який передбачає рух за певною системою особливостей та закономірностей. Як зазначають психологи, у процесі формування будь-якої навички можна виокремити такі етапи, як аналітичний, синтетичний та етап автоматизації. Розглянемо їх більш детально з метою глибшого розуміння психологічної структури писемної діяльності, ступенів формування навичок читання та письма, а також участі лінгвістичних ланок під час формування останніх.

На першому етапі людина оволодіває усвідомленим виділенням частинами цілого. У цей період формування навички виникають специфічні завдання, які розв'язуються, в першу чергу, за допомогою таких мисленнєвих операцій, як аналіз та співвіднесення. Відбувається засвоєння певного алгоритму. Так, зокрема, на аналітичному рівні розвитку навичок писемного мовлення психологічні механізми перебувають на початковому етапі розвитку. Саме на цьому етапі визначальну роль відіграє стан сформованості фонематичних процесів, які є складовою фонетико-фонематичної мовленнєвої ланки. Рівень розвитку фонематичного сприймання та уявлень

безпосередньо забезпечує виконання перекодування фонем у графеми під час письма та декодування букв у фонеми – під час читання.

Другому етапу властиве те, що окремі частини починають об'єднуватись у ціле. Однак ціле виступає зі своїми специфічними ознаками, а не є лише сумою його складових частин. Так, під час читання, дитина набуває уміння читати складами та словами. Також з'являються змістові здогадки на рівні слова. На цьому етапі оволодіння навичкою читання та письма провідну роль, як і раніше відіграють фонематичні процеси до яких долучаються й лексико-граматична мовленнєві ланки.

Третій етап – етап автоматизації – виправляє, уточнює та закріплює зв'язки, які вже сформувались на перших двох етапах оволодіння навичкою. Найбільш показовою для завершального етапу формування навички писемного мовлення є рівень розвитку синтаксичної сторони мовлення. Адже формування і вдосконалення синтаксису сприяє переходу на якісно новий творчий рівень, що є найвищою формою прояву навички читання та письма. Розвиток складних операції довільної побудови змістового наповнення на письмі і розуміння прочитаного при читанні, вміння формувати власні умовиводи відбувається на основі автоматизованих дій і технік.

Ці етапи не мають чітких меж і психологи виокремлюють їх умовно. Як будь-яка навичка, читання та письмо у процесі формування проходить ці якісно своєрідні ступені, зазначені вище. Кожен з них тісно пов'язаний із попереднім та наступним, поступово переходять із однієї якості в іншу.

З метою ефективної організації роботи з розвитку фонематичного слуху ще під час планування та добору діагностичних завдань ми визначили за необхідне дотримуватись послідовності етапів становлення фонематичних процесів відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення. Так, ми вбачали за необхідне, розпочати дослідження із завдань, спрямованих на визначення фонематичного сприймання. Саме ці процеси є найпершими у формуванні фонематичного слуху [6]. Наведемо приклади завдань цього типу:

Вправа «Впіймай звук»

Завдання: виокремлення на слух заданого звуку з-поміж інших звуків (далеких та близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш ловити лише звук «…». слухай уважно, коли почуєш звук «…» – «лови» його, плескай у долоні.

Вправа «Покажи слово»

Завдання: розрізнення на слух слів-паронімів.

Інструкція: я буду називати предмети, а ти – де це намальовано (для виконання пропонується серія спеціально дібраних картинок із словами-паронімами).

Наступним кроком ми пропонували завдання, спрямовані на визначення рівня сформованості фонематичних уявлень. Головною умовою виконання такого типу завдань є абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також виключення опори на слухове сприймання. Тобто дитина має виконувати завдання без озвучування слів чи то педагогом, чи то самостійно. Наведемо приклади завдань, метою яких є визначення стану фонематичних уявлень:

Вправа «Знайди слово»

Завдання: знаходження (мовчки) зображення предмету, назва якого містить заданий звук (під час знаходження потрібного малюнку дитина має надути щічки, або злегка затиснути між зубами кінчик язика, з метою уникнення опори на власне артикулювання. Малюнки пропонуються дитині без їхнього називання педагогом).

Інструкція: подивися уважно на картинки. Надуй щічки. Покажи, в якому слові є звук **К** (Ш, М, Б, тощо)? А тепер назви його (перевіряємо правильність виконання завдання).

Вправа «Будиночки для слів»

Завдання: диференціація слів відповідно до їх звукового складу за уявленням.

Інструкція: ось два будиночки. В одному живуть слова зі звуком Ж, в іншому – зі звуком З. Розклади предмети в потрібні будиночки (аналогічно

на звуки р–л, т–д, п–б, ч–ц) (для виконання пропонується серія спеціально дібраних картинок із звуками у різних позиціях).

На наступному етапі вивчення стану сформованості фонематичних процесів ми пропонували завдання, спрямовані на визначення звукового аналізу у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом (що є легшим варіантом), або дитиною (більш складний варіант)). Розглянемо два варіанти одного типу завдань із цієї серії:

Вправа «Порахуй звуки»

Завдання: визначення кількості звуків у слові на основі виконання звукового аналізу. (1 в. передбачає виконання завдання з опорою на мовлення педагога, 2 в. – з опорою на власне вимовляння).

Інструкція:

Послухай та скажи, скільки звуків у слові (1 в.);

Назви, що зображено на картинці. Скажи скільки звуків у цьому слові. (2 в.)

Слова: *сік, синиця, сова, ворог, ніс, корова, чай, крокодил, коридор,* тощо.

Водночас, на цьому етапі ми визначили за необхідне запропонувати дітям ряд діагностичних завдань, спрямованих на дослідження звукового синтезу у зовнішньому плані. Наведемо приклад одного з них:

Вправа «Зашифроване слово»

Завдання: із звуків, які називає педагог утворити слово (перевірка відповіді шляхом співставлення варіанту дитини із заздалегідь підготованим педагогом малюком).

Інструкція: послухай звуки, які я називатиму. Спробуй скласти з них слово. Назви його.

На останньому етапі дослідження було запропоновано низку завдань, спрямованих на визначення звуковий аналізу та синтезу у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого

проговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням). Наведемо приклади завдань:

Вправа «Знайди слово до схеми»

Завдання: добір із запропонованих варіантів зображених на картинках предметів такого слова, яке відповідає запропонованій педагогом звуковій схемі (завдання виконується із надутими дитиною щоками, з метою уникнення зовнішньої опори)

Інструкція: знайди з-поміж картинок таке слово, яке відповідає намальованій звуковій схемі, наприклад: — ● ==

Вправа «Полікуй текст»

Завдання: добір пропущених літер у слові (дітям дають надрукований текст із пропущеними літерами, де пропуски позначаються рисками або крапками).

Інструкція: встав пропущені букви у слова.

Наприклад: Ми завж…и ра…і хоро…им го…тям.

Найвищим рівнем будови мови є синтаксичний, одиницею якого виступає речення [4]. Синтаксис – розділ граматики, що вивчає граматичну будову словосполучень та речень. Він розпочинається там, де ми виходимо за межі слова або стійкої сполуки слів, де постає зв'язне мовлення з його вільною комбінацією лексичних одиниць у межах словосполучення або речення [1]. Зв'язне мовлення напряму залежить від граматично правильної зміни слів, побудови словосполучень, використання різноманітних синтаксичних конструкцій. Через співвідношення мовних одиниць – слова, словосполучення, речення – відбувається вихід в текст, в побудову зв'язного висловлювання.

Для визначення напрямів і змісту корекційно-розвивальної роботи необхідно провести діагностику та комплексну оцінку синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з ТПМ [5].

Наведемо основні напрями діагностики синтаксичної сторони мовлення:

- наявність фразового мовлення;
- об’єм та типи речень, що вживаються;
- вільне користування фразовим мовленням;
- складання розповіді за серією малюнків;
- здатність до переказу.

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

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

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

Вправа «Опиши малюнок»

Завдання: складання фраз (речень) за малюнками.

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

Наприклад: Дівчинка поливає квіти. Дівчинка ловить метелика.

Вправа «Повтори за мною та склади своє речення»

Завдання: складання фраз (речень) за зразком.

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

Вправа «Виправ помилки»

Завдання: складання речень із слів у початковій формі.

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

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

Вправа «Чи все правильно?»

Завдання: перевірка точності розуміння речень.

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

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

Діагностика проводиться з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку учня і може варіюватися та доповнюватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Представлена поетапність методики діагностики фонематичної та синтаксичної мовленнєвих ланок з наступною обробкою даних та проведенням відповідного якісного аналізу отриманих результатів дослідження дозволить визначити механізм порушення та розробити відповідну стратегію ефективної корекційної роботи. Такий підхід, на нашу думку, зможе забезпечити не лише вчасне реагування на можливі проблеми з боку мовленнєвої діяльності у дітей з ТПМ, а також безпосередньо сприятиме удосконаленню навичок читання та письма та запобігатиме появі стійких специфічних розладів писемного мовлення у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А.П. Теорія сучасного синтаксису: Монографія. / Загнітко А.П. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – 294 с.

2. Ільяна В.М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.

3. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: [учеб. пособие] / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007 – 318с.

4. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.) / Кочерган М.П. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368с.

5. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція розвитку» / За ред. Данілавічютє Е.А., Колупаєвої А.А., Трофименко Л.І.- Київ – Чернівці: Букрек, 2017. – С.36-44, С.58-65.

6. Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44с.

REFERENCES

1. Zahnitko A.P. Teoriia suchasnoho syntaksysu: Monohrafiia. / Zahnitko A.P. – Donetsk: DonNU, 2007. – 294 s.

2. Iliana V.M. (2014) Podolannia dysleksii v uchniv 2-4 klasiv zahalnoosvitnikh shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Dislexia overcoming at students of 2 – 4grades of regular schools for children with severe speech disabilities]. Exceptional child: teaching upbringing, no. 1, pp. 18–27.

3. Kovshikov V.A. (2007). Psiholingvistica. Teoria rechevoj dejatelnosti [Psycholinguistics. Theory of speech activity]. Moscow: Astrel. (in Russian).

4. Kocherhan M.P. Vstup do movoznavstva: Pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchykh zakladiv osvity.) / Kocherhan M.P. – K.: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 2000. – 368s.

5. Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia: «Korektsiia rozvytku» / Za red. Danilavichiutie E.A.,

Kolupaievoi A.A., Trofymenko L.I.- Kyiv – Chernivtsi: Bukrek, 2017. – S.36-44, S.58-65.

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

УДК 378.22.016:376-056.264

Анастасія Каплієнко,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАПИТ ДО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Анотація. У статті окреслено проблему підготовки кваліфікованих фахівців спеціальної освіти, здатних ефективно працювати в умовах Нової української школи. Розглянуто вимоги соціуму до підготовки вчителів-логопедів у закладі вищої освіти. Встановлено, що зі зміною соціального замовлення має змінитися і концептуальне наповнення змісту підготовки майбутніх логопедів у межах компетентнісного підходу. У зв'язку з цим висвітлено проблему підготовки учителів-логопедів до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та відповідно до соціального запиту. Розкрито поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність». Подано авторське розуміння терміну «професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі». Розширено структуру професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. Окреслено шляхи формування професійно компетентного учителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: вчитель-логопед, інклюзивне освітнє середовище, компетентність, професійна компетентність, соціальний запит.

Anastasiia* Kapliienko*, Social request to the level of professional competence of the modern teacher-speech therapist

Abstract. The article outlines the problem of training of qualified specialists in special education, able to work effectively in the conditions of the New Ukrainian School. The requirements of the society for the training of speech therapists in higher education are considered. It is established that with the change

of social order the conceptual filling of the content of preparation of future speech therapists within the competence approach should change. In this connection, the problem of preparing speech therapists for professional activity on the basis of the competence approach and in accordance with a social request is covered. The concept of "competence", "competence", "professional competence" is disclosed. The author's understanding of the term "professional competence of the future speech therapist teacher in an inclusive educational environment" is presented. The structure of the professional competence of the modern speech therapist has been expanded. The ways of forming a professionally qualified speech therapist to work in the conditions of inclusion are determined.

Keywords: speech therapist, inclusive educational environment, competence, professional competence, social request.

Сьогодні в Україні продовжується реформування освіти. Зокрема, йдеться про демократизацію системи освіти та розширення доступу до неї всіх громадян, про впровадження інклюзії в систему дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас, у зв'язку зі збільшенням кількості дітей з тяжкими мовними порушеннями, усталенням інклюзивної парадигми в освіті нові вимоги до фахівців спеціальної освіти висуває саме суспільство. Мова йде про соціальний запит на висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тож вимоги соціуму стосуються безпосередньо особистості вчителя-логопеда та системи підготовки учителів-логопедів у закладах вищої освіти, зокрема до рівня професійної готовності та професійної компетентності вчителів-логопедів.

М. Шеремет зазначає, що наразі «… принципово змінилося соціальне замовлення і держава, суспільство, батьки, спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи «не помічали» цих і проблем, і дітей, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і у всіх аспектах…» [12; 8].

Організація інклюзивного навчання потребує вирішення кадрових питань. Відповідно, змінюються вимоги до підготовки фахівців у галузі корекційної освіти, в тому числі вчителів-логопедів.

Існуюча система професійної підготовки студентів, які здобувають спеціальну освіту у вищих навчальних закладах, більшою мірою приділяє увагу теоретичному аспекту професійного навчання, у той час як їх практичне застосування в процесі трудової діяльності супроводжується розв'язанням низки проблем психологічного і соціального характеру. Виникає необхідність орієнтувати підготовку вчителя-логопеда на ті процеси, що відбуваються в соціальному та культурному середовищі, на інноваційну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

У цьому плані актуальною залишається проблема формування професійної компетентності логопеда в умовах інклюзивної освіти.

Питання підготовки логопедів до професійної діяльності привернуло дослідницьку увагу багатьох учених. Формування професійної компетентності учителів-логопедів досліджували О. Мартинчук, Т. Мельніченко, Ю. Пінчук, Л. Стахова, Л. Федорович, М. Шеремет та ін.

Разом з тим, аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про необхідність подальшого вивчення можливостей ефективної підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії відповідно до вимог, що ставить суспільство.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми підготовки учителів-логопедів до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та відповідно до соціального запиту.

Як відомо, компетентнісний підхід залишається одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні. Л. Федорович зазначає, що в умовах Болонського процесу саме компетентнісний підхід слід вважати провідним, бо «він змінює мету вектор змісту вищої освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до формування майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями» [11; 288].

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між вимогами до якісної підготовки спеціалістів і швидкою модернізацією системи освіти. Здатність до саморозвитку, адаптації, готовності до роботи в нових умовах – вимоги, що висуваються перед сучасними фахівцями з логопедії.

Компетентність визначається як оцінна динамічна категорія, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження у тій чи іншій професійній сфері; виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші якості особистості [1].

Компетентність, за визначенням О. Сергійчук, це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей [10; 200-201].

Термін «компетентність» пов'язаний із таким поняттям як «компетенція».

Ю. Бойчук вважає, що «компетенції – еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який установлює суспільство, а компетентність – це рівень досягнення компетенцій» [2].

Цікаву та філософськи осмислену інтерпретацію термінів «компетенція» і «компетентність» знаходимо у Б. Грудиніна, який вважає, що компетенція – наперед задана вимога до підготовки особи, наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; компетентність – володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і містить особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; це інтегроване утворення особистості, що акумулює вміння, навички, досвід і властивості особистості, які зумовлюють бажання, здатність та готовність розв'язувати проблеми та завдання [3].

При підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності у закладах вищої освіти найчастіше оперують поняттям «професійна компетентність». Тлумачення цього поняття також неоднозначне. В одному випадку професійна компетентність визначається як індивідуальна

характеристика ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що надає можливість діяти самостійно і відповідно, як опанування людиною здатності та вмінь виконувати певні трудові функції [5] в іншому – як система особистісних якостей, знань і умінь, що зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність. [8; 124]; як інтегративна якість фахівця, який виявляє готовність до ефективної професійної діяльності [9; 6].

Професійна компетентність передбачає: сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні фахових завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результат праці; здатність до керування колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань та проблем [8; 124].

Відтак, компетентнісний підхід до підготовки вчителя-логопеда акцентує увагу не на теоретичній підкованості фахівця, а на його здатності акумулювати знання, уміння, навички, досвід для вирішення завдань, що ставить перед ним професійна діяльність у змінних умовах.

За результатами аналізу різних підходів до визначення понять «професійна компетентність» і «професійна компетентність фахівця» О. Мартинчук виділені основні критерії, до яких належать:

– знання, уміння та навички, що визначають особистісну та професійну підготовленість фахівця до відповідної сфери діяльності;

– професійна позиція фахівця (система настанов та ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, особистісні досягнення фахівця в професійній діяльності);

– індивідуально-психологічні особливості (стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність та особливість фахівця);

– акмеологічні інваріанти фахівця (внутрішні чинники, які зумовлюють потребу фахівця в саморозвитку та самовдосконаленні) [6; 131].

Ю. Пінчук під професійною компетентністю вчителя-логопеда розуміє інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення [9; 7]. Дослідниця зазначає, що професійно компетентний фахівець виявляє готовність до ефективної професійної діяльності [9; 6], що, у свою чергу визначається як складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного виконання спеціалістом професійних функцій та сталого професійного зростання [9; 7].

О. Мартинчук визначила професійну компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння у сфері інклюзивного навчання, розвинені професійно значущі якості; загальну здатність до виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [7; 130].

На нашу думку, професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі – це інтегральне, динамічне, структуроване особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійну діяльність вчителя-логопеда, забезпечуючи можливості для розвитку і саморозвитку всіх учнів у процесі інклюзивного навчання.

О. Мартинчук визначила структуру професійної компетентності майбутнього логопеда у сфері інклюзивного навчання, яка має наступні складові: компетентність у діагностико-аналітичній, корекційно-розвивальній, дидактичній, виховній, консультативній, трансформаційній, конструктивно-організаторській, комунікативній діяльності [6; 132-133].

Поділяючи думку дослідниці, ми б хотіли додатково акцентувати увагу на такому важливому напрямку професійно діяльності вчителя логопеда, як інтегративно-соціалізуючий, який на нашу думку, доречно виокремити як складову професійної діяльності. Зміст цього виду діяльності пов'язаний із просуванням ідей соціальної інтеграції, забезпеченням соціалізації дітей-логопатів. Зазначимо, що спільне навчання в інклюзивному освітньому середовищі дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим рівнем розвитку корисне як для тих, так і для інших. В інклюзивних класах діти з особливими потребами включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчаться виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення. Водночас, діти з типовим рівнем розвитку бачать життя і людей в усій різноманітності, вчаться допомагати, бути чуйними, терплячими, поважати права іншого. Важливо, що й родина дитини з особливими освітніми потребами відчуває свою включеність до суспільства, а не ізольованість через «інакшість» дитини. У цьому аспекті важливою є робота вчителя-логопеда з батьками всіх дітей, консультативна допомога, взаємодія з усіма учасниками навчально-виховного процесу, популяризація логопедичних знань.

Спираючись на вимоги, які висуває суспільство до професійної компетентності вчителя-логопеда як результату його навчання у закладі вищої освіти можна констатувати, що сучасний фахівець зі спеціальної освіти (логопедія) повинен мати:

- в особистісному аспекті такі моральні якості, як-от: здатність до емпатії, толерантність, чуйність, відповідальність, стресостійкість;

- в аспекті фахової підготовки: високий рівень професійної компетентності, що включає не тільки професійні знання, вміння та навички, а й здатність орієнтуватися у складній ситуації, приймати оптимальні рішення, бути мобільним і гнучким до змін, здатним до професійного саморозвитку.

З огляду на це, в процесі удосконалення змісту навчальних дисциплін при підготовці учителів-логопедів мають посісти чільне місце філософські питання, які формують світогляд майбутнього фахівця спеціальної освіти. До таких, зокрема, можемо віднести авторські спецкурси «Аксіологія інклюзивної освіти» та «Тренінг партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі».

Тож умовами підготовки професійно компетентного учителя-логопеда до роботи в інклюзивному освітньому середовищі відповідно до соціального запиту вважаємо наступні:

- формування внутрішньої мотивації майбутнього логопеда до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців в умовах інклюзії;

- розвиток практико-орієнтованої складової навчання у Лабораторії практичної підготовки учителів-логопедів і Лабораторії інклюзивної освіти;

- вдосконалення комунікативних навичок та вміння працювати в команді шляхом засвоєння курсу «Тренінг партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі».

Отже, соціальні процеси, тенденції розвитку суспільства обумовлюють зростання вимог до якості професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. Нова концептуальна основа підготовки фахівців в рамках компетентнісного підходу орієнтується на цілеспрямоване формування професійно компетентного вчителя-логопеда, який володіє великим обсягом знань умінь і навичок, необхідних для вирішення складних практичних завдань, має стійкі внутрішні переконання щодо цінності інклюзивної освіти, та здатна задовольнити соціальний запит.

Враховуючи викладене, перспективи подальших розвідок пов’язуємо з визначенням кола професійних компетенцій, умов реалізації компетентнісного підходу при підготовці майбутніх вчителів-логопедів до інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія. Київ, 2004. 112 с.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти.2013. Вип. 13. С. 130-135.
3. Грудинін Б. О. Компетентнісний підхід – сутності висхідних понять та положень. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140-146.
4. Козачук М. В. Формування професійної компетентності логопеда в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки РДГУ . 2017. Вип. 17(60). С. 167-170.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130-136.
7. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. д-ра пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології. Київ, 2019. 589 с.
8. Мельніченко Т. В. Вступ до спеціальності : логопедія. Модуль 2 : Навч.-метод. посіб. Київ, 2013. 182 с.
9. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 20 с.
10. Сергійчук О. М. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4 Ч. 2. С. 198-206.

11. Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2012. Вип.21. С. 286-290.

12. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Кам‘янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. Кам’янець-Подільський. 2011. Вип. 17 (1). С.7-11.

REFERENCES

1. Bibik N. M., Vashhenko L. S., Lokshina O. I. (2004) Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi: monografija. Kiïv, 112 p. [in Ukrainian]

2. Bojchuk J. D. (2013) Kompetentnisnij pidhid jak osnova modernizacií suchasnoï osviti. Osvitnij prostir. Global'ni, regional'ni ta informacijni aspekti, 13, 130-135. [in Ukrainian]

3. Grudinin B. O. (2015) Kompetentnisnij pidhid – sutnosti vishidnih ponjat' ta polozhen'. Naukovi zapiski. Serija: Problemi metodiki fiziko-matematichnoï i tehnologichnoï osviti, 7, 140-146. [in Ukrainian]

4. Kozachuk M. V. (2017) Formation of professional competence speech therapist under inclusive education. Naukovi zapiski RDGU, 17(60), 167-170. [in Ukrainian]

5. Markova A. K. (1996) Psihologija professionalizma. Moskva : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 312 p. [in Russian].

6. Martinchuk O. V. (2014) The essence of the concept and content of the professional competence of specialists in the field of inclusive education for children with severe speech disorders. Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University, 28, 130-136. [in Ukrainian]

7. Martinchuk O.V. (2019) Teorija ta praktika pidgotovki fahivciv zi specialnoi osviti do profesijnoï dijalnosti v inkljuzivnomu osvitnomu seredovishhi. Doctor’s thesis. Kyiv. [in Ukrainian]

8. Mel'nichenko T. V. (2013) Vstup do special'nosti : logopedija. Modul' 2 : Navch.-metod. posib. Kyiv, 182 p. [in Ukrainian]
9. Pinchuk J. V. (2015) Sistema profesijnoï kompetentnosti vchitelja-logopeda . Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian]
10. Sergijchuk O. M. (2011) Profesijna kompetentnist' majbutn'ogo uchitelja u sistemi pidgotovki do pedagogichnoï dijal'nosti. Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelja, 4, 198-206. [in Ukrainian]
11. Fedorovich L. O. (2012) Konceptual'ni zasadi pidgotovki logopeda do roboti z dit'mi rann'ogo viku u vishhih navchal'nih zakladah v umovah integraciï v ϵvropejs'kij osvitnij prostir. Naukovij chasopis. Korekcijna pedagogika, 21, 286-290. [in Ukrainian]
12. Sheremet M. K. (2011) Pidgotovka korekcijnih pedagogiv u vishhih navchal'nih zakladah. Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiϵnka. Serija : Social'no-pedagogichna. Kam'janec'-Podil's'kij, 17 (1), 7-11. [in Ukrainian].

УДК 37.015.376.352

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В НОРМІ Й ПРИ ПОРУШЕННЯХ ЗОРУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анотація. Метою статті є всебічний розгляд психологічного феномену «соціальний розвиток» та визначення його структури, механізмів і характерних особливостей у дошкільному віці. Були використані теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для уточнення поняття «соціальний розвиток» та аналізу його структури, механізмів і характерних особливостей у дошкільному віці. Розкрито сутність феномену «соціальний розвиток» та двох його ліній: соціалізації та індивідуалізації. Встановлено, що поступове відокремлення дитини від дорослого створює нову соціальну ситуацію, в якій вона прагне до самостійності. Ця тенденція в дошкільному віці є природною і постійною. Виявлено, що соціальні контакти дітей з порушеннями зору є більш слабкими і нестійкими, аніж у нормі.

Ключові слова: соціальний розвиток, соціалізація, індивідуалізація, дошкільний вік.

Vadym Kobylchenko, Psychological peculiarities of social development of the child in norm and in disorders of vision in preschool age

Abstract. The purpose of the article is a comprehensive review of the psychological phenomenon of "social development" and the definition of its structure, mechanisms and characteristics at preschool age. Theoretical methods were used: logic-semantic and structural-logical methods to clarify the concept of "social development" and to analyze its structure, mechanisms and characteristics at preschool age. The essence of the phenomenon of "social development" and its

two lines is revealed: socialization and individualization: socialization is the process of involving a child in social culture, which ensures its social adaptation in society. Individualization is seen as a process of separation, the formation of universal social abilities that characterize the degree of subjectivity of the individual. It is proved that the deployment of these lines as a progressive process ("from the child's awareness of his social capabilities, through the formation of personal tumors, to the emergence and strengthening of a qualitatively new social position as a result of his own creative activity") is one of the most important moments of social development. Accordingly, the content of social development is determined, on the one hand, by the totality of social influences on the child, on the other hand – by the attitude to the same individual, actualization of his / her self, disclosure of the creative potentials of the individual. The main criterion for social development, in this case, is not the degree of assimilation of social norms and rules of behavior, adaptability to the world at the level of conformism, but the degree of independence, initiative of the individual. It has been found that visual impairments at preschool age affect the formation of the whole psychological system of the child, including his personality. It has been found that the social contacts of children with visual impairments are weaker and more fragile than normal. Disruption of social contacts leads to deviations in the psychosocial development of the child. The personality of children who have severe physical disabilities undergoes significant changes during the preschool period. Children with profound visual impairments at preschool age begin to understand their difference from children with normal vision.

Key words: social development, socialization, individualization, preschool age.

Постановка проблеми. Зазвичай, дошкільне дитинство охоплює молодший дошкільний вік (4-й рік), середній дошкільний вік (5-й рік), старший дошкільний вік (6-й рік, у деяких дітей ще й кілька місяців 7-го року життя). На цьому етапі складається нова соціальна ситуація розвитку,

провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі.

Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого угрупування. Власній внутрішній позиції дошкільника стосовно інших людей властиві розвиток усвідомлення власного «Я» й значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

Соціальний розвиток особистості розуміється в культурології, соціології та філософії як тривалий процес операційного оволодіння дитиною певними програмами діяльності та поведінки, характерними для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом суспільних знань, цінностей і норм; як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Процес соціального розвитку є складне явище, в ході якого відбувається засвоєння дитиною об'єктивно заданих соціальних норм і поступове відкриття, утвердження себе як соціального суб'єкта. Відповідно до концепції Д. Фельдштейна [8], процес соціального розвитку являє собою результат соціалізації-індивідуалізації, який постійно відтворюється і характеризується не тільки рівнем освоєння дитиною соціального у всій його складності і широту його визначення (включаючи норми суспільства і через них – норми людських відносин), але і ступенем соціальної «самості» індивіда. У ракурсі даного визначення процес соціального розвитку, як результат соціалізації-індивідуалізації, не може обмежуватися лише адаптацією індивіда до соціального оточення, оскільки, по-перше, він відбувається в умовах соціального буття, яке постійно змінюється; а по-друге – включає реалізацію суб'єктної, творчої позиції людини. Тобто, соціальний розвиток здійснюється в соціокультурному просторі через прилучення дитини до культурних цінностей, їх привласнення і створення.

Таким чином, соціальний розвиток є не тільки результатом процесу «вростання» дитини в культуру (за Л. Виготським), а й результатом активного створення людиною себе і нової культури в умовах соціального буття, яке постійно змінюється (В. Кудрявцев).

Отже, основними психологічними лініями соціального розвитку є:

– соціалізація, як процес прилучення до соціальної культури, її інтеріоризація, що забезпечує соціальну адаптацію індивіда в суспільстві;

– індивідуалізація, як процес сепарації (відокремлення), становлення універсальних соціальних здібностей, які характеризують ступінь соціальної самості, суб'єктності індивіда.

Розгортання цих ліній як поступального процесу («від усвідомлення дитиною своїх соціальних можливостей, через становлення особистісних новоутворень, до появи і зміцнення якісно нової соціальної позиції в результаті власної творчої активності»), на думку Д. Фельдштейна, є одним з найважливіших моментів цілепокладання в соціальному розвитку. Відповідно, зміст соціального розвитку визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів на дитину, а з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчих потенціалів особистості. Головним критерієм соціального розвитку, в цьому випадку, виступає не ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, адаптованості до навколишнього світу на рівні пристосуванства, конформізму, а ступінь самостійності, ініціативності особистості.

Соціальний досвід, до якого долучається дитина з перших років свого життя, акумулюється і проявляється в соціальній культурі. Вивчення соціального розвитку з точки зору його змістовної суті (соціалізації-індивідуалізації) дозволяє визначити основні рушійні сили становлення цього процесу в онтогенезі. Величезне значення в процесі становлення універсальних соціальних здібностей має механізм наслідування як один із шляхів проникнення в смислові структури людської діяльності. Спочатку, наслідуючи дії оточуючих людей, дитина опановує загальноприйнятими

способами поведінки, незалежно від особливостей комунікативної ситуації. Взаємодія з іншими людьми ще не диференціюється дитиною по родовим, видовим, статевим, національними ознаками. Внаслідок збагачення смислового спектра соціальної взаємодії відбувається поступове усвідомлення цінності кожного правила, норми; їх застосування починає асоціюватися з конкретною ситуацією. Дії, засвоєні колись на рівні механічного наслідування, набувають нового, соціально значущого змісту. Усвідомлення цінності соціально спрямованих дій означає зародження нового механізму соціального розвитку – нормативного регулювання, вплив якого в дошкільному віці є дуже важливим.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасне гуманістичне уявлення про людину дозволяє розглядати її як істоту природну (біологічну), соціальну (культурну) і екзистенціальну (незалежну, вільну). Основною характеристикою екзистенціального виміру є свободоздатність – спроможність до автономного існування, здатність самостійно будувати свою долю, стосунки зі світом і т.д. Саме ця здатність інтегрує людину як ціле, дозволяє їй вибудовувати гармонійні відносини з навколишнім світом. Така постановка питання важлива як для педагогіки і психології взагалі, так і для гуманістичної педагогіки і психології зокрема. Вона дозволяє відрізнити соціалізацію від індивідуалізації.

Відзначимо, що соціалізація орієнтує людину до «адаптивної активності» і здійснюється як під впливом цілеспрямованих процесів (перш за все – виховання) в педагогічних системах, так і під впливом стихійних факторів.

Індивідуалізація – це і спонтанний процес (перший прояв у дитини самостійності в 3 роки – «Я сам!»), і цілеспрямована спільна діяльність педагога або іншого значущого дорослого і самої дитини щодо підтримки і розвитку того одиничного особливого, своєрідного, що закладено у ній від природи або того, що вона придбала в своєму індивідуальному досвіді.

Питання про внутрішнє самовизначення дитини, її самостійності і саморозвитку, співвідношенні зовнішніх впливів і внутрішніх умов їх

реалізації, зовнішніх і внутрішніх детермінант, механізмів соціального розвитку дитини піднімався в роботах О. Запорожця, А. Золотнякової, М. Лісіної, В. Мясищева, С. Рубінштейна та багатьох інших дослідників.

Так зокрема, О. Запорожець [2] в своїх роботах багато уваги приділяв мотиваційно-смисловій орієнтації як особливій внутрішній діяльності та її ролі у розвитку взаємодії дитини з оточуючими людьми.

Дослідження Л. Галігузової, А. Золотнякової, М. Лісіної та інших вчених дозволяють розглядати соціальну орієнтацію відправним моментом взаємодії. Соціальна орієнтація, як специфічна внутрішня діяльність, визначає можливість взаємодії, має свої рівні розвитку, характеризується актуалізацією «емоційних слідів» минулого спілкування, ступенем виразності окремих комунікативних дій. Перехід до безпосередньої взаємодії забезпечується завдяки емоціям, які запускають і завершують соціальну орієнтацію. Якщо «запуск» емоції має негативну спрямованість, яка пов'язана, наприклад, з минулим негативним досвідом, – подальша взаємодія «блокується» і дитина уникає можливого контакту. Якщо «запуск» емоції має позитивну спрямованість, взаємодія переходить у нову фазу – фазу виконання.

Онтогенетично вихідним в оволодінні універсальними способами соціальної взаємодії є механізм рефлекторної регуляції. Його первинні прояви спостерігаються вже у ранньому дитячому віці у вигляді соціально спрямованої усмішки і надалі часто актуалізуються безконтрольно, на рівні феномена «стимул-реакція».

Іншим важливим механізмом, який забезпечує інтеграцію дитини в світ собі подібних, є механізм ідентифікації. Відповідно до концепції О. Калашнікової [3], під ідентифікацією розуміється «механізм зближення», інтеграції людей у спільність на базі загального соціального змісту, що виражено в поглядах, нормах, інтересах, цінностях, які інтеріоризовані в процесі освоєння світу людей.

Відносно процесу соціалізації дітей дошкільного віку дане визначення вимагає конкретизації та доповнення. В силу специфіки розвитку психічних

процесів і функцій, ідентифікація дошкільника можлива на рівні емпатійного переживання, яке виникає в ході ототожнення себе з іншими людьми. Дитина частіше ідентифікує себе з об'єктом, який викликає яскраві емоційні реакції. Щодо соціального розвитку дошкільників ідентифікація розглядається як акт інтерперсонального ототожнення, в якому переживання інших сприймаються як власні. Процес інтеріоризації, в цьому випадку, може бути розглянуто як окремий механізм соціалізації, обумовлений діями механізмів наслідування, нормативного регулювання, ідентифікації.

Ідентифікація, вважає О. Калашнікова, виникає як єдність в дихотомії: прилучення і відокремлення, що не суперечить змістовній характеристиці процесу соціального розвитку Д. Фельдштейна, позаяк кожен індивід засвоює соціальний досвід через прилучення, але здійснює це індивідуально, поступово виділяючи себе із зовнішнього соціального світу.

Важливим механізмом, який опосередковує як сприйняття людиною соціальних цінностей, так і їх відтворення в комунікативному акті, є індуктивна регуляція. У психології вона розглядається як процес передачі емоційного стану від одного індивіда до іншого на психофізіологічному рівні контакту. Вплив даного механізму відчувається тим більше, чим менш вираженою є смислове навантаження дій, представлених в прийнятих нормах і правилах поведінки. Даний механізм, як жоден інший, пов'язаний з позицією соціально значущої групи (сім'ї, однолітків), а його ігнорування або несвоєчасна корекція можуть призвести до негативних наслідків в соціальному розвитку дитини.

Дія цього механізму тісно пов'язана з домінуючими цінностями соціального оточення, із загальними орієнтирами в оцінці поведінки дитини у взаємодії з іншими людьми. Найчастіше цей механізм «спрацьовує» в процесі сприймання людей, які мають відхилення у фізичному розвитку, представників протилежної статі, національності в силу існуючих соціальних стереотипів. Психологічна значущість даного механізму проявляється передусім в залежності від ціннісних орієнтацій найближчого соціального оточення.

Мета статті. Метою є всебічний розгляд психологічного феномену «соціальний розвиток» та визначення його структури, механізмів і характерних особливостей у дошкільному віці.

Методи дослідження. Теоретичні методи: логіко-семантичний і структурно-логічний методи для уточнення поняття «соціальний розвиток» та аналізу його структури, механізмів і характерних особливостей у дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Велике значення в процесі соціалізації–індивідуалізації вже в дошкільному віці набуває соціальний досвід як певна «апріорна» сутність, як результат засвоєння суспільного досвіду.

Н. Голованова [1] розглядає соціальний досвід як результат активної взаємодії дитини з навколишнім світом, яка не може бути обмежена лише засвоєнням певної суми відомостей, знань, навичок, зразків, позаяк вона пов'язана з оволодінням способами діяльності та спілкування. Соціальний досвід дитини дошкільного віку досить обмежений, проте він є механізмом регуляції соціально прийнятної поведінки у тих випадках, коли не «спрацьовує» жоден з перерахованих вище механізмів, так як саме в ньому знаходить відображення суб'єктна сутність індивіда.

Завершальною фазою діяльності, спрямованої на комунікацію, є контроль, який включає механізми оцінки як способу встановлення значущості соціального контакту для суб'єкта; самооцінки як способу встановлення власної значущості для інших; рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Окреслені механізми (за винятком рефлексії) мають місце у поведінці дітей вже в молодшому дошкільному віці, однак вони в значно більшій мірі залежать від позицій соціально значущого оточення, актуалізуються і транслюються, як правило, дорослими людьми.

Все вищевикладене дає підстави зробити висновок про те, що результатом самопізнання дитини є вироблення нею системи уявлень про саму себе – «Я-концепції» або «образу Я». «Образ Я» визначає ставлення

індивіда до самого себе, виступає основою побудови взаємин з іншими людьми.

Одним з найважливіших у розвитку ядра особистості, стверджує О. Сергієнко [6], є виділення дитиною себе з навколишнього середовища.

На початку свого життя людина здатна отримувати інформацію (наприклад, через оптичний потік), що прямо визначає її безпосереднє положення в навколишньому середовищі.

Авторка зазначає, що першим уявленням про себе є «Екологічне Я», яке формується у дитини щодо фізичного оточення. «Екологічне Я» виникає спонтанно з народження і активно функціонує як складова частина Я-концепції упродовж усього життя, змінюючись і розвиваючись.

Другим важливим завданням у розвитку Я-концепції, на думку О. Сергієнко, є встановлення еквівалентності «Я-Інший». Цей тип уявлень про себе може бути визначений як «Я-інтерперсональне», яке формується також спонтанно.

У житті люди часто взаємодіють засобами, властивими людському виду. Ці взаємодії зустрічаються на різних рівнях людської інтимності, включаючи тілесні контакти. Характерні засоби взаємодії включають обмін поглядами, жестами, емоційними станами і т.д.

Наявність інтерсуб'єктивності відносин дозволяє встановити тотожність «Я-Інший». Основою біполярної шкали «Я-Інший», зауважує О. Сергієнко, слугує репрезентативна система, в основі якої – вроджені механізми амодального сприймання та інтерсенсорної взаємодії.

Виділяючи себе зі світу предметів і світу людей, дитина починає відносити щодо себе або щодо інших свої репрезентації і емоційні стани, які вона регулює на доступному їй рівні при взаємодії із об'єктами та людьми.

Таким чином, резюмує авторка, базова концепція фізичного і соціального світу свідчить про активність, інтегративність, соціальність людини як суб'єкта, що створює передумови шукати витоки суб'єктності на самих ранніх етапах розвитку людини.

Відомо, що порушення зору в дошкільному віці впливають на формування усієї психологічної системи дитини, включаючи і її особистість.

У своєму дослідженні О. Таран [7] зазначає, що у переважної більшості слабозорих дошкільників, так само як у дошкільників з нормальним типом розвитку, переважає недостатній рівень сформованості загальної Я-концепції, який відображено у співвідношенні недостатньо сформованих активного та пасивного планів Я-концепції й характеризується обмеженою компетентністю дитини стосовно всіх або кількох компонентів активної Я-концепції (як правило, Я-психічного, описової і емоційно-оцінної складових) та недостатньою сформованістю більшості складових і компонентів пасивної Я-концепції. Також нею було встановлено, що стан сформованості Я-концепції безпосередньо не залежить від наявного у дитини порушення зору, хоча і обумовлює її специфіку.

Адекватне пізнання свого «Я», своїх здібностей і недоліків у поєднанні з позитивним самоприйняттям створює умови для перетворення дошкільника з порушеним зором з пасивного об'єкта навчально-виховного процесу в його активного учасника. Здатність до усвідомлення власного «Я» є важливою умовою особистісного розвитку цієї категорії дітей, формування більш усвідомлених механізмів саморегуляції поведінки.

Самоствердження в процесі становлення особистості дошкільника виступає як істотна внутрішня детермінанта його життєдіяльності. Воно проявляється в намаганні дитини завоювати нову соціальну позицію, знайти своє місце в найближчому соціальному оточенні [5].

Питання про самоствердження, самовираження і самореалізацію у старших дошкільників з порушеннями зору виникає дуже гостро, так як це не тільки спосіб проявити власне «Я», а й важлива умова повноцінного і адекватного розвитку особистості [4].

Самореалізація має велике значення для розвитку особистості, оскільки засвоєний життєвий досвід, який пройшов крізь призму внутрішнього світу особистості, оцінюється, критично переробляється нею й переходить в дієву

позицію та є умовою саморегуляції. Постійне прагнення реалізувати своє «Я» є характерним проявом ставлення дошкільника до навколишнього світу. Як «акумулятор» індивідуального досвіду механізми самореалізації надають діяльності та поведінці дитини особистісного сенсу, який знаходить своє вираження в перетворенні суспільних вимог і оціночних критеріїв у норми самооцінки і самоконтролю. Самореалізація пов'язана зі свідомим прагненням розкрити свої сили і здібності в громадському застосуванні, в соціальній інтенції особистості.

Важливою стороною самореалізації є самовизначення. Завдяки йому особистість включається в ті чи інші структури суспільного життя через індивідуальний вибір. Переважно розрізняють два рівня самовизначення:

– інтрасуб'єктний, на якому виникає прагматичне самовизначення, яке характеризується інтенцією особистості на власне «Я», реалізує її егоїстичні мотиви в сфері життєдіяльності, безвідносно до інтересів інших людей;

– інтерсуб'єктний рівень самовизначення, який характеризується інтенцією соціальної активності суб'єкта на інших людей і опосередковує характер його взаємодії з мікросередовищем.

Якщо проаналізувати негативну самореалізацію в дошкільному віці, то необхідно відзначити, що в цьому періоді особистісного розвитку дитина нерідко стає «некерованою», час від часу порушує загальноприйняті норми поведінки (дитячі істерики, агресія щодо ровесників або навіть дорослих і т.п.). Це пояснюється тим, що дитина не може ще задовольнити свої соціально-психологічні потреби в самоствердженні, самовираженні і самореалізації. Отже, установка на самореалізацію може виявляти себе як позитивним, так і негативним способом, наслідком якого є відкритий негативізм, агресивність тощо.

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці обумовлена тим, що ще в ранньому дитинстві дитина відкриває для себе існування дорослих, їх складний світ. Поступове відокремлення дитини від дорослого створює нову соціальну ситуацію, в якій вона прагне до самостійності. Ця тенденція є природною і

постійною. Однак дитина продовжує жити разом з дорослими, входить у їх світ. Її головною потребою є участь в житті і діяльності дорослих, оскільки в цьому віці дитині складно реалізувати себе за браком власних сил, знань і умінь. Тому вона в своїх думках стає дорослою, в своїй уяві орієнтується на дорослих як на певний еталон, приміряючи на себе властиві дорослим певні ролі, наслідуючи їх, діє, як дорослі, але у формі сюжетно-рольової гри. У дитини з'являються елементарні обов'язки, її зв'язок з дорослими набуває нових форм, що проявляється в прагненні бути самостійною у своїх діях і діяльності в цілому.

Насамкінець необхідно зазначити, що соціальні контакти дітей з порушеннями зору є більш слабкими і нестійкими, аніж у нормі. Порушення соціальних контактів призводить до появи відхилень у психосоціальному розвитку дитини. Особистість дітей, що мають серйозні фізичні недоліки, піддається значним змінам у дошкільний період. Діти із глибокими порушеннями зору в дошкільному віці починають розуміти свою відмінність від дітей з нормальним зором. Наявність у них зорових порушень й усвідомлення своєї відмінності від норми набуває особистісного сенсу [4].

У систему відносин дошкільника включаються: уявлення про себе, ставлення до свого дефекту, ставлення до інших людей; відношення до життєвих цілей, ставлення до минулого й майбутнього, ставлення до життєвих цінностей; ставлення до безпосереднього соціального оточення.

Зазначені сфери відносин знаходять своє вираження у формуванні базових структур особистості: уявлення про себе, спрямованість особистості та її тимчасової перспективи, відносини з іншими.

Формування цих основних особистісних структур є неможливим без головної й основної умови формування особистості дитини – наявності можливостей для придбання широкого соціального досвіду. У першу чергу отримання такого досвіду можливо лише в широкому комунікаційному просторі дитини з дорослим. Взаємодіючи з дорослим, а потім і з однолітками, дитина отримує різноманітний досвід, що приводить до формування диференційованої системи відносин особистості [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, система стосунків дитини в дошкільному дитинстві має вкрай важливе значення у формуванні її особистості. При переході від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку поведінка дитини помітно змінюється. Нові можливості вже перестають відповідати сформованим раніше відносинам з дорослими і починається кризовий період у психосоціальному розвитку. Основними симптомами цієї вікової кризи є демонстративна поведінка. У віці семи років відбувається узагальнення переживань («логіка почуттів») і виникає внутрішнє психічне життя. Семирічна дитина відкриває сам факт своїх переживань. Одним з головних новоутворень цієї вікової кризи є здатність і потреба в соціальному функціонуванні. Втрата безпосередності у спілкуванні з дорослими й знаходження довільності (здатності підкорити свою поведінку певним завданням і відповідним правилам) стають основою психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. М., 1986. 320 с.
3. Калашникова Е.М. Личность и общество (проблема идентификации). Пермь, 1997.
4. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
5. Кобыльченко В.В Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 540 с.
6. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992. 138 с.

7. Таран О.П. Особливості дослідження стану сформованості Я-концепції слабозорих дошкільників. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Наук.-метод. зб. Вип. 7. К., 2006. С. 197-201.

8. Фельдштейн Д.И. Психологическое развитие личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.

REFERENCES

1. Golovanova, N.F. (2004). *Socializacija i vospitanie rebenka. Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* [Socialization and parenting. Textbook for students of higher educational institutions]. SPb.: Rech'. 272 s.

2. Zaporozhec, A.V. (1986). *Izbrannye psihologicheskie trudy.* [Selected psychological works]. V 2-h t. M.. 320 s.

3. Kalashnikova, E.M. (1997). *Lichnost' i obshhestvo (problema identifikacii).* [Person and society (identification problem)]. Perm'.

4. Kobylchenko, V.V. (2015). *Psykholohichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru: monohrafiia*. [Psychological support for children of preschool age with visual impairment: monograph]. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». 205 s.

5. Kobyl'chenko, V.V (2015). *Stanovlenie lichnosti doshkol'nika v norme i pri narushenijah zrenija: monografija*. [The formation of a preschooler's personality in health and in visual impairment: monograph]. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 540 s.

6. Sergienko, E.A. (1992). *Anticipacija v rannem ontogeneze cheloveka.* [Anticipation in early human ontogenesis]. M.: Nauka. 138 s.

7. Taran, O.P. (2006). *Osoblyvosti doslidzhennia stanu sformovanosti Ya-kontseptsii slabozorykh doshkilnykiv.* [Features of the study of the state of formation of self-concept of visually impaired preschool children]. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli. Nauk.-metod. zb. Vyp. 7. K. S. 197-201.

8. Fel'dshtejn, D.I. (1989). *Psihologicheskoe razvitie lichnosti v ontogeneze.* [The psychological development of personality in ontogenesis]. M. 208 s.

УДК 373.3-011.3-051.013

Ганна Ковбич-Онищук,
магістрант,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

Микола Супрун,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ІЗ ІСТОРІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі організації інклюзивного навчання в Україні. Розглядаються особливості, переваги і законодавча база процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проводиться аналіз готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи в умовах інклюзії. Розглянуто актуальні проблеми розвитку інклюзивної школи у сучасному українському освітньому просторі, а також окреслені шляхи вирішення даних питань.

Ключові слова: інклюзивна освіта, включена освіта, діти з особливими потребами, соціалізація, загальноосвітні школи, професійна підготовка педагогів.

Hanna Kovbych-Onyshchuk, Mykola Suprun, Main problems of inclusive education

Abstract. The article is devoted to the problem of the organization of inclusive education in Ukraine. The peculiarities, advantages and legislative basis of the process of studying this type are considered. The analysis of the readiness of teachers of secondary schools for work in conditions of inclusion is conducted. The urgent problems of the development of an inclusive school in the modern Ukrainian educational space are considered, as well as ways of solving these problems are proposed.

Key words: inclusive education, children with special needs, limited health facilities, socialization, general education schools, vocational training of teachers.

Постановка проблеми. Однією з найтривожніших тенденцій XXI століття стало число дітей з проблемами здоров'я, що неухильно збільшується, в тому числі дітей з особливими потребами. Проблема освіти цих дітей в нашій країні дуже актуальна. В даний час провідним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами є інклюзивна освіта.

На сьогодні в нашій країні спостерігається парадоксальна, але загалом типова для трансформаційного періоду ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти та соціальну інтеграцію і водночас повною мірою не вказує на практичні механізми їхньої реалізації [13]. Такий стан справ пов'язаний передусім з тим, що інклюзивна освіта і за кордоном, і особливо в Україні, має нетривалу історію розвитку. Зокрема, в нашій країні початок інтеграції особливих дітей до масової шкільної системи почався порівняно недавно – у 90-х рр. минулого століття, а в 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», основною метою якого були розробка і реалізація механізму включення дітей зазначеної категорії до загальноосвітніх навчальних закладів та ранньої їх інтеграції в соціальне середовище з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей. Остаточно інклюзивна освіта почала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 р., коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. МОНмолодьспорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». На сьогоднішній день інклюзивне

навчання поширюється у всіх регіонах України. Звісно, за декілька десятків років неможливо було накопичити значний досвід теорії і практики інклюзивної освіти на українських теренах, а тому роботи з осмислення проблем впровадження цього різновиду освіти у працях науковців особливо актуальні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Безперечно, починаючи з 90-х рр. XX ст., для пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти вітчизняними і зарубіжними науковцями робилося чимало. Цими проблемами займалися М. Малофєєв, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук та інші, які присвячували свої праці аналізу залученості дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Наприклад, І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказували на те, що, хоча сім'я є основним середовищем формування людини, вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні [6]. Важливим кроком пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти є дослідження про ставлення до інклюзивної освіти з боку повносправних дітей, батьків та викладачів [8]. Вивчалися проблеми виокремлення основних груп дітей, які потребують створення специфічних умов для реабілітації та соціальної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.); з'ясовувалися специфіка змісту, особливості навчання та підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун та ін.). Концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями аналізувалися І. Івановою, А. Капською, І. Зверевою, Г. Лактіоновою, Л. Марченко, Р. Овчаровою, С. Пальчевським та ін.. Проблема виокремлення специфіки впровадження інклюзивної освіти в Україні на основі вивчення зарубіжного досвіду є нагальною потребою для

розвитку теорії і практики вітчизняної інклюзії, що зумовило появу численних публікацій зі зазначеною тематикою. Зокрема, світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади вивчали Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко та ін. [5;15]. Незважаючи на численність праць, проблеми інклюзивної освіти потребують подальшої розробки з огляду на їх актуальність.

Формулювання мети статті. Метою наукового пошуку є дослідження основних проблем інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дітям з синдромом Дауна (мозаїчна форма), з синдромом Аспергера (легкого ступеня) так само як і дітям із затримкою психічного розвитку рекомендується навчатися в масових загальноосвітніх школах, вони набагато краще розвиваються і адаптуються в умовах масових шкіл, що не можна сказати про дітей зі складною структурою розвитку.

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціалізованого корекційного підходу в спеціальних реабілітаційних установах, які допомогли б їм адаптуватися. Якщо дитині ставити завдання не доступні їй, вона не буде розвиватися, не дотягуючись до поставленої мети. Не можна не враховувати і той факт, що число розміщених дітей в одному класі корекційної школи не повинне перевищувати 12 осіб, в той час як в інклюзивній школі 25 учнів в класі, а зараз і того більше. Учитель просто фізично не зможе приділяти більше часу й уваги учнів зі складними дефектами, тому і має поєднуватися і інклюзивна і корекційна освіта [4, с. 14].

Спеціальна освіта має принести в звичайну масову школу свої методи, прийоми, способи роботи з такими дітьми, загальна освіта в свою чергу, повинна включити цих дітей, прийняти, забезпечити всі необхідні умови для того, щоб діти могли отримувати освіту, бути успішними в результатах.

Діти з особливими потребами – це діти, які потребують особливих умов навчання і виховання, при цьому вони можуть і не мати інвалідності.

Створюючи комфортні умови для «особливих» дітей, не можна забувати про створення таких же комфортних умов і для «звичайних» дітей. Необхідно психологічно підготувати кожну дитину до того, що вони будуть вчитися в одному класі з «особливими» дітьми, до того, що вони повинні будуть допомагати таким дітям, і бути терпимішими по відношенню до них. Суспільство необхідно готувати до соціальної інклюзії. Потрібно створити систему пропаганди ціннісного ставлення до громадян України, створити безбар'єрну систему, освітні стандарти, які були б побудовані по кожному конкретному рівню розвитку дитини. З раннього віку необхідно проводити діагностування дітей, для того щоб вибрати правильний освітній маршрут.

Досвід західних країн показав, що діти, які з раннього дитинства росли разом з дітьми не зовсім схожими на них, через якийсь час перестають ставитися до них як до чогось незвичайного, порівняно з тими дітьми, яким не доводилося раніше стикатися. Діти в інклюзивних школах помітно відрізняються добротою, чуйністю, турботою один про одного, терпимістю до «особливих» дітей, у свою чергу діти з інклюзією відчувають себе такими ж, як і здорові, допомагають один одному, разом розвиваються [15].

Модель інклюзивної освіти передбачає створення для дітей з особливими потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки в процесі спільного навчання зі здоровими однолітками. Інклюзивна (франц. – Inclusive включає в себе, від лат.Include – укладаю) або включена освіта – термін, використовуваний для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах.

Поняття «включена освіта» являє собою таку форму навчання, за якої учні з особливими потребами:

а) відвідують ті ж школи, що їх брати, сестри і сусіди;

б) перебувають у класах разом з дітьми одного з ними віку;

в) мають індивідуальні, відповідні їх потребам і можливостям навчальні цілі;

г) забезпечуються необхідною підтримкою [2].

Виділяють вісім принципів інклюзивної освіти:

- Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
- Кожна людина здатна відчувати і думати.
- Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
- Всі люди потребують один одного.
- Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин.
- Всі люди потребують підтримки і дружбу ровесників.
- Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть.
- Різноманітність підсилює всі сторони життя людини [4].

Зарубіжний досвід і українська практика останніх років переконливо свідчать про ефективність спільного навчання дітей з інвалідністю, дітей з особливими потребами і здорових дітей, однак на сьогоднішній день можна виділити ряд проблем інклюзивної освіти:

1. Відсутність нормативних документів, що регламентують інклюзивне навчання. Правовою основою інклюзивної освіти є документи, в яких визначені міжнародні норми в галузі освіти дітей з особливими потребами, такі як «Конвенція про права дитини» (1989), «Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей» (1990), «Стандартні правила щодо створення рівних можливостей для людей з інвалідністю» (1993), «Декларація про розвиток включеної освіти» (1994) та інші. Однак на державному рівні поки не прийнятий закон «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я», ні положення про інклюзивну освіту, де були б визначені права та обов'язки навчального закладу і батьків.

2. Недостатня підготовленість педагогічних кадрів, що працюють за моделлю інклюзивної освіти. Вчителі в масовій школі, які ніколи не стикалися з особливостями навчання дітей з різними вадами здоров'я,

часто не володіють необхідними знаннями, прийомами і методиками спеціального освітнього процесу, навіть незважаючи на те, що пройшли курси підвищення кваліфікації. Вчителі не мають необхідної кваліфікації як для корекції наявних у дитини порушень, так і для залучення її в освітній процес. Крім того, деякі педагоги є противниками інклюзії тому, що це приносить їм додаткові труднощі, але не приносить істотної матеріальної винагороди [5].

Отже, інклюзивна освіта має супроводжуватися спеціальною підтримкою педагогів, яка може надаватися як всередині самої школи, так і поза нею. Вона може бути організована:

- тьютерами з інклюзивної освіти (звільненим від уроків вчителем зі спеціальною освітою);

- організацією професійного діалогу між фахівцями, що мають спеціальні знання і педагогами, які працюють з дітьми, що мають особливі освітні потреби;

- проведенням педагогічних рад;

- консультуванням зовнішніх спеціалістів (з центрів реабілітації, логопедичних служб, спеціальних шкіл та ін.);

- підвищення кваліфікації педагогів (проведенням лекцій, семінарів, тренінгів, конференцій тощо) [2].

3. Неготовність суспільства до прийняття дітей з особливими потребами, що виявляється в наявності негативних соціальних установок по відношенню до дітей з проблемами у розвитку. Зокрема в небажанні батьків здорових дітей навчати їх спільно з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, у батьків здорових дітей виникають побоювання, що інклюзія знизить якість навчання їхніх дітей і турбота про дітей з особливими потребами буде здійснюватися на шкоду турботі про інших дітей. Все це свідчить про необхідність медико-психолого-педагогічної освіти всього населення і спеціального навчання батьків, здорових школярів, педагогів, спрямованої на зміну у всіх учасників навчально-

виховного процесу шкіл стереотипів по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами.

4. Недостатнє фінансування інклюзивних освітніх установ. Не вистачає особливих технічних засобів навчання для дітей з особливими освітніми потребами. При включенні дітей з особливими потребами в освітню установу необхідно забезпечення спеціальними технічними засобами та обладнанням, зокрема, глухих та слабочуючих дітей – якісної електро-акустичної апаратури; дітей з порушенням опорно-рухового апарату – інвалідними колясками, пандусами, ліфтами; дітей з порушеннями зору – спеціальними інноваційними технічними засобами. Необхідно обладнати медичні кабінети, кабінет лікувальної фізкультури, сенсорні кімнати, приміщення для логопедичних та корекційних занять з дефектологами і психологами, що працюють по моделі інклюзивної освіти.

5. Відсутність системи медико-психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими потребами у школі. Включення такої дитини в загальні освітні установи передбачає постійний супровід освітнього процесу в умовах інклюзії. Це означає, що без спеціальних педагогів, які працюють безпосередньо в школі масового типу, інклюзія неможлива. Освітній процес з дітьми, що мають особливі освітні потреби, передбачає постійний і цілеспрямований супровід психологами, соціальними педагогами, логопедами, фахівцями-дефектологами з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Цей супровід включає не тільки спеціальну корекційно-розвиваючу роботу з дітьми в індивідуальній і груповій формі, але обов’язково і роботу з адміністрацією навчального закладу, педагогічним і дитячим колективом, батьками.

Для вирішення зазначених актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти необхідно прийняття комплексної програми розвитку інклюзивного навчання в Україні. Подальший розвиток інклюзивної освіти пов'язаний з удосконаленням нормативно-правової бази, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення даного процесу. Ефективність інклюзивної освіти

залежить від можливостей дитини, бажання і допомоги батьків, а також наявності на всіх етапах навчання кваліфікованого психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу [15].

Питання, що пов'язані з організацією інклюзивних закладів (класів), повинні розв'язуватися органами управління освітою, які, власне, і покликані передбачати посади спеціального психолога і педагога-дефектолога в штатному розкладі школи та класів. Для особливих дітей важливо підготувати навчальні програми, закупити відповідне обладнання чи спеціальні пристрої, що придбані в готовому вигляді, змінені або спеціально пристосовані. До таких, зокрема, належать: засоби для щоденного життя; допоміжні або альтернативні засоби спілкування, доступ до комп'ютера, пристосування для транспортних засобів та ін.

Висновки. Стратегія розвитку національної системи освіти повинна здійснюватися у контексті сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів та відповідати вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить розвиток України в XXI ст., інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору. Одним із напрямів реалізації цієї стратегії повинна бути належним чином організована та втілена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобренко І.В. Фізичне виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб., 2014. – С. 209-250.

2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – Вып. № 5. – Режим доступа: http://ise.edu.mhost. ru/almanah/

3. Супрун М.О., Гладченко І.В. Формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах

дошкільного корекційно-розвивального простору. Труди Київської Духовної Академії, 2015. – №22. – С. 303-309.

4. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров. – Режим доступу : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf

5. Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади / Н.Ф. Кугуєнко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. – Режим доступу: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

6. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіброва, І.Б. Іванова. – К.: Укр. Ін-т соціальних досліджень, 1999. – 79 с.

7. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образо-вательной интеграции / Н. М. Назарова. – Режим доступу : http://mosmetod.ru/ files/metod/ nachalnoe/docs/sbornik_kon_22_iyunya.pdf.

8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.

9. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : пособие / С. Стабс. – Oslo, 2002.

10. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с

11. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття Дефектологія. – № 2. – 2006. – С.54 – 56. irbis.npu.edu.ua

12. Кульбіда С.В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія / С. В. Кульбіда. – К. : Поліпром, 2010. – 503 с

13. Указ Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

14. Хамініч С. Ю., Переверзева О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України / С. Ю. Хамініч, О. В. Переверзева. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm.

15. Шахненко В. І., Шевченко В.Т. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку / В. І. Шахненко, В. Т. Шевченко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. – Режим доступу: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

16. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323-333.

REFERENCES

1. Bobrenko I.V. Fizy`chne vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyu Dy`dakty`chni ta metody`chni zasady` special`noyi osvity` rozumovo vidstaly`x doshkil`ny`kiv: nav.-metod. posib., 2014. – S. 209-250.

2. Goncharova E. L., Kukushky`na O. Y`. Rebenok s osobыmy` obrazovatel`nыmy` potrebnostyamy` / E. L. Goncharova, O. Y`. Kukushky`na // Al`manax Y`nsty`tuta korrekcy`onnoj pedagogy`ky` RAO. – 2002. – Vыp. # 5. – Rezhy`m dostupa: http://ise.edu.mhost. ru/almanah/

3. Suprun M.O., Gladchenko I.V. Formuvannya duxovnozberezhuval`noyi kompetenciyi v ditej z porushennyamy` psy`xofizy`chnogo rozvy`tku v umovax doshkil`nogo korekcijno-rozvy`val`nogo prostoru. Trudy` Ky`yivs`koyi Duxovnoyi Akademiyi, 2015. – #22. – S. 303-309.

4. Egorov P. R. Teorety`chesky`e podxodы k y`nklyuzy`vnomu obrazovany`yu lyudej s osobыmy` obrazovatel`nыmy` potrebnostyamy` / P. R. Egorov. – Rezhy`m dostupu : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf

5. Kuguyenko N. F. Svitovy`j dosvid integruvannya ditej z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` v zagal`noosvitni navchal`ni zaklady` / N.F. Kuguyenko // Dzherelo pedagogichny`x innovacij – upravlinnya osvity`. – Rezhy`m dostupu: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Dzherelo_Sy`ly`na_2013.doc.

6. Na dopomogu bat`kam, shho mayut` ditej z osobly`vy`my` potrebamy` / L.V. Borshhevs`ka, L.V. Zibrova, I.B. Ivanova. – K.: Ukr. In-t social`ny`x doslidzhen`, 1999. – 79 s.

7. Nazarova N. M. Teorety`chesky`e y` metodology`chesky`e osnovы obrazovatel`noj y`ntegracy`y` / N. M. Nazarova. – Rezhy`m dostupu : http://mosmetod.ru/files/metod/ nachalnoe/docs/sbornik_kon_22_iyunya.pdf.

8. Social`no-pedagogichna robota z dit`my` ta moloddyu z funkcional`ny`my` obmezhennyamy`: navch.-metod. posib. dlya social`ny`x pracivny`kiv i social`ny`x pedagogiv / za red. prof. A. J. Kaps`koyi. – K.: DCzSSM, 2003. – 168 s.

9. Stabs S. Y`nklyuzy`vnoe obrazovany`e pry` ograny`chennыx resursax (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : posoby`e / S. Stabs. – Oslo, 2002.

10. Suprun M. O. Pedagogika : pidruchny`k dlya duxovny`x i svits`ky`x zakladiv osvity` – K. : KDA, 2018. – 400 s

11. Kul`bida S.V. Osvita XXI stolittya Defektologiya. – # 2. – 2006. – S.54 – 56. irbis.npu.edu.ua

12. Kul`bida S.V. Teorety`ko-metody`chni zasady` vy`kory`stannya zhestovoyi movy` u navchanni nechuyuchy`x : monografiya / S. V. Kul`bida. – K. : Poliprom, 2010. – 503 c

13. Ukaz Prezy`denta Ukrayiny` Pro Nacional`nu strategiyu rozvy`tku osvity` v Ukrayini na period do 2021 roku vid 25 chervnya 2013 roku # 344/2013. – Rezhy`m dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

14. Xaminich S. Yu., Pereverzeva O. V. Inklyuzy`vna osvita v konteksti innovacijnogo rozvy`tku Ukrayiny` / S. Yu. Xaminich, O. V. Pereverzeva. – Rezhy`m dostupu: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm.

15. Shaxnenko V. I., Shevchenko V.T. Zdijsnennya inklyuzy`vnoyi osvity` yak pedagogichna problema: istoriya, suchasnist` i perspekty`vy` rozvy`tku / V. I. Shaxnenko, V. T. Shevchenko // Dzherelo pedagogichny`x innovacij – upravlinnya osvity`. – Rezhy`m dostupu: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Dzherelo_Sy`ly`na_2013.doc.

16. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323-333.

УДК: [008:005.336.2]:373.3:376.352

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

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. В статті висвітлюються методичні підходи до формування культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, на уроках образотворчого мистецтва та музики; результати аналізу науково-методичних джерел з питань культурної компетентності дітей молодшого шкільного віку; окреслено завдання та принципи формування культурної компетентності дітей з порушеннями зору.

Ключові слова: культурна компетентність дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, образотворче мистецтво та музичне виховання, завдання та принципи культурної компетентності.

Svitlana Kondratenko, Formation of cultural competence in young children with visual impairments through visual and musical arts

Abstract. In the article sets out methodological approaches to the formation of cultural competence in children of primary school age with visual impairment, in the lessons of fine art and music; the results of the analysis of scientific and methodological sources on the cultural competence of primary school children; the tasks and principles of the formation of cultural competence of children with visual impairment are indicated.

Cultural competence forms the basis of personality behavior, promotes its socialization, creates conditions for preservation and transmission of national identity, traditions, customs, inherent in this culture. Cultural competence can be seen as one of the prerequisites for the correct interpretation of information received in the communication process and the effectiveness of the communication

process, it is able to develop under the influence of cultural interaction, exchange of thoughts, individual experience

Thus, the formation of cultural competence in children with visual impairments, carried out by means of the visual and musical arts, enable students with visual impairments to acquire skills and perceptions of human and national culture; promotes the formation of autonomy, development of communication skills and socialization.

Keywords: cultural competence of children of primary school age with visual impairment, visual arts and music education, objectives and principles of cultural competence.

Культу́рна компете́нтність – рівень адаптованості людини до культурного, комунікаційного, техногенного та іншого сучасного середовища, її вміння орієнтуватися у інформаційному потоці, правильно використовувати отриману інформацію для прийняття рішень.

У процесі модернізації початкової освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу, відбувається перебудова навчально-виховного процесу, здійснюється його спрямування на особистісний розвиток молодших школярів з порушеннями зору, формування в них основних компетентностей, передбачених Державним стандартом та навчальними програмами для шкіл. Ці обставини актуалізують проблему реалізації компетентнісного підходу в освіті. Реалізація вимог такого підходу передбачає формування ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідає – культурна (загальнокультурна) компетентність [1, 3, 4].

Культурна (загальнокультурна) компетентність – визначається як здатність дитини аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [1, 4].

Загальнокультурна компетентність – це здатність людини обирати шляхи і способи використання вільного часу, що культурно й духовно

збагачують особистість; спроможність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними й загальнолюдськими духовними цінностями.

Культурна (загальнокультурна) компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, формування культури міжособистісних відносин на основах принципів толерантності, що дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства, застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; застосовувати навички мовлення та мовленнєві норми [1, 4].

Розглянемо деякі способи формування культурної (загальнокультурної) компетентності в учнів молодшого шкільного віку:

1. Когнітивний спосіб загальнокультурної компетентності учнів передбачає формування уявлень: про особливості національної та загальнолюдської культури; про необхідність толерантного ставлення до різноманітних культур; про роль науки у житті людини та її вплив на світ; про культуру взаємин в сім'ї, школі, на вулиці.

Уявлення про особливості національної та загальнолюдської культури діти отримують, знайомлячись з творчістю окремих діячів.

2. Ціннісно-орієнтаційний спосіб визначає ставлення до норм і цінностей. Неоціненну роль у формуванні цього компонента загальнокультурної компетентності молодших школярів відіграють уроки етичного спрямування. Аналіз учнями позитивних і негативних вчинків персонажів, пошук відповіді на запитання: «Що б ти порадив героєві сюжету?», «Як би ти поступив у такій ситуації?», «Кому с персонажів ти співчуваєш?» тощо, готують дітей до реалій життя, формують готовність знаходити вихід із складних життєвих ситуацій.

3. Комунікативно-діяльнісний спосіб передбачає: здатність людини конструктивно взаємодіяти в полікультурному просторі; застосовувати методи самовиховання; розробляти й реалізовувати стратегії поведінки; залучення дітей до практичних ситуацій морального характеру, які базуються на власному досвіді дітей; проведення ігор етичного спрямування; ігри-драматизації; проведення тренінгів, тестів [5].

Культура народжується з потреби передати наступним поколінням досвід, нажитий попередніми. А це означає, що вона існує тільки у середині комунікації.

Саме використання методів творчих проектів створює найкращі умови для розвитку творчої активності дітей з порушеннями зору. Ця діяльність спонукає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування, розвиває моральні якості, інформаційні та соціально-трудові компетенції. Доцільною є розробка таких педагогічних технологій, які б дали змогу формувати творчу особистість, здатну до самоосвіти і саморозвитку, вміння використовувати набуті знання для творчого розв'язання проблем [5].

Отже, найбільш ефективними є спільні з батьками проекти та заходи: родинні свята; екскурсії та походи; творчі майстер класи.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розкриття творчих здібностей учнів з порушеннями зору, формування у них естетичних смаків, переконань засобами різних видів мистецтва.

Культурна компетентність включає чотири компоненти: розуміння власного культурного світогляду; ставлення до культурних відмінностей; знання різних культурних методів і світоглядів; міжкультурні навички [2].

Практичне значення культурної компетентності полягає в тому, що людина вчиться здатності розуміти, спілкуватися і ефективно взаємодіяти з людьми через культуру.

Основними передумовами культурної компетенції служать чутливість і впевненість в собі, розуміння поведінки іншої людини і інших розумових зразків і здатність чітко формулювати власну точку зору, бути зрозумілим і демонструвати гнучкість в тих ситуаціях, коли це необхідно.

Таким чином, культурна компетенція передбачає збалансованість між наступними категоріями:

– знаннями і досвідом відповідно інших культур, особистостей, націй, поведінкою тощо;

– чуйністю, емпатією, здатністю поставити себе на місце інших і охопити їх почуття і потреби;

– упевненістю в собі, знанням власних сил, слабкостей і потреб, емоційною стабільністю [1, 3, 4].

Аналіз літературних джерел дав змогу виділити чотири основні компоненти культурної компетентності: розуміння; ставлення; знання; навички. Набір цих чотирьох компонентів визначають культурну компетентність. Культурна компетентність необхідна вдома, на вулиці, в навчальних виховних закладах, в професійній сфері та громадській діяльності [2].

У спеціальній початковій школі ця компетентність формується завдяки залученню учнів до різних видів мистецької творчості (образотворче та музичне мистецтво, хореографія, театр тощо), через розкриття і розвиток їхніх природних здібностей, творче вираження свого «Я».

Метою формування культурної та інших компетентностей; цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної та світової мистецької спадщини.

Важливим засобом формування культурної компетентності є образотворче мистецтво.

Образотворче мистецтво як один з програмових навчальних предметів відіграє важливу роль у формуванні гармонійно розвиненої особистості

дитини, оскільки в художній творчості втілено віковічний життєвий досвід народу, його мудрість, уявлення про красу, погляди на різноманітні явища природи і світу.

Стосовно дітей з порушеним зором разом з вищезазначеною метою важливо в повній мірі реалізувати корекційно-розвивальний потенціал образотворчого мистецтва, що передбачає розвиток вторинно ушкоджених психічних сфер таких дітей (сенсомоторної, інтелектуальної, мовленнєвої та особистісної).

Таким чином, на заняттях з образотворчого мистецтва в спеціальній школі для дітей з порушеннями зору, окрім спільних з масовою школою завдань, реалізується ряд наступних специфічних завдань:

– навчити дітей з порушеннями зору цілеспрямованого аналізуючого обстеження предметів, спостереження процесів і явищ навколишньої дійсності за допомогою збережених аналізаторів;

– розвивати розуміння форми, будови предметів, кольоровідповідності, вміння порівнювати предмети між собою;

– сформувати в учнів з порушеннями зору уміння і навички графічного зображення предметів, процесів і явищ з натури, по пам'яті, за власним задумом, вміння змішувати кольори (відповідно до зорових можливостей учнів з порушеннями зору);

– розвивати творчі здібності, уяву, дати знання основ побудови малюнка, створення композиції;

– навчити користуватися малюнком як допоміжним засобом при вивченні різних предметів, у процесі трудового навчання, практичної діяльності;

– навчити читати зображення, співвідносити їх з натурою та засобами її художньої виразності;

– збагачувати сенсорний досвід, конкретизувати уявлення, розвивати мовлення та просторове мислення;

– навчити виділяти естетичний компонент в художніх об'єктах, спонукати до естетичних переживань образів образотворчого мистецтва;

– ознайомити дітей з порушеним зором з видатними творами живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-прикладного мистецтва з урахуванням своєрідності зорового сприймання і формування уявлень.

Заняття з образотворчого мистецтва проводяться з підготовчого до 4 класу по 1 годині на тиждень. Зміст навчального матеріалу подається за такими розділами: сприймання зображень, ліплення, аплікація, малювання з натури, малювання на теми, декоративне малювання; з 1 класу додаються бесіди про мистецтво. Відповідно передбачено наступні види робіт з малювання: малювання з натури простим та кольоровими олівцями, акварельними та гуашевими фарбами, малювання тематичних малюнків; ліплення; створення декоративних видів робіт.

Навчання учнів з порушеним зором образотворчого мистецтва будується з урахуванням особливостей сприймання навколишньої дійсності. Сприймання зображень спирається головним чином на форму як найбільш інформативну ознаку, тісно пов'язану зі змістом: за формою учні з порушеннями зору визначають якості, характерні для предмета. Тому в зображеннях для дітей з порушеннями зору необхідно чітко передавати контур предмета, виділяти дрібні деталі.

У більшості дітей з порушеннями зору порушене сприймання кольору (часто ослаблена перцепція червоного, зеленого, синього кольорів). Тому їм складно диференціювати контрастність, виділяти об'єкти з фону, розрізняти зміни яскравості на малюнку. Особливо це стосується чорно-білих та кольорових зображень з низьким ступенем контрасту. Внаслідок цього учні з порушеннями зору погано співвідносять кольорові зображення з реальними предметами і явищами.

Іншим потужним фактором формування культурної компетентності є музичне мистецтво, яке визначено одним із домінуючих видів мистецтва. Зміст освітнього стандарту в галузі «мистецтво», адаптований до психофізичних особливостей розвитку дітей з порушеннями зору, їхніх музичних потреб та реальних можливостей засвоєння програмових вимог.

Для дітей, в умовах зорової ізоляції, музика набуває особливої значущості, оскільки відкриває для них додатковий інформаційний звуковий канал, насичує уявлення про явища природи емоційними характеристиками, коригує, уточнює, поповнює знання про довкілля, духовно збагачуючи особистість.

Метою цієї освітньої галузі, яка конкретизується в навчальній програмі «Музичне мистецтво», є формування музичної компетентності як комплексного результату опанованого змісту у доступних учням з порушеннями зору видах музичної діяльності: теорії та історії музики, співі, слуханні музики, музичній грі на шумових та музичних інструментах, участі в драматизації пісень, опануванні основ загальної і художньої культури через доступні твори для дітей національного і світового мистецтва, яке допомагає у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу і мистецтва взагалі.

Завданнями музичного виховання і освіти є виховання у дітей з порушеннями зору інтересу до участі у різних видах музичної діяльності, здатності до повноцінного сприймання творів дитячого музичного мистецтва, художніх образів, співпереживання музичним персонажам, нарощування рівня музичної освіченості через опанування особливостей музичної мови, відомостей про видатних дитячих композиторів минулого і сучасності, вітчизняних і зарубіжних митців, українського музичного фольклору, бажання реалізувати свої творчі можливості у концертній діяльності. Уроки музики у школах для дітей з порушеннями зору мають і специфічні завдання: корекцію вторинних психофізичних порушень розвитку, зумовлених повною або частковою втратою зору.

Отже, музичне виховання допомагає учням з порушеннями зору розширювати соціальні контакти, розвивати комунікативні якості, музичні здібності. Однак найголовнішим у музично-естетичному вихованні дітей з порушеннями зору є збагачення їх естетичного досвіду, розширення сфери інтересів, підготовка до повноцінного емоційного

життя, допомога дитині через мистецтво ясніше мислити і глибше відчувати, що є важливими складовими культурної компетентності.

На заняттях з музичного мистецтва зберігається календарно-природничий принцип побудови занять, який дає учителю можливість творчо підходити до вибору тем уроку і музичного матеріалу. Теми поглиблюються і розширюються від 1 по 4 клас, забезпечуючи наступність зв'язку і динаміку засвоєння навчального матеріалу, враховуючи особливості світосприймання дітей із зоровою недостатністю, логіку викладання змісту музичного мистецтва у взаємозв'язку з поступовим фізичним розвитком їх здібностей.

Оскільки одним із завдань уроків музики є забезпечення формування духовної культури учнів, в основу занять покладено концепцію, яка ґрунтується на тому, що українська музична культура, маючи свої самобутні національно-регіональні особливості, водночас є частиною світової культури.

Заняття з музичного мистецтва пов'язані також і з особливостями розвитку пізнавальної діяльності, логіки музичного мислення даного контингенту школярів, рівнем їх практичного досвіду у вокально-хоровій, музично-ритмічній та інших видах естетичної діяльності. Завдання ґрунтуються на спорідненості музичного матеріалу, який використовується на уроці, що дає змогу пов'язати між собою окремі його складові частини (розспівування, хоровий спів, музично-ритмічні вправи та ігри, слухання музики, музично-творчу діяльність). Це дає можливість планувати кожний урок, як єдине ціле, з певною драматургією розвитку.

На сучасному етапі шкільної освіти музика розглядається як багатофункціональний предмет, який позитивно впливає на стимуляцію інтелектуальної навчально-пізнавальної сфери учнів з порушеннями зору. Це дає змогу розширити асоціативні зв'язки між подіями, явищами з життя, збагатити дитячі уявлення про довкілля, світосприймання,

активізувати навчально-виховний процес через використання музики на інших уроках.

На заняттях з музичного мистецтва здійснюється спроба забезпечити зв'язок уроків музики із різними святами з метою усвідомлення учнями з порушеннями зору взаємозв'язку музичного мистецтва з життям народу та історією країни.

Уроки музики мають проводитися на основі здійснення міжпредметних зв'язків з іншими навчальними предметами: літературою, образотворчим мистецтвом, ритмікою, історією, географією тощо. Музика допомагає краще зрозуміти і велич життя наших предків, і красу рідної природи, і мовне багатство народу, красу життя в цілому.

Формування культурної компетентності дітей з порушеннями зору має бути спрямованим на опанування трьома компонентами культури, що передбачає наступні завдання:

1. Ціннісний:

– аналізувати і оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культури;

– орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства;

– застосовувати методи самовиховання та самореалізації, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.

2. Діяльнісний:

– застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії;

– розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в міжкультурному суспільстві.

3. Процесуальний:

– знати рідну мову й іноземні, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку і тексти;

– організовувати та створювати моделі толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації [4, 5].

Особливістю організації навчально-виховного процесу є творчий процес співпереживання та інтеграції, якому властивий активно діалогічний характер, що дає підстави для розуміння слабозорими учнями мистецтва. Саме «діалог культур» дає змогу особистості не тільки залучитися до загальнолюдських цінностей, але й самовизначитися у світі культури, почати її створювати, удосконалюючи насамперед власний духовний світ.

Ознайомлюючись із найкращими зразками загальнолюдської та національної культури, дитина з порушеннями зору набуває певних навичок та умінь, вона вчиться самостійно виробляти принципи власної діяльності, спілкування з оточуючими, поведінки тощо.

Культурну компетентність можна розглядати як складову культурної комунікації, вона ґрунтується на приналежності людини до певної соціальної групи, її життєвому досвіді, володінні інформацією про належну комунікаційну поведінку, знання, отримані шляхом навчання, спостереження, ознайомлення із багатьма культурними і мистецькими об’єктами. Культурна компетентність формує основи поведінки особистості, сприяє її соціалізації, створює умови для збереження і передачі національної своєрідності, традицій, звичаїв, притаманних даній культурі. Культурну компетентність можна розглядати як одну з передумов правильної інтерпретації інформації, отриманої у процесі комунікації та результативності комунікаційного процесу, вона здатна розвиватися під впливом культурної взаємодії, обміну думками, індивідуальним досвідом [1, 3, 4].

Таким чином, формування культурної компетентності у дітей з порушеннями зору, здійснюване засобами образотворчого і музичного

мистецтва, дають змогу учням з порушеннями зору набувати навичок та умінь сприймання зразків загальнолюдської та національної культури; сприяє формуванню самостійності, розвитку комунікативних навичок та соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред.О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-49.

2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основи міжкультурної комунікації: підручник для вузів. М .: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 112.

3. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монографія] / Т.В.Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.

4. Крутенко О.В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Загальнокультурна компетентність: науково-методичний посібник / О.В.Крутенко. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. – 68 с.

5. Нестеренко Т. Формування культури особистості як шлях досягнення загальнокультурної компетентності молодшого школяра. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 93. С. 119-123.

REFERENCES

1. Bibik N.M. Kompetentisnij pidhid: refleksivnij analiz zastosuvannja / N.M.Bibik // Kompetentisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi: Biblioteka z osvitn'oï politiki / Za zag.red.O.V.Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – S. 47-49.

Bibik N.M. Competent approach: a reflexive analysis of application / N.M. Bibik // Competent approach in contemporary education: world experience and ukrainian perspectives: library for educational policy / By O.V.Ovcharuk. – K .: "KIS", 2004. – P. 47-49.

2. Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. Osnovi mizhkul'turnoï komunikaciï: pidruchnik dlja vuziv. M .: JuNITI-DANA, 2002. S. 112.
Hrushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Fundamentals of intercultural communication: a textbook for universities. M .: UNITI-DANA, 2002. P. 112.
3. Ivanova T.V. Kul'turologicheskaja podgotovka budushhego uchitelja: [monografija] / T.V.Ivanova. – K.: CVP, 2005. – 282 s.
Ivanova T.V. Culturological preparation of the future teacher: [monograph] / T.V. Ivanova. – K .: CVP, 2005. – 282 p.
4. Krutenko O.V. Formuvannja kljuchovih kompetentnostej uchniv zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu vidpovidno do vimog novih derzhavnih osvitnih standartiv. Zagal'nokul'turna kompetentnist': naukovo-metodichnij posibnik / O.V.Krutenko. – Cherkasi: ChOIPOPP, 2014. – 68 s.
Krutenko O.V. Formation of key competences of pupils of the general educational institution in accordance with the requirements of the new state educational standards. General cultural competence: a scientific and methodological manual / O.V. Krutenko. – Cherkasy: CHOIPOPP, 2014. – 68 p.
5. Nesterenko T. Formuvannja kul'turi osobistosti jak shljah dosjagnennja zagal'nokul'turnoï kompetentnosti molodshogo shkoljara. Naukovi zapiski. Serija: pedagogichni nauki. Vipusk 93. S. 119-123.
Nesterenko T. Formation of personality culture as a way of attaining the general cultural competence of the younger student. Proceedings. Series: Pedagogical Sciences. Issue 93. pp. 119-123.

УДК:[159.9:528.425]-055.62:376.352

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО ОРІЄНТУВАННЯ В ПРОСТОРІ НЕЗРЯЧИХ ДІТЕЙ ТА З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анотація. В статті висвітлено сучасний стан організації та проведення занять з орієнтування в просторі дітей з інвалідністю по зору, проблему психологічної готовності незрячих дітей та їх родин до процесу адаптації, соціалізації та інтеграції. Проаналізовано систему організації занять з орієнтування в просторі в спеціальних загальноосвітніх закладах для незрячих дітей. Піднято питання збільшення індивідуальних годин на заняття в школах та введення додаткових фахівців у штат закладу. Визначено психологічні аспекти підготовки до занять з орієнтування в просторі: наявність і характер залишкового зору, положення дитини в родині, соціальне оточення, готовність збережених аналізаторів сприймати предметний світ і навколишній простір, навички самостійного пересування в просторі (мікро-, макропростір), психологічні стадії, на яких перебуває дитина з інвалідністю по зору, психологічна готовність до самостійного пересування в просторі. Обґрунтовано залучення батьків до процесу орієнтування в просторі незрячих дітей через проходження ними відповідної психологічної практики.

Ключові слова: незрячі діти, орієнтування в просторі, психологічні аспекти, тростина.

Tetiana Kostenko, Psychological aspects of preparation for orientation in the space of blind children and with visual impairments

Abstract. The issue concerning the current state of the organization and conducting the orientation in the space lessons for children with visual disabilities, the problem of psychological readiness of blind children and their

families to the process of adaptation, socialization, and integration are highlighted. The author analyzes the system of organizing space orientation classes in special schools for blind children. The author raises the issue of increasing individual hours for schooling and introducing additional staff to the institution. Learning orientation in space is only possible if there is an individual approach to each blind child, taking into account the nature of its visual impairment, individual personality traits, and life experience. The psychological aspects of preparation for space orientation training are outlined: presence and nature of residual vision, position of the child in the family, social environment, readiness of the saved analyzers to perceive the subject world and the surrounding space, skills of independent movement in space (micro-, macro-space), psychological stages, where the child with visual disability is located, psychological readiness to moving independently in space. The involvement of parents in the process of orientation in the space of blind children through the passage of appropriate psychological practice is substantiated.

Key words: blind children, space orientation, psychological aspects, cane.

В умовах швидкої зміни інформаційного та фізичного простору, для незрячої дитини навчитися самостійно орієнтуватися в просторі є життєво необхідним завданням у процесі підготовки до самостійного життя. Для дитини з порушеннями зору освоїти орієнтування в мікро- та макропросторі є не менш важливим компонентом соціалізації. Навчання орієнтуванню в просторі і мобільності вимагає спеціально організованої фахівцем роботи, одним з аспектів якої є психологічно підготувати не лише незрячу дитину та дитину з порушеннями зору, ай її батьків. Орієнтування в просторі є одним з головних напрямів соціалізації та адаптації незрячих та з порушеннями зору дітей до умов суспільства, організацію якого потрібно осучаснювати та змінювати відповідно до міжнародних стандартів

Безпосередньому сприйманню незрячих дітей доступна мала кількість предметів, які можуть служити їм належними орієнтирами. Але деякі з них

виявляються не тільки орієнтирами, а й ознакою, за якою у незряча дитина здогадується про предмет, що в даний момент недосяжний його сприйманню. Цей предмет в якості орієнтира або перешкоди може суттєво вплинути на її поведінку. Внаслідок цього незряча дитина повинна завжди тримати в полі своєї уваги все, навіть найменші сигнали, які будь-яким чином впливають на зміну навколишнього середовища. Зряча дитина орієнтується в просторі без будь-яких труднощів, зір охоплює всю обстановку в цілому і орієнтування в ній проходить на рівні умовних рефлексів, які здобуті в результаті життєвого досвіду. У незрячих дітей орієнтування в просторі проходить по іншому. Для них це складний психічний процес.

Проте, система навчання орієнтуванню у просторі в Україні не відповідає міжнародній практиці розвитку мобільності незрячих дітей і вимагає модернізації .

На сьогодні дана проблема розглядається в контексті вирішення питань із збільшенням годин на індивідуальну роботу з просторового орієнтування та введення штатних одиниць в штатні розписи спеціальних закладів. Так, у штатних розписах спеціальних дошкільних закладів відсутні відповідні штатні одиниці фахівців з орієнтування у просторі та мобільності. «Типовими навчальними планами спеціальних закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою для дітей з порушенням зору (сліпих дітей)» в підготовчих-4 класах передбачено 2 години на клас, 5-10 класах передбачено в рамках інваріантної частини на «Орієнтування у просторі» – 1 година на тиждень на клас, та на додаткові заняття та консультації 1 година на тиждень на клас, 11-12 класах, коли діти готуються до самостійного життя, занять з орієнтування зовсім немає. Діти з порушеннями зору можуть відвідувати реабілітаційні заклади, але й там на заняття з орієнтування у просторі для індивідуальної роботи виділяється недостатньо годин. У штатах інклюзивно-ресурсних центрів Міністерства освіти і науки України, куди могли б звернутися особи з інвалідністю по зору за допомогою у навчанні орієнтуванню та

індивідуальній мобільності, не передбачено відповідних посад для викладачів орієнтування та індивідуальної мобільності.

Навчання орієнтування у просторі можливе лише за наявності індивідуального підходу до кожної незрячої дитини з урахуванням характеру її зорового порушення, індивідуальних особливостей особистості та набутого досвіду життя. Просторове орієнтування – це здатність дитини в будь-який момент правильно уявити просторове співвідношення навколишніх предметів та своє положення відносно них [1].

Спостерігаючи за незрячою дитиною під час самостійного пересування в приміщенні, в квартирі, у дитячому садку або на вулиці, можна побачити значне напруження, невпевненість і скутість рухів, страх пересування. Дитина змушена під час ходьби всі свої зусилля та увагу спрямовувати на те, щоб не наштовхнутися на що небудь, щоб не впасти, щоб не забитися. Як наслідок у дитини з'являється страх самостійного пересування в просторі, вона не виявляє бажання пізнавати навколишній світ.

Проблема формування просторових уявлень та навичок просторового орієнтування висвітлюється науковцями відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (І.М. Гудим, В.В. Кобильченко, С.В. Кодратенко) та кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології НПУ ім М. Драгоманова (Є.П. Синьова, Л.Г. Медведок, Т.М. Гребенюк) [4].

У дослідженнях підкреслюється значний вплив просторових сприймань, уявлень та уміння орієнтуватися в просторі на розвиток пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору і вдосконалення її інтелектуальних, творчих здібностей. Формування у дитини з порушеннями зору просторових уявлень підвищує результативність і якість її діяльності (продуктивно-творчої, пізнавальної, трудової). У незрячих дітей спостерігається страх перед пересуванням у просторі, що обумовлено несформованістю ходьби. Незряча дитина потребує спеціального відпрацювання техніки ходьби: певне положення тіла, постановку ступнів,

почуття рівноваги й координацію рухів рук і ніг. Дітям з порушеннями зору властива переоцінка своїх зорових можливостей, що негативно позначається на успішності самостійного орієнтування в просторі [5,6].

Навчання орієнтуванню у просторі має включати не лише володіння інформацією про психологічні особливості кожного незрячого учня, а й про психологічну готовність кожного до цього процесу .

Під психологічною готовністю до просторового орієнтування ми розуміємо систему, елементи якої у взаємодії функціонують на сенсорному, інтелектуальному, та емоційному рівнях. Просторове орієнтування – це складний процес, в якому беруть участь в комплексі всі органи відчуття (всі аналізатори): світловий (зір), звуковий (слух), руховий, тактильний, температурний (дотик). Від їхнього стану залежить якість і можливості орієнтування в просторі. В процесі орієнтування роль кожного виду відчуття неоднакова. Доти потребує безпосереднього контакту з предметом, який обстежується (контактний аналізатор). Зір та слух доносить до людини інформацію про предмети та явища, які знаходяться та відбуваються на такій відстані, що безпосередній контакт з ними неможливий. Зір та слух називаємо дискантними аналізаторами і саме вони головні під час орієнтування у просторі [1,3].

Виходячи з того, що обов’язковим компонентом корекційних занять з незрячими дітьми є просторове орієнтування вважаємо за необхідне розглянути його психологічну складову. Так, просторове орієнтування має наступну структуру: мету, мотив, способи виконання та емоційне відношення до виконуваного виду діяльності. Мета просторового орієнтування – формування навичок та вмінь та розвиток мобільності незрячих дітей. Для досягнення мети навчання просторовому орієнтуванню необхідно вирішити наступні завдання: навчити використовувати різну інформацію (звукову, тактильну) для компенсації порушеної зорової функції, виробити способи оцінки форми, величини, відстані між предметами, напрямок руху; навчити використовувати тифлотехніку з просторового орієнтування; формувати

соціально-важливі якості особистості – активність, наполегливість, стійкість, цілеспрямованість. Поряд з цими завданнями постає завдання – психологічно підготувати незрячу дитину до занять з орієнтування в просторі, сформувати позитивну мотивацію. Зазначимо, зо позитивна мотивація формується в процесі занять та за допомогою відповідних методів та прийомів.

Одним з таких прийомів є знайомство незрячих учнів з життям і діяльністю незрячих мандрівників, туристів, а також відомих людей, які досягли великих результатів у громадській діяльності на основі успішного орієнтування в малому і великому просторі. Використовується позитивний досвід таким чином: проводяться бесіди, прослуховуються записи з розповідями про особистий досвід, запрошуються на заняття відомі люди, які можуть надихнути, поділитися своїми знаннями та історіями успіху починаючи з перших кроків.

Дуже важливо до цього процесу залучати батьків, оскільки вони мають вагомий психологічний вплив на успіхи у навчанню просторовому орієнтуванню. Батьків слід залучати до занять з психологом для вироблення позитивної мотивації і вміння надавати психологічну підтримку незрячим дітям в процесі навчання та самостійного орієнтування в просторі. Батьки мають навчитися підтримувати незрячу дитину і її зусилля до активності та рухливості, транслювати впевненість, що тренування є необхідною умовою до самостійності незрячої дитини і завжди підтримувати дитину. Батьки своєю позитивною установкою допоможуть послаблювати невпевненість, побоювання і страхи дитини, пов’язані з навчанням орієнтуванню у просторі.

Зазначимо, що за результатами обстеження психологічної готовності до занять з орієнтування в просторі, ми визначили два ключових психологічних аспекти: страх перед тростиною, що є обов’язковим елементом орієнтування в просторі, вплив психологічної стадії, на якій перебуває дитина з інвалідністю по зору (I,II,III).

Тростина для незрячого – це продовження руки, за допомогою якої знаходить різні предмети та долає перешкоди. Також тростина може служити

генератором звуку; при постукуванні по будь-якому предмету,можна визначити з чого зроблений даний предмет. Під час сильного постукування по дорозі, незрячий може визначити приблизну відстань до предметів будинків, парканів та інше. Біла тростина є знаком незрячого, сигналом, який попереджує водія транспортного засобу про те, що на дорозі незрячий.

Виходячи з того, що порушення зору мають різний характер та час виникнення виділяють три стадії переживання втрати (порушення зору).

І. Стадія. Шок. Характеризується розсіяністю і підвищеним тривожним станом, труднощами в адаптації, замиканням в собі, відмовою говорити про проблему. Такий стан може бути від кількох годин до кількох днів.

ІІ. Стадія. Удар. Емоційно це проявляється через: страх – страх майбутнього, хвилює, як буде виглядати, що інші подумають, це вплине на все подальше життя; заперечення – відмова прийняти втрату зору, сподіваючись, що це тимчасово і медикаментозно ще можна все виправити; гнів – сильна емоція, яка часто супроводжується відсутністю страху та самообвинуваченням; гнів може супроводжуватися фізіологічними симптомами (нудота, тремор, тахікардія, головний біль, розлади сну); провина – почуття, яке відчувають перед рідними та близькими; безпорадність – людина не знає, як допомогти самій собі, боїться зробити щось не так. Цей стан може тривати 2-3 дні, без необхідної психологічної допомоги – до декількох тижнів.

ІІІ. Стадія. Вирішення. Дитина з інвалідністю по зору починає: усвідомлювати, що зір втрачений, інтерпретувати це як нещасний випадок, трагічну подію в житті, яку потрібно прийняти та пережити,шукає вирішення «Як жити далі?». Тривалість залежить від індивідуальних адаптаційних можливостей та компенсаторних механізмів

Якщо говорити про страх перед тростиною, то умовно ми виділили наступні категорії. Перша категорія – «страх чогось , який нічим неможливо пояснити». Учні просто пояснюють це «не хочу, бо боюсь». Друга категорія «Беру тростину – визнаю свою особливість». До цієї категорії відносяться

діти, які ще не пройшли стадію прийняття свого зорового діагнозу. Третя категорія: «Беру тростину – безповоротна самостійність і опора тільки на себе» – страх, що що вже не буде допомоги як раніше. Четверта категорія: «Беру тростину – для дівчат не привабливо, для хлопців – слабкість». П'ята категорія: «Я не зможу…, виглядатиму недолуго». Дана категорія характеризується ще й ти, що додається невпевненість у власних можливостях.

Виявлені категорії страхів показують, що вони відносяться як до мікропростору так і до макропростору. А це означає, що лише спільна робота фахівців і батьків дасть в результаті позитивний результат у роботі з навчання орієнтування у просторі незрячих дітей.

Перед тим, як проводити роботу з психологічної підготовки до занять з орієнтування в просторі ми визначили «допсихологічні» аспеки, серед яких:

- розвиток полісенсорного сприйняття навколишнього: дотику, слуху, нюху, пропріорецептивних відчуттів, почуття – при формуванні навичок орієнтації як в знайомому, так незнайомому просторі;
- формування пропріо чутливості для вільного володіння своїм тілом; автоматизація навичок ходьби дозволяє приділяти більше уваги не техніці пересування, а своєчасному і точному сприйняттю шляху руху, просторових і часових орієнтирів, що в значній мірі полегшить орієнтування і рух у просторі;
- ознайомлення зі світом оточуючих їх речей, в якому вони будуть жити, і орієнтуватися;
- розширення їх кругозору, знання предметного світу з різноманіттям властивостей і якостей, які вони можуть використовувати як орієнтири;
- інформування (вчасне) про закономірності розвитку природи і суспільства, зміна навколишніх їх речей, поява нової техніки, нових об'єктів з усіма новими, невідомими їм раніше якостями.

Отже, при самостійному пересуванні дитина з порушенням зору стикається з безліччю труднощів. До найпоширеніших труднощів відносяться, перш за все, орієнтування, мобільність і безпека. Якщо доросла людина з інвалідністю по зору, так чи інакше, може впоратися з труднощами орієнтування в просторі самостійно, використовуючи допомогу оточуючих, навички комунікації і свій життєвий досвід, а також допомогу оточуючих, то дітям дошкільного та молодшого шкільного віку набагато складніше. Діти з порушенням зору пересуваються самостійно в основному тільки в знайомому просторі, і, як правило, він обмежується квартирою, дитячим садом, навчальним закладом. На вулиці дитину супроводжують дорослі: батьки, вчителі, вихователі. Найчастіше дорослі більше уваги приділяють тотально незрячим дітям. Вони помилково вважають, що дитина, яка має залишковий зір, легко зорієнтується і розбереться самостійно. Таким чином, навчання орієнтуванні в просторі дітей з порушенням зору має плануватися і проводитися з урахуванням таких психологічних аспектів: психологічна готовність до самостійного пересування в просторі, наявність і характер залишкового зору, положення дитини в родині, соціальне оточення, готовність збережених аналізаторів сприймати предметний світ і навколишній простір, навички самостійного пересування в просторі (мікро-, макропростір), психологічну стадію, на якій перебуває дитина з інвалідністю по зору (I,II,III).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гошовський В.І. Орієнтування у просторі, як засіб соціалізації та інткграції людей з інвалідністю по зору в суспільство / В.І. Гошовський. – Рівне, 2018. – 58.с.

2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 119 стр.

3. Клопота Є.А. Особливості процесу інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору / Є.А. Клопота // Актуальні проблеми

навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2015. – № 12 (14). – С. 142-155.

4. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності // Журнал «Педагогіка і психологія». – 2016. – №2. – С. 64-70.

5. Костенко Т.М. Розробка програми корекції розвитку з глибокими порушеннями зору : емоційно-вольова сфера. / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред.кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. К: Педагогічна думка. 2016. – Вип.12. – С. 208-215.

6. Кульбіда С. В. Освіта XXI століття. Дефектологія. № 2. 2006. С.54 – 56.

REFERENCES

1. Hoshovskyi V.I. (2018). Oriientuvannia u prostori, yak zasib sotsializatsii ta intkhratsii liudei z invalidnistiu po zoru v suspilstvo. [In Ukrainian].

2. Ermakov V.P., Jakunin G.A. (2000). Osnovy tiflopedagogiki: Razvitie, obuchenie i vospitanie detej s narushenijami zrenija. Moskva: Vlados. [In Russian].

3. Klopota Ye.A. (2015). Osoblyvosti protsesu intehratsii v suspilstvo osib z hlybokymy porushenniamy zoru. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebam 12(14). [In Ukrainian].

4. Kobylchenko V.V. (2016). Spetsialna psykholohiia na suchasnomu istorychnomu etapi: poshuk vlasnoi naukovoi identychnosti. Zhurnal "Pedahohika i psykholohiia" (2) [In Ukrainian].

5. Kostenko T.M. (2016). Rozrobka prohramy korektsii rozvytku z hlybokymy porushenniamy zoru : emotsiino-volova sfera. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv: Pedahohichna dumka (12).

6. Kulbida S. V. (2006). Osvita KhKhI stolittia. Defektolohiia. № 2. 2006. S.54 – 56.

УДК 376-056

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

Ірина Мойсеєнко,
Аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО МАРШРУТУ ДИТИНИ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Анотація. Питання розладу аутичного спектра потребує сьогодні посиленої уваги з боку дитячих психіатрів, сімейних лікарів, дитячих неврологів, психологів, спеціальних педагогів, працівників служб раннього втручання та фахівців із соціального захисту населення. Надання якісної всебічної допомоги зазначеній категорії дітей та їхнім родинам є суспільнозначущою проблемою.

У статті розглядаються особливості наукових підходів щодо проведення діагностики сформованості психофізичної та соціально-емоційної сфер дітей з розладами аутичного спектра. Вона спрямована на визначення основних компонентів процесу діагностування: анамнезу, психологічного та морфологічного обстеження, з`ясування рівня розвитку мовлення, наявності порушень перцептуальних навичок, статусу неврологічного розвитку дитини. Окреслений у статті комплекс діагностичних методик, дає змогу оптимізувати діагностику для визначення основних характеристик дітей із розладами аутичного спектра.

Ключові слова: діагностика, розлади аутичного спектра, психофізичний розвиток, перцептуальні навички.

Andrey Lapin, Iryna Moiseienko, Analysis of the diagnostic instrumentary for determining the state of psychophysical development as a necessary

Abstract. The issue of autism spectrum disorder today needs to be intensified – attention from pediatric psychiatrists, family doctors, pediatric neurologists, psychologists, correctional educators, early intervention services and social protection services. Providing quality comprehensive assistance to these categories of children and their families is a social problem.

The article deals with the peculiarities of scientific approaches to the diagnostics of the formation of the psycho-physical and social-emotional spheres of children with autism spectrum disorders.

This work does not cover the issue of intervention in autism; it aims to improve the recognition of various forms of manifestation of the autism spectrum. Diagnostic tools are being highlighted to help help children with autism spectrum disorders and those who work with them. With the help of diagnostic tools, a specialist can differentiate between different types of autism spectrum disorders and differentiate them from other disorders. Diagnosis helps to establish contact with children of all ages, to choose adequate psychological and pedagogical methods of examination, as well as to carry out more effective corrective work.

The main components of the process of diagnosis are identified: history, psychological and morphological examination, level of speech development, disorders of perceptual skills, status of neurological development of the child. A set of diagnostic techniques has been identified to optimize diagnostics to determine the main characteristics of children with autism spectrum disorders.

Key words: diagnostics, autism spectrum disorders, psychophysical development, perceptual skills.

Постановка проблеми. На початку 2015 року Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім» (Київ, Україна) підвів підсумки ініційованого ним громадського опитування щодо ситуації з аутизмом в Україні. За підсумками опитування визначили п`ять найгостріших питань

щодо дітей з розладами аутичного спектра. Два з них – встановлення діагнозу та необізнаність фахівців. На сьогодні із запровадженням та в умовах Нової школи ці питання не стали менш гострими. Спираючись на той факт, що знання діагностичного інструментарію дають можливість визначити не тільки ступінь аутизму, а й загальний рівень психофізичного розвитку дитини з розладами аутичного спектра, та її індивідуальні здібності, що дозволить скласти або скорегувати індивідуальне спрямування розвитку кожної дитини. Статистичні дані стверджують, що кожного року збільшується кількість дітей дошкільного віку, яка має розлади аутичного спектра.

Отже, потрібно озброїти фахівців діагностичним інструментарієм, що допоможе визначити і схарактеризувати стан особливостей розвитку, який, в свою чергу, є необхідним для забезпечення медико-психолого-педагогічної взаємодії. В якості першочергового завдання діагностики нами визначено знаходження багаторівневих порушень або недостатності в емоційно-пізнавальній поведінці дитини з метою визначення відповідної педагогічної типології цього асинхронного розвитку та його корекції шляхом взаємодії психолого-медико-педагогічного характеру.

Наявність чіткого діагностичного інструментарію (різних методик діагностики) щодо розладів аутичного спектра, дозволять фахівцю підбирати адекватну методику діагностики для кожного конкретного випадку. Основною проблемою застосування цих методик, на наш погляд, є відсутність адаптації вищевказаних методик в українських реаліях і, відповідно, слабка обізнаність фахівців щодо можливості їх використання в практичній роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що у вітчизняній спеціальній педагогіці та спеціальній психології в останні десятиліття проводяться активні дослідження проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з порушеннями аутичного спектра, що підтверджується багаточисельними

публікаціями таких науковців та практиків, як Н. Базима, С. Конопляста, В. Косинкіна, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, Н. Липка, С. Максименко, І. Марцинковский, О. Мякушко, К. Островська, Л. Рибченко, М. Рождественська, О. Романчук, Х. Сайко, Г. Сивик, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Шульженко та ін.

Метою статті є огляд наукових підходів щодо проведення діагностики сформованості психо-фізичної та соціально-емоційної сфер дітей з розладами аутичного спектра.

Методи дослідження: вивчення й аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо проблеми діагностики дітей з розладами аутичного спектра.

Виклад основного матеріалу. У працях вчених [1 – 9] представлені різноманітні аспекти діагностики та оцінювання психофізичного розвитку дитини з розладами аутичного спектра. Однак, при цьому, не вирішеними залишаються питання щодо доступності діагностики. Фахівцю, що працює з дитиною з розладами аутичного спектра важливо знати закономірності психічного розвитку дитини, володіти методами психолого-педагогічного обстеження дітей зазначеної категорії різного віку. За допомогою діагностичного інструментарію фахівець може диференціювати різні види розладів аутичного спектра та відмежовувати їх від інших порушень. Завдяки відібраному діагностичному інструментарію встановлюється контакт з дітьми різного віку, добираються адекватні психолого-педагогічні методи обстеження, а також проводиться більш ефективна корекційна-розвивальна робота.

Розлад аутичного спектру (РАС) – це комплексне порушення розвитку дитини, з порушенням поведінки, як прояву реакції дитини на особисту дезадаптацію, і труднощами в соціальній взаємодії та комунікації. (Т. Скрипник, В. Тарасун,) Розлади аутичного спектра – досить поширене явище, що зустрічається в Україні. За даними ВООЗ, у світі це один відсоток

від усієї популяції дітей. В Україні кількість дітей, що мають діагноз аутизм зростає на 30% щороку.

Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній корекційній педагогіці та спеціальній психології в останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю дослідження проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з розладами аутичного спектра таких науковців та практиків, як Н. Андреєва, Н. Базима, А. Душка, Н. Івашура, Х. Качмарик, С. Конопляста, В. Косинкіна, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, Н. Липка, І. Логвінова (І. Шептун), С. Максименко, І. Марцинковский, О. Мякушко, А. Обухівська, К. Островська, Л. Рибченко, М. Рождественська, О. Романчук, Х. Сайко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Ю. Товкес, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Шульженко та ін.

Рівень сучасних знань про розлад аутичного спектра базується на значних успіхах в галузі генетики, молекулярної біології, нейрохімії, психопатології, нейропсихології. Проте рішення основних проблем дітей з розладами аутичного спектра залишається актуальними та важко досяжним з огляду на ефективність впливу на розвиток дитини. Основними причинами такого стану В.Тарасун вбачає у наступному: недостатня вивченість патогенезу і клініко-психологічної структури РАС, їхніх різних варіантів; недостатнє виділення практично значущих підгруп РАС та недостатня розробленість їх систематики; відсутність або недостатність науково обґрунтованого прогнозу динаміки розвитку дитини з РАС і потенційних результатів аутологічного втручання. [7, с.110.] Для врахування особливостей організації педагогічної роботи, спрямованої на корекцію розвитку дітей з РАС потрібно спланувати їх обстеження та встановити взаємозалежності стану розвитку і прояву особливостей психіки від ступеню і характеру розладу та часу виникнення порушення.

Одними з перших в Україні діагностику у секторі медико-соціальної реабілітації дітей і підлітків із психічними та поведінковими розладами

провела команда фахівців (лікарів, психологів, реабілітологів) під керівництвом І. Марцинковського. Слід взяти до відома, що науковець акцентує увагу на попередній диагностиці РАС у дітей віком до 3 років. Але науковець наголошує, що не всі діти можуть бути іднетифіковані у віці до 3 років, тому вони можуть підлягати скринінгу повторно – після 3х років (36-42 місяця). [3].

Аналіз літератури з теми дослідження [1-9,] дозволив з'ясувати, що дослідники визначали основними компонентами процесу діагностування, який має бути всебічним і включати:

1. Ретельне вивчення історії розвитку дитини (включаючи інформацію про пре – пері – і постнатальний періоди), а також встановлення початку проявів порушення, аналіз розвитку моторики, мовлення, сфери особистих інтересів (улюблені заняття, надзвичайні таланти тощо). Особлива увага має приділятися розвитку соціальної взаємодії, встановленню дружніх відносин з іншими дітьми, усвідомленню себе, розвитку емоцій, проявам проблемної поведінки.

2. Історія сім'ї: необхідно отримати інформацію про генетичні та інші порушення в сім'ї. Слід провести аналіз складу сім'ї та стану психологічної атмосфери в сім'ї.

3. Детальне обстеження морфологічного статусу дитини (індивідуальні особливості будови тіла дитини і морфології її органів). Обстеження функціональних особливостей дитини (урахуванням вроджених та набутих індивідуальних особливостей функцій і різних систем, а також патологічних відхилень функцій.

4. Психологічне обстеження, що має проводитись психологом, який знає проблему аутизму і особливості дітей з РАС, із застосуванням відповідних віку і рівню розвитку тестів. Оцінка рівня інтелектуального (вербального і невербального) розвитку дитини; оцінка нейропсихологічного функціонування дитини (моторні та психомоторні навички, візуальну і слухову пам'ять, орієнтацію в просторі, компенсаторні

стратегії, особливості ігрової діяльності тощо); складання психологічного профілю дитини.

5. Обстеження рівня розвитку мовлення і комунікації (вербальної і невербальної).

6. Обстеження порушень сенсорики, перцептуальних навичок, складання сенсорного профілю дитини.

7. Вивчення неврологічного розвитку дитини, виявлення домінанти.

Існує значна кількість методик, які дозволяють виявити специфічні особливості розвитку дитини з розладами аутичного спектра, її комунікації, соціальної поведінки. Доктор Дж. К`юзак підкреслює, що найкращий спосіб діагностики розладів аутичного спектра є клінічне інтерв`ю та спостереження. О. Нікольська, О. Баєнська, М. Ліблінг використовували спостереження для розуміння на якому рівні та за допомогою яких афективних механізмів дитина взаємодіє зі світом. Тим самим науковці визначали ступень порушення афективного розвитку, тип аутизму, характер стереотипності, форми аутостимуляції та засоби конструктивної взаємодії зі світом. [4, с.84]

При спостереженні виявляються особливості реагування на навколишнє середовище у якому знаходяться рідні та незнайомі люди, різні предмети та іграшки. Визначення потреб дитина (уваги мами, взаємодії з незнайомцем, тощо), те, на що дитина зверне свою увагу (книги, іграшки, олівці, тощо), те, як дитина буде тримати себе в незнайомому місці – надає можливість припустити який вид розладів аутичного спектра є та, який маршрут розвитку окреслити для неї.

Спостерігаючи за дитиною виявляється її витривалість у контакті. Тут звертається увага на реакцію дитини: йде або уникає контакту, сама визиває на контакт, яку тримає просторову дистанцію. Важливою є оцінка емоційного стану дитини: сприйняття зорового та тактильного контакту, моторні стереотипії та самоагресія, чи переймає емоції людей, що навколо, чи ігнорує. Тут необхідно відмітити як легко провокується стан страху та

тривоги, та форми прояву цього стану (завмирання, переляк, посилення аутостимуляції, тощо). Доцільним буде з'ясування реакції дитини з РАС на фізичний дискомфорт: голод, біль, утому. На скільки фіксуються переживання, чи можливо відволікти дитину, чи не переростає переживання у щось руйнуюче.

Навички самообслуговування зафіксуються при використанні чи не використанні незнайомого туалету, бере чи не бере гостинці, як їсть, чи є гидливість. За допомогою спостереження з'ясовуються мовленнєві прояви, що дають розуміння чи використовує дитина з РАС мовлення для спілкування, чи є мутичною; оцінюється запас слів, вимову, характер аграматизму, можливість використання форм першої особи. Організація сумісної діяльністі дорослого та дитини надає можливість оцінити життєвий досвід, звички, зафіксувати приємні сюжети побуту або пов`язані з тривогою чи співчуттям. Таким чином в процесі спостереження накопичуються данні про індивідуальні особливості психофізичного розвитку дитини, про його життєвий досвід, сильні та слабкі сторони, манеру спілкування, фіксуються явища, що лякають.

Інтерв'ю надає можливість глибше проникнути в соціально-психологічні причини поведінки. Ряд вчених (В. Тарасун, І. Марцинковський, О. Нікольска, К. Островська) приходять до висновків, що інформація, яка збирається за допомогою інтерв'ю, надходить швидше та повніше і, зазвичай, є безпосередньою та яскравою. Під час інтерв'ювання необхідно відрізняти реальні події від суб'єктивного їх сприйняття батьками.

Світові науковці пропонують різні структуровані та напівструктуровані інтерв`ю: «Дитячу версію KSDS» (А. Лурія, 1977, Segal & Falk, 1998), «Методику нейропсихологічної діагностики дітей», (Л. Цвєткова, 1998); «Діагностичні процедури в роботі з дітьми» (Costello. Edelbrock, Kalas, Kessler & Klaric, 1982); «Схему діагностичного інтерв'ю для дітей» (переглянута версія DISC-R; Shaffer, Shwab-Stone, Fisher & Cohen, 1993) тощо. Сегал і Фолк (Фальк) (Segal & Falk, 1998) здійснили загальний аналіз

валідності, надійності та практичності найбільш поширених типів структурованих інтерв'ю.[8, с.197-210]

Ще один важливий інструмент обстеження дитини з РАС – це метод тестування. У психодіагностиці існують різноманітні класифікації тестів. Вони підрозділяються на тести вербальні, практичні, групові, індивідуальні, тести інтелекту і особистості; тести швидкості та результативності. Тести мають відповідати двом основним критеріям – надійність (reliability) і валідність (validity).

У науково-методичній літературі (А. Anastasi, Л. Бурлачук та ін.) серед напрямів тестової діагностики виокремлюють такі:

- скринінгова діагностика, спрямована на виявлення існуючих відхилень у психофізичному розвитку дитини з РАС без точної класифікації їх характеру і рівня прояву;
- диференційна діагностика порушень розвитку з метою визначення типу і категорії порушення;
- поглиблена психолого-педагогічна діагностика дитини.

З числа скринінгових інструментів в Україні відомі «Модифікований Список Ознак Аутизму в Малюків» (Modified Checklist for Autism in Toddlers, M-CHAT), діагностична методика на виявлення дітей з аутизмом ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised.

Опитувальник M-CHAT складається з двох частин. Перша частина охоплює закриті питання, що стосуються функціонування дитини в 9 сферах: 1) гра у близькому фізичному контакті (гойдання, підкидання); 2) соціальна зацікавленість; 3) розвиток моторики; 4) соціальні ігри; 5) гра «на ніби»; 6) вказування на предмет, який дитина хоче отримати; 7) вказування на об'єкт, яким хоче зацікавити іншу особу; 8) функціональна гра; 9) розподіл уваги. Друга частина опитувальника складається з п'яти пунктів і дає можливість порівняти інформацію, отриману від батьків, з фактичними можливостями дитини. Опитувальник CHAT дає можливість виявити дітей, які належать до групи ризику.

ADI-R розроблена для систематичного і стандартизованого спостереження за аспектами прояву аутизма:

1) мова і мовлення (часто повторювані звуки, слова, вислови соціальне використання мовлення);

2) соціальна взаємодія (емоційні прояви дитини, зони комфорту, соціальна посмішка, здатність до відгуку щодо інших людей);

3) стереотипна поведінка і вузькоспрямовані інтереси поведінки (незвичні заняття, манерні рухи пальців і п'ястей рук, незвичні сенсорні уподобання, самоушкодження, агресія).

Інтерв'ю складається з 93 питань, що входять у вісім розділів: 1) фон – для визначення загального фону сімейної та терапевтичної ситуації; 2) вступні питання – для того, щоб змалювати загальну картину поведінки дитини; 3) звіт про ранній розвиток; 4) низка питань, що стосуються віку, в якому було опановано мовленнєві навички та, можливо, втрачені певні навички; 5) робота з вимовою і комунікацією; 6) соціальний розвиток і гра; 7) інтереси та особливості поведінки; 8) загальна поведінка – клінічне значення мають такі показники, як агресія, самоушкодження і можливі епілептичні явища. ADI-R складається з модулів. На кожну дитину відводиться тільки один модуль, з огляду на мету застосування даної методики – для визначення діагнозу або ж втручання з урахуванням вікового цензу.

Розлади аутичного спектра мають багато спільного з симптомами інших розладів розвитку, тому дуже важливо відрізнити їх від інших, як і від можливих особливостей нормального розвитку дитини. Завдання диференційованої діагностики – оцінка розвитку дитини, її потенціалу, встановлення конкретної форми РАС, досягнення розуміння дитини в контексті її життя у сім'ї, щоб на основі цього можна було запропонувати комплексну програму допомоги. До цього мусить бути залучений не один фахівець, а команда (психіатр, педагог, психолог, логопед), щоб обстеження було справді комплексним, ґрунтовним. Їхнім завданням є на основі опитування, спостереження, взаємодії з дитиною, тестування її вмінь

встановити, чи у дитини дійсно є розлад аутичного спектра, чи її симптоми обумовлені іншими причинами, а також з'ясувати, який саме підвид розладу є у дитини. [6, с.92]

Як зазначає В. Тарасун, корекційно-розвивальна робота, а також ускладнення, що можуть виникнути, обумовлюють зміни стану дитини, відповідно до яких змінюється діагностична і прогностична оцінка. Тому діагностику потрібно вважати динамічною, що змінюється завжди з розвитком дитини. Діагностичне вивчення стану дитини не припиняється протягом всього періоду спостереження і корекційно-розвивальної роботи.[7, с 236-240]

Отже, одним із інструментарієв для поглибленої діагностики є «Оцінка рівня вербальної поведінки» (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP). У методику входять п'ять компонентів, що визначають базовий рівень продуктивності, напрям для втручання, систему відслідковування набутих навичок, а також становлять основу планування подальших корекційних, розвиткових та навчальних програм. Методика спрямована на визначення у дитини наявного стану вербальних та близьких до них навичок, а також з'ясування наявності бар'єрів у навчанні, допомагає забезпечити кваліфіковану роботу групи супроводу дитини в освітньому просторі з метою прийняття рішень і встановлення пріоритетів для задоволення освітніх потреб дитини, етапів її входження в освітній заклад, актуальні та довгострокові завдання.

Шкала адаптивної поведінки Вайнленд є результатом перегляду і рестандартизации Шкали соціальної зрілості Вайнленд, створеної в 1935 році Едгаром Долом (Vineland Social Maturity Scales by Edgar A. Doll). Унікальність цієї шкали полягала в тому, що участь в обстеженні самої дитини була необов'язковою. Шкала давала можливість оцінити рівень розвитку дитини в тому випадку, коли не було можливості її протестувати. Той же принцип оцінки покладено в основу Шкали адаптивної поведінки Вайнленд. Вона дозволяє оцінити чотири основні сфери життєдіяльності:

комунікацію, повсякденні життєві навички, соціалізацію, моторні навички та застосовується як з метою діагностики рівня адаптивного функціонування, так і як метод, що дозволяє планувати корекційно-розвиваючі заняття, а також оцінювати їх ефективність.

Багаторічні труднощі у тестуванні та оцінці можливостей дітей з РАС до потенційного інтелектуального розвитку були подолані колективом під керівництвом E. Schopler. Цією групою фахівців у 1979 році був розроблений PEP-тест, що дав можливість оцінити рівень функціонування дітей з РАС та покласти його результати в основу створення індивідуалізованих навчальних програм. PEP-R складається зі шкали оцінювання розвитку і шкали оцінювання поведінки.

Шкала оцінювання розвитку дозволяє з'ясувати рівень функціонування дитини порівняно з її ровесниками. Вона містить 131 пробу, яка стосується семи сфер розвитку: 1). наслідування (Н); 2) перцепція (П); 3) дрібна моторика (ДМ); 4) загальна моторика (ЗМ); 5) зорово-моторна координація (ЗК); 6) пізнавальні функції (ПФ); 7) комунікація й експресивне мовлення (КР).

Шкали оцінювання поведінки надає можливість розпізнавання нетипових форм (способів) поведінки, характерних для дітей з РАС. 42 завдання шкали поведінки розділено на чотири категорії: 1) встановлення контактів, емоційні реакції (К); 2) ігри і зацікавленість предметами (І); 3) реакція на подразники (Р); 4) мовлення (М).

Керуючись результатами проведеного нами аналізу ми будемо рекомендувати з метою оптимізації процедури діагностики наступні методики після відповідної їх адаптації до наших умов: методика M-CHAT і скринінгова діагностична методика SCQ, призначені для проведення скринінгу дітей віком 1,5–3 роки та визначення групи ризику захворювання аутичного спектра; методики CARS, CASD, ADI-R – для визначення основних характеристик дітей із РСА; методика PEP-R – для визначення психоосвітнього профілю дітей із РСА.

Висновки. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що проблема діагностики стану психічного розвиту дитини з розладами аутичного спектра продиктована потребою у правильному виборі та застосуванні існуючих, а також розробці нових діагностико-розвивальних засобів практичного впливу; об'єкт діагностування – не просто пізнавальна діяльність дитини з РАС, а цілісна психофізична структура, з урахуванням біологічного фактора, неврологічного механізма та особливостями інтелектуального життя дитини. На цій основі нами визначено комплекс діагностичних методик, які дають можливість оптимізувати обстеження для визначення основних характеристик дітей із РСА.

Перспектива подальших наукових розвідок. Перспективу подальшого дослідження бачимо в адаптації вищевказаних методик в українських реаліях для можливості використання фахівцями в практичній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе. – Москва: Теревинф, 2006. – 215 с.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.13 "корекційна педагогіка" / . – Київ, 2014. – 165 с.
3. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник: НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О.В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с
4. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2014. – 288 с.
5. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія / К.О.Островська. –Львів: Тріада плюс, 2012. – 520 с.
6. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія / Т. В. Скрипник. – Київ: Фенікс, 2010. – 388 с.

7. Тарасун В.В. Аутологія: монографія / В.В.Тарасун. – Київ: «МП Леся», 2014. – 580 с.

8. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П.Чуприков, Г. М Хворова. – Львів: Мс, 2012. – 184 с.

9. Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д. І. Шульженко, Н. С. Андреєва. – Київ: Д. М. Кейдун, 2011. – 344с.

REFERENCES

1. Appe F. Vvedenye v psykholohycheskuyu teoryyu autyzma / Francheska Appe. – Moskva: Terevynf, 2006. – 215 s.

2. Bazyma N. V. Formuvannya movlennyevoyi aktyvnosti u ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkilnoho viku: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.13 "korektsiyna pedahohika" / . – Kyyiv, 2014. – 165 s.

3. Vymohy do prohramno-tsilovoho obsluhovuvannya ditey z rozladamy zi spektra autyzmu (metodychni rekomendatsiyi). Ustanova – rozrobnyk: NDI sotsialnoyi i sudovoyi psykhiatriyi ta narkolohiyi MOZ Ukrayiny / ukl.: I. A. Martsenkovskyy, YA. B. Bikshayeva, O.V. Tkachova. – K., 2009. – 31 s

4. Nykolskaya O. S. Autychnyy rebenok. Puty pomoshchy / O. S. Nykolskaya, E. R. Baenskaya, M. M. Lyblynh. – Moskva: Terevynf, 2014. – 288 s.

5. Ostrovska K.O. Zasady kompleksnoyi psykholoho-pedahohichnoyi dopomohy dityam z autyzmom: monohrafiya / K.O.Ostrovska. –Lviv: Triada plyus, 2012. – 520 s.

6. Skrypnyk T. V. Fenomenolohiya autyzmu: monohrafiya / T. V. Skrypnyk. – Kyyiv: Feniks, 2010. – 388 s.

7. Tarasun V.V. Autolohiya: monohrafiya / V.V.Tarasun. – Kyyiv: «MP Lesya», 2014. – 580 s.

8. Chuprykov A. P. Rozlady spektra autyzmu: medychna ta psykholoho-pedahohichna dopomoha / A. P.Chuprykov, H. M Khvorova. – Lviv: Ms, 2012. – 184 s.
9. Shulzhenko D. I. Korektsiynyy rozvytok autychnoyi dytyny: (knyha dlya batkiv ta pedahohiv) / D. I. Shulzhenko, N. S. Andreyeva. – Kyyiv: D. M. Keydun, 2011. – 344 s.

УДК 373.3:376.352-043.83:004:005.336.2

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Анотація. У статті розглядаються питання формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору, створення умов для розвитку пізнавальних процесів, розумових та комунікативних дій. Дидактичні можливості мультимедійних засобів покликані створювати умови для розвитку в школярів з порушеннями зору пізнавальних процесів, виховання позитивних якостей особистості, розумових здібностей, комунікативного розвитку.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, корекційно-розвивальна спрямованість навчання, школярі з порушенням зору.

Oleg Legkiy, Peculiarities of formation of informational and communicative competence of pupils with visual impairment

Abstract. In the article the pressing questions of informatively-communicative competence of schoolchildren are examined with a paropsis, feature of organization of educational-educator process, conditioning for development of cognitive processes, mental and communicative actions. Didactics possibilities of multimedia facilities are called to create terms for development for schoolchildren with the paropsiss of cognitive processes, education of positive qualities of personality, mental and physical abilities, communicative development.

Informative society is characterized also the rapid changes of social structures, the consequence of that is distribution of sphere of informative activity

of man. But these possibilities will be able to use only those citizens of society, that will have necessary knowledge and abilities of orientation in informative space. Therefore the question of all-round informatization of society, by basis and the near-term step of that is informatization of education, needs his immediate, urgent permission.

Introduction of informative technologies in an educational process radically affected realization of principle of evidentness – one of basic principles of pedagogics. Active introduction of computer technologies extends possibilities of слабозорих children in the receipt of information, but yet in a greater degree creates terms for verbalization of studies, because multimedia technologies use the visual and auditory channels of receipt of information and able to form adequate visualization and become the effective means of evidentness in correction-developing work with children with a paropsis.

Keywords: informatively-communicative technologies, correction-developing orientation of studies, schoolchildren with visual impairment.

Актуальність проблеми дослідження. У теперішній час можна спостерігати значне зростання потоку інформації в сучасному суспільстві й стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), без яких уже не обходяться будь-які види діяльності людини. Інформаційні технології стають невід'ємною частиною життя сучасної людини, а розвиток ІКТ – компетентності у дітей з порушенням зору є однією з головних завдань корекційно – розвиваючого навчання.

Володіння *інформаційними технологіями* ставиться в один ряд з такими якостями, як уміння читати й писати. Поряд із традиційним письмом дитина відразу починає освоювати клавіатурний набір тексту, роботу із цифровим мікроскопом, документ – камерою, інтерактивною дошкою, графічним планшетом.

Мета статті. Порушення зору не повинно ставати причиною виключення людини з життя інформаційного суспільства. Учнів з

порушенням зору необхідно не тільки знайомити з *ІКТ технологіями*, але й учити застосовувати грамотно ці технології у свій діяльності, сприяючи тим самим формуванню *ІКТ – компетентності.*

У теперішній час для учня стає актуальною різнобічна пізнавальна діяльність, заснована на використанні різноманітної інформації, що відображає різні точки зору.

Одним з основних положень нового стандарту освіти є *формування універсальних навчальних дій*, як найважливішого результату реалізації початкової освіти. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій принциповим чином збільшує можливості формування пізнавальних універсальних навчальних дій за рахунок розширення джерел інформації й комунікативних універсальних навчальних дій – за рахунок збільшення кількості учасників комунікацій й її форм.

Важливо відзначити, що використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи повинно бути спрямовано в першу чергу на інтенсифікацію процесу навчання, реалізацію ідей системно-дійового підходу, удосконалювання форм і методів навчання, що забезпечують перехід від механічного засвоєння учнями знань до оволодіння вміннями самостійно добувати нові знання. При цьому необхідно формувати власну точку зору, що відображає самостійність мислення, уміння вибудовувати переконливу аргументацію своєї позиції, чого неможливо зробити без розвитку інформаційної культури – здатності ефективно використовувати інформаційні ресурси й засоби інформаційних комунікацій для повноцінного функціонування в інформаційному середовищі.

Уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй повсякденній діяльності або навчанні, уміння використовувати інформаційні ресурси стають пріоритетами сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально складові ІКТ-компетентності для учнів початкової школи.

ІКТ-компетентність для учнів початкової школи завжди є лише навчальною й розділяється на загальну й предметну. *Загальна ІКТ-компетентність* є основою для формування базової, котра, у свою чергу, є необхідною для формування предметно-орієнтованої ІКТ-компетентності, а *предметна* дозволяє формувати ІКТ-компетентність молодших школярів при вивченні різних предметів, що входять у базовий навчальний план.

Таким чином, під ІКТ-компетентністю молодших школярів будемо розуміти комплекс сформованих якостей особистості, пов'язаних з оволодінням інформаційними й комунікаційними компетенціями, що забезпечують готовність до адаптації у соціумі, ефективність у майбутній професійній діяльності в умовах інформатизації.

Процес формування ІКТ-компетентності як складової інформаційної культури містить сукупність взаємозалежних компонентів:

- мотиваційний – спонукання особистості до діяльності з інформацією;
- когнітивний – система знань про інформацію, інформаційну діяльність і джерела інформації;
- ціннісний – ціннісні орієнтації особистості на інформаційну діяльність;
- діяльнісний – застосування знань як системи загальних інформаційних умінь і навичок при використанні засобів ІКТ для пошуку, переробці й зберіганню інформації; технологічні навички роботи з інформацією;
- рефлексивно-оцінний – уміння проводити самоконтроль задоволеності інформаційною діяльністю, рефлексію результатів роботи з інформацією, взаємодії при передачі інформації, здатності до самоорганізації, складається з уміння оцінювати результати інформаційної діяльності, формувати власні навчальні дії, вибирати альтернативні способи вирішення навчальних завдань.

У відповідності з окресленими компонентами ефективність формування ІКТ-компетентності в процесі навчання молодших школярів, забезпечується наступним комплексом педагогічних умов:

- інформатизація навчального процесу;
- встановлення гуманних відносин між його учасниками;
- врахування індивідуальних особливостей в навчально-пізнавальній діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- диференційований підхід.

Процес навчання в сучасній українській школі повинен формувати цілісну систему універсальних навчальних дій, а також досвід самостійної діяльності, тобто ключові компетенції, такі як:

- *інформаційна компетентність;*
- *компетенції в сфері комунікативної діяльності;*
- *технологічна компетентність;*
- *ціннісно-змістові компетенції.*

Розглянемо більш докладно компетенції, за допомогою яких формується ІКТ-компетентність молодших школярів.

1. Інформаційна компетентність – це сукупність знань, навичок та умінь, необхідних для ефективного використання комп'ютерних інформаційних технологій і систем.

Інформаційна компетентність віддзеркалює не тільки соціальний досвід людства, але й індивідуальний досвід окремої людини. У зв'язку з цим інформаційна компетентність у більшій мірі індивідуальна, ніж соціальна, оскільки є не стільки характеристикою розвитку інформаційного середовища певного суспільства, скільки характеристикою самої людини.

Сутність інформаційної компетентності полягає в тому, що, через свою пізнавальну діяльність, особистість проявляє більш високий рівень цієї діяльності, розвитку цілісної індивідуальності й особистості людини. З одного боку, інформаційна компетентність, як суб'єктивне явище,

відзначається динамічністю, мінливістю за рахунок тих перетворень, які відбуваються в досвіді людини, в її психіці та особистості. З іншого боку, інформаційна компетентність як об'єктивне явище також збагачується, уточнюється, доповнюється у зв'язку з розвитком самого інформаційного середовища та суспільства.

Інформаційна компетенція являє собою сукупність навиків інформаційної діяльності стосовно навчальних предметів в освітніх сферах, а також у навколишньому світі, володіння сучасними інформаційними засобами й інформаційними технологіями, способів пошуку, зберігання й отримання інформації.

2. *Компетенції в сфері комунікативної діяльності* охоплюють способи взаємодії з навколишніми й віддаленими подіями та людьми; навички роботи в групі, колективі, розуміння особливостей використання формальних мов; знання сучасних засобів комунікації й найважливіших характеристик каналів зв'язку; володіння основними засобами телекомунікацій; знання етичних норм спілкування й основних положень інформаційної етики.

Компетенції в сфері комунікативної діяльності містять у собі:

- знання етичних норм спілкування в групах і цифровому середовищі;
- уміння спілкуватися в групах при виконанні тематичних проектів; спілкуватися в цифровому середовищі (електронна пошта, відеоконференція, форум) з дотриманням етичних норм; використання інтерактивних засобів.

3. *Технологічна компетенція* являє собою розуміння сутності технологічного підходу до організації діяльності; знання особливостей автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміння виявляти основні технологічні етапи вирішення завдання, володіння навичками виконання уніфікованих дій, що становлять основу різних інформаційних технологій.

Технологічні компетенції містять у собі:

- знання сучасних технічних засобів і засобів ІКТ;

- уміння передавати інформацію в комп'ютер з використанням різних технічних засобів;

- використовувати технічні засоби й засоби ІКТ (різні програми, додатки) для створення індивідуальних або колективних проектів.

4. *Ціннісно-змістові компетенції* являють собою здатність сприймати наукові знання як цінності; уміти гармонійно адаптуватися в сучасному світі, вибирати цільові й значущі для своїх дій спрямування інноваційного характеру, самостійно виявляти протиріччя й приймати рішення.

Ціннісно-змістові компетенції містять у собі:

- усвідомлення цінності отриманих знань;

- використання безпечних ергономічних прийомів роботи з комп'ютером й іншими засобами;

- розуміння мотивів своїх дій і вчинків, домагатися результатів при виконанні практичних завдань.

Розглянемо, які ІКТ-компетенції можна сформувати при вивченні окремих навчальних предметів.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій робить урок привабливим і сучасним, створюються сприятливі умови, найбільш повна мотиваційна основа для розвитку словесного мовлення тих учнів, які потребують допомоги як в усній, так і в писемній формі. Ефективніше відбувається робота з педагогічної корекції й формування правильної вимови, оскільки комп‘ютер вимагає введення орфографічно вірної відповіді, що значною мірою обумовлюється правильною вимовою. Намагання учнів дати вірну відповідь інтенсифікує їх інтелектуальну діяльність, довільну увагу, пам‘ять, корегує мовлення.

Розв‘язання пропонованих комп‘ютером завдань передбачає використання отриманих знань як інструментів вирішення життєво-практичних ситуацій. Дуже часто учні в конкретній галузі знань повинні актуалізувати власний досвід вражень, спостережень і дій, сформовану

систему понять, що має надзвичайно важливе корекційно-розвивальне значення. В кожній комп‘ютерній програмі виділяються домінуючі для конкретної порції інформації об‘єкти, факти, дані, лише об‘єднавши які в систему, учень спроможний усвідомити суттєві параметри того, що вивчає. Можливість за допомогою комп‘ютера послідовно пред‘явити учневі ці параметри поступово підводять його до узагальнення, формування якісних знань. У зв‘язку з цим можна відзначити ефективний корекційно-розвивальний вплив на формування в учнів розумових дій, що забезпечується більш розгорнутою за етапами їх учбовою діяльністю, більшою варіативністю вирішення одного й того ж завдання, наданням необхідної в конкретний момент допомоги.

Так, на заняттях з української мови можливе знайомство з основними правилами набору тексту на комп'ютері, основними інструментами створення й простих видів редагування тексту. Розглядаються різні способи передачі й пошуку інформації, тому на даному предметі можна сформувати *інформаційну компетенцію й компетенцію в сфері комунікативної діяльності.*

На заняттях з літературного читання може вестись робота з текстовими повідомленнями. Проводиться конструювання невеликих повідомлень, у тому числі з додаванням ілюстрацій. Створення інформаційних об'єктів як ілюстрацій до прочитаних художніх текстів. Пошук інформації для проектної діяльності на матеріалі художньої літератури, у тому числі в Інтернеті. При вивченні даного предмета формуються наступної компетенції: *інформаційна, у сфері комунікативної діяльності, технологічна.*

На заняттях математики – використання вчителем інтерактивної дошки для побудови різних геометричних фігур, виконання різних вправ на класифікацію та зіставлення дозволяють сформувати як *інформаційну,* так *технологічну* компетенції.

При вивченні навколишнього світу відбувається представлення інформації про навколишній світ і про самого себе, проведення досліджень за

допомогою інструментів ІКТ, пошук додаткової інформації для вирішення навчальних і самостійних пізнавальних завдань, додавання графічних об'єктів у тексти. При вивченні даного предмета формуються *технологічна, у сфері комунікативної діяльності та ціннісно-змістові компетенції.*

На уроках технології відбувається початкове знайомство молодших школярів з комп'ютером, не тільки як засобом навчання, але й інструментом для створення якихось продуктів за допомогою інформаційних технологій. Розглядається їхнє призначення й правила безпечної роботи в комп'ютерному класі. Школярі одержують досвід роботи із простими інформаційними об'єктами: текстом, малюнком, аудіо- і відеофрагментами; вчаться зберігати результати своєї роботи; опановують прийомами пошуку й використання інформації в мережі Інтернет, роботи з доступними електронними ресурсами. На таких уроках відбувається формування *інформаційної, технологічної й ціннісно-змістової компетенції.*

Формування ІКТ-компетентності молодших школярів з порушеннями зору необхідно проводити як у урочний так і позаурочний час (індивідуальні й факультативні заняття), тим самим досягається гармонічна єдність між придбанням знань учнів й формування емоційно-ціннісного ставлення до інформаційно-комунікаційних технологій.

Необхідно створювати спеціальні умови для одержання знань про ІКТ, корекції порушень розвитку й адаптації на основі спеціальних педагогічних підходів:

- поетапне роз'яснення й послідовне виконання завдань;
- використання більш повільного темпу навчання, повернення до вивченого матеріалу;
- навчання дітей виявленню характерних, істотних ознак об’єктів, розвиток умінь порівнювати, узагальнювати, класифікувати, аналізувати, робити висновки й т.д.;
- встановлення взаємозв'язку між сприйманим об’єктом, його словесним позначенням і практичною дією;

- використання вправ, спрямованих на розвиток сприйняття, уваги, пам'яті.
- зміна видів діяльності;
- використання індивідуальної шкали оцінок відповідно до успіхів і витрачених зусиль.

При складанні плану заняття педагогові варто передбачити раціональне сполучення слова, наочності, дії. Особлива увага варто звернути на використання проблемних ситуацій. Крім дидактичних вимог заняття припускає й корекційну мету.

Корекційна мета передбачає залучення якомога більшого числа сенсорних механізмів:

- розвиток зорового сприйняття;
- розвиток зорової уваги й пам'яті;
- розвиток слухової уваги й пам'яті;
- розвиток основних розумових операцій;
- розвиток наочно-образного, словесно-логічного мислення.

Таким чином, однією з головних цілей навчання дітей з порушенням зору інформаційно-комунікаційним технологіям є розвиток пізнавальних процесів – логічне мислення, увага, пам'ять, мова, уява.

Одна із самих складних проблем, з якою доводиться стикатися у процесі навчання дітей з глибокими порушеннями зору – це проблема інформаційного обміну, що має забезпечити доступ до інформації й сприйняття вихідної інформації незрячим.

У процесі здійснення зв'язків незрячих з інформаційним середовищем виникає додаткова ланка, що має забезпечити перетворення форми й подання інформації. Іншими словами, необхідно надати інструмент, що забезпечує надійний обмін інформацією з навколишнім світом. Таким інструментом є спеціалізовані комп'ютерні технології для сліпих і слабозорих – тифлотехнології.

Такі технології базуються на комплексі апаратних і програмних засобів, що забезпечують звукове (за допомогою програм синтезу мови) і/або

рельєфно-крапкове (шляхом виводу шрифтом Брайля на спеціальний пристрій, що називається брайлівським дисплеєм) представлення комп'ютерної інформації й дозволяють самостійно працювати на звичайному персональному комп'ютері із програмами загального призначення.

Робота на комп'ютері користувачів з порушеним зором має ряд істотних особливостей і вимагає спеціального підходу при навчанні. Крім того, динамічний розвиток комп'ютерних технологій вимагає для успішного їхнього впровадження в навчальний процес постійного методичного супроводу.

Необхідно допомогти учням правильно оцінити призначення й місце спеціальних можливостей MS Windows і навчитися раціонально їх використовувати. Йдеться про різні налаштування середовища для слабозорих користувачів і можливості програми "Екранна лупа". Крім технологій, що поліпшують зорове сприйняття, слабозорим учням корисне використання голосових технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Тифлоспецифіка процесу навчання ІКТ викликає дуже важливе в даному контексті значення – для повноцінного освоєння роботи на комп'ютері на основі невізуальних засобів доступу користувачі мають потребу в спеціальному навчанні.

Специфіка роботи на комп'ютері на основі невізуального доступу робить цей інструмент більш складним в освоєнні й використанні й визначає в незрячих користувачів більш високу в порівнянні з користувачами з нормальним зором потребу в навчанні. Інтуїтивно зрозумілий графічний інтерфейс багато чого губить у своїй наочності, будучи представлений у словесній (голосовій) формі (яку можуть сприймати незрячі користувачі). Крім того для ефективної роботи незрячий повинен мати чітке уявлення про можливості керування процесом й алгоритму досягнення поставленої мети, тому що при невізуальному доступі інформація, що звичайно допомагає вибудовувати робочий процес (панелі інструментів, "спливаючі" підказки й

т.п.), автоматично незрячому користувачеві не надається (її одержання вимагає спеціальних дій).

На сьогоднішній день спеціалізовані освітні послуги для учнів з порушенням зору, спрямовані на освоєння інформаційно-комунікаційної компетентності й одержання навичок застосування комп'ютерних технологій як засобу компенсації порушень зору при роботі з інформацією.

Навчання учнів із глибокими порушеннями зору комп'ютерним технологіям повинно бути спеціалізованим. Тифлоспецифіка процесу навчання визначається особливістю методики навчання, з використанням спеціальних тифлотехнічних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Косова К.О. Тифлоінформаційні компетентності сучасного вчителя початкових класів // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання, 2010 №5 (19).

2. Лаврентьєва Г.П. Здоров'язбережувальні вимоги до застосування електронних засобів навчального призначення // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання, 2011 №2 (22).

3. Нетьосов С.І. Інформаційно-комунікаційні технології – засіб соціалізації осіб із глибокими вадами зору. Інформаційні технології і засоби навчання, 2015 № 2 (46).

REFERENCES

1. Kosova K.O. Tifloinformatsiyni kompetentnosti suchasnogo vchitelya pochatkovih klasiv // Informatsiyni tehnologiyi i zasobi navchannya: elektronne naukove fahove vidannya, 2010 №5 (19).

Kosova K.O. Tifloinformational competencies of a modern teacher of elementary school / / Information Technologies and Learning Tools: Electronic Scientific Special Edition, 2010, №5 (19).

2. Lavrenteva G.P. Zdorov'yazberezhuvalnI vimogi do zastosuvannya elektronnih zasobIv navchalnogo priznachennya // InformatsIynI tehnologiyi i zasobi navchannya: elektronne naukove fahove vidannya, 2011 №2 (22).

Lavrentieva G.P. Healthcare-saving requirements for the use of electronic teaching aids // Information technologies and means of training: electronic scientific professional editions, 2011 №2 (22).

3. Netosov S.I. InformatsIyno-komunIkatsIynI tehnologiyi – zasib sotsializatsiyi osib iz glibokimi vadami zoru. informatsiyni tehnologiyi i zasobi navchannya, 2015 № 2 (46).

Netiosov S.I. Information and communication technologies are a means of socializing people with deep vision deficiencies. Information Technologies and Training Facilities, 2015 № 2 (46).

УДК 37.013:376

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

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ ТА ПІДГОТОВКИ ВИСНОВКУ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Анотація. У статті розглянуто сучасні стандарти професійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, представлено основні напрями діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів, з огляду на їх інноваційність для України. З практичного досвіду запропоновано апробовані рекомендації узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку ІРЦ, що сприятиме ефективній організації роботи.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, Інклюзивно-ресурсний центр, комплексна оцінка розвитку, висновок ІРЦ.

Svitlana Lytovchenko, Key aspects of the generalization of the results of the assessment and preparation of the conclusion of the Inclusive Resource Center

Abstract. The article discusses modern standards of professional assistance to children with special educational needs, presents the main activities of the Inclusive Resource Centers, given their innovativeness for Ukraine. From practical experience, tested recommendations of summarizing the results of the evaluation and preparation of the conclusion of the RPI are proposed, which will help to increase the efficiency of work.

Key words: children with special educational needs, Inclusive Resource Center, integrated development assessment, conclusion of the IRC.

Притча про Лісову школу

Давно це було. Кажуть, гарна була школа. От тільки тварини вчилися погано. Наприклад, качка не могла навчитися лазити по деревах. Жаби

прекрасно вміли пірнати, але їх навчали літати. І ставили їм одиниці за погані здібності…

(З Інтернет ресурсу).

Актуальність проблеми дослідження. Обрання країною стратегічного курсу на інтеграцію в міжнародне співтовариство створило можливості залучитися до глобальних цивілізаційних процесів, сприяло утвердженню прогресивної соціальної моделі інвалідності, що базується на демократичних цінностях. На відміну від медичної, за такої моделі обмеження розглядаються як результат дискримінації з боку суспільства, а не стану людини (приміром, глухота не виступає порушенням («інвалідністю»), натомість можливістю доступу до самобутньої культури та мови) [1]. Стратегічним орієнтиром у цьому сенсі є Конвенція про права осіб з інвалідністю, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікована Україною у 2008 році.

Одним із пріоритетних напрямів національної державної політики є упровадження міжнародних стандартів професійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами у практику роботи закладів (установ) освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, які надають відповідні послуги. *Основними сучасними підходами є*: рання діагностика та ранній початок фахового супроводу (медичного, технічного, психолого-педагогічного); комплексний підхід до організації допомоги дітям із особливостями психофізичного розвитку та їх родинам; гнучкість та індивідуалізація процесу реабілітації [2]. Відтак, важливою умовою стає організація міжвідомчої взаємодії та забезпечення системного індивідуально спрямованого супроводження дітей міждисциплінарною командою фахівців починаючи з раннього віку.

Проблема актуалізується в умовах «зростання» дитячої інвалідності, збільшення кількості дітей, що належать до категорії дітей з особливими освітніми потребами. Так, за даними Організації Об'єднаних Націй у світі нараховується більше 650 млн. осіб з інвалідністю, що становить близько 10% всього населення; за даними Фонду соціального захисту осіб з

інвалідністю в Україні нараховується понад 2600 тис. таких осіб, з яких близько 155 тис. (понад 6%) – діти.

Водночас, дані Психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), що функціонували в Україні до 2018 року, засвідчують: дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку в нашій країні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей та відповідає середньосвітовим показникам. За статистикою Міністерства освіти і науки України за останні п'ять років на 22% зросла кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку (в першу чергу, дітей із складними порушеннями, аутизмом).

Необхідно відзначити, що з 2018 року розпочала свою діяльність мережа нових для нашої країни установ – *Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)*, які розглядають як першу ланку на шляху навчання дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до Положення: «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти … шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу». Діяльність інклюзивно-ресурсного центру забезпечують педагогічні працівники: вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи (сурдопедагоги, тифлопедагоги, корекційні педагоги), практичні психологи, вчитель-реабілітолог, а також медична сестра.

За даними МОН України на листопад 2019 року кількість зареєстрованих центрів склала 603, до кінця 2020 планують відкрити ще і їх стане 699. Сучасний період – час становлення діяльності ІРЦ; на сьогодні наявна нормативна база [3], розроблено теоретичні та організаційні основи [4], доступні зарубіжні джерела, водночас практики недостатньо, існують дискусійні питання, такі, що потребують досвіду. Насамперед фахівцям ІРЦ необхідно опанувати нові знання, відпрацювати алгоритми, протоколи,

технології вирішення завдань на кожному етапі супроводу дитини, які являють собою певну інновацію, потребують відповідної апробації.

Відтак, виникає потреба у проведенні емпіричних розвідок, узагальненні результатів, а також розробці тих компонентів діяльності ІРЦ, дефіцит яких справляє негативний вплив на весь процес супроводження.

У контексті проблеми зауважимо: в Україні вже діє *«Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я. Діти і підлітки» (МКФ-ДП),* що дає розуміння про функціонування дитини в різних контекстах; основні ідеї, підходи МКФ покладено в основу діяльності ІРЦ, зокрема й процедури оцінювання та оформлення висновку. У 2018 році МОН України закупило стартовий пакет *методик для оцінювання особливих освітніх потреб* на базі ІРЦ. Це світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей), необхідність доказової бази досліджень, стандартизації інструментів і є свідченням інтеграції України у світове співтовариство. Як зазначають експерти, методики обирали через процентне співвідношення порушень, які трапляються у дітей від 1 до 16 років (розлад дефіциту уваги та гіперактивність; розлади аутистичного спектру; дислексія, дисграфія, дискалькулія).

Мета статті – представити рекомендації щодо узагальнення результатів оцінювання, технології оформлення висновку як важливого напряму діяльності фахівців ІРЦ.

Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини – документ, який містить інформацію щодо індивідуальних особливостей розвитку дитини, її особливих освітніх потреб, рекомендації членам команди супроводу, перелік необхідних психолого-педагогічних послуг; розробляється фахівцями ІРЦ за результатами комплексного оцінювання та є основою для складання Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

У Висновку про комплексну оцінку зазначають:

умови виховання в сім'ї. Заповнюється відповідно до результатів бесіди з батьками (законними представниками), інформації соціального педагога. Важливо уточнити моменти, які є суттєвими щодо організації освітнього процесу, зокрема: інформація про склад сім'ї, членів родини, які надаватимуть дитині підтримку вдома; якою мовою спілкуються в родині (наприклад: «в родині спілкуються вірменською мовою» / «українською жестовою мовою», «користуються дактилем, українською жестовою мовою», «жестомовна родина»); наявність умов для проведення занять з дитиною вдома, якщо такі потрібні. *Пропозиції:* за формою Висновку зазначається дата народження батьків (законних представників), їх рівень освіти, місце роботи та посада. Водночас, на нашу думку, ці дані не інформативні; думка про те, що рівень освіти, «престижні» професії чи посади свідчать про можливість батьків більш якісно підтримувати дитину вдома – застарілі, відтак їх можна вилучити, натомість додати контактний номер телефону;

стан здоров'я дитини. Важливою є інформація щодо часу виникнення порушення / віку, в якому воно діагностовано; виду, часу та якості заходів з компенсації / корекції (слухопротезування тощо). Підтримуємо думку про те, що інформація щодо діагнозів має міститися у пакеті медичних документів, які зберігаються у медичному кабінеті. Це значно розширює сферу застосування висновку, зокрема, батьки можуть надати його до закладу позашкільної освіти, який відвідує дитина, тощо. На перших етапах роботи ІРЦ до висновку вносилися дані щодо анамнезу дитини (інформація про вагітність, пологи тощо), що викликало зауваження з боку батьків; на сьогодні у цьому пункті зазначають: «Виписка з історії розвитку дитини додається до основних документів»;

напрями проведення комплексної оцінки. Оцінку здійснюють відповідно до основних сфер розвитку дитини (фізична, мовленнєва (мовленнєво-комунікативна), когнітивна, емоційно-вольова) та навчальної діяльності, в межах яких визначають компетенції, потреби та рекомендації (у разі необхідності фахівці проводять комплексну оцінку за іншими напрямами,

зокрема визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими).

В графі *«Компетенція»* зазначається чи відповідають виявлені показники розвитку дитини віковим особливостям. Якщо дитина за певною сферою не має особливих потреб, пропонуємо зазначити коротко «Компетенції в цілому відповідають віковим особливостям (віковим нормам)»; відповідно у графі потреби: «Немає особливих освітніх потреб», рекомендації сформулювати приміром як «Загальні рекомендації з розвитку мовлення для дітей старшого дошкільного віку (читання художньої літератури, переказ, вивчення віршів тощо)». Натомість для дітей зі суттєвим ступенем порушення / складними порушеннями розвитку доцільно максимально деталізувати інформацію.

За виявленими труднощами в будь-якій зі сфер розвитку та навчальній діяльності визначаються *особливі освітні потреби*. Відповідно до сучасного розуміння *потреба* передбачає додаткову тимчасову чи постійну підтримку, яка реалізується через відповідні корекційно-розвиткові послуги, спеціальне обладнання, наявність асистента вчителя та/або асистента дитини, необхідні адаптації та/або модифікацій в освітньому процесі.

Зауважимо: сучасні принципи реабілітації передбачають зміну підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмову від нозологічного принципу (опора на категорії порушень), натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини. Приміром, дві дитини з одноковою ступенем порушення слуху на етапі вступу до школи можуть мати різні потреби, різний рівень функціонування (відповідно до МКФ): для однієї (за умови вчасного виявлення порушення, оптимального слухопротезування, фахового супроводу) потрібно лише дотримання принципів універсального дизайну, іншій – підтримка в освітньому процесі у вигляді супроводу жестовою мовою. Біологічні фактори мають значення, але вони не є визначальними щодо участі дитини в освітньому процесі.

Потреби мають бути задоволенні у процесі освітньої діяльності шляхом (при наданні) відповідних *рекомендацій*. В умовах закладу освіти одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Реалізація такої підтримки передбачає два основні напрями:

зміна підходів (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо) *в освітньому процесі* для задоволення освітніх потреб всіх дітей, в тому числі дітей з особливими потребами;

реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими потребами, що здійснюється відповідними фахівцями (фахівцями спеціальної освіти, психологами).

Щодо першого напряму, який передбачає насамперед підтримку педагога (опосередкований вплив на учня), необхідною є зміна з врахуванням *рекомендацій* фахівців ІРЦ педагогами (вчителем та асистентом) практики роботи у класі – адаптація / модифікація методів та прийомів викладання, навчальних завдань, результатів; використання сучасних підходів, методик, технологій та ін., які сприяють залученню учнів з особливими потребами до різних видів діяльності, підвищуватимуть ефективність засвоєння ними навчального матеріалу.

Загальні типи адаптацій навчальних завдань, приклади особливостей адаптації для різних дітей з особливими потребами, орієнтовний план уроку представлено у посібнику: Данілавічютє Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник // за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 335 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Пропозиції: комплексна оцінка проводитися за всіма напрямами; до висновку вносяться результати за тими напрямами (напрямом), в межах яких було виявлено труднощі та визначено наявність особливих освітніх потреб; можливо включити таке формулювання: «Оскільки, за результатами оцінки розвитку фізичної, емоційно-вольової сфери не було виявлено труднощі,

компетенції в цілому відповідають віковим особливостям, результати за цими сферами до Висновку не включені».

Важливим при узагальненні результатів комплексної оцінки є спрямування на визначення сильних сторін дитини, зокрема здібностей, знань, умінь, навичок та інтересів, які в подальшому стануть опорою для надання підтримки.

Загальні висновки включають інформацію про наявність/відсутність особливих освітніх потреб, необхідні психолого-педагогічні послуги; рекомендації для педагогічних працівників та батьків (одного з батьків) або законних представників; дату, мету та напрями повторної оцінки (необхідність планової повторної оцінки визначається фахівцями ІРЦ з метою констатації динаміки розвитку дитини, визначення рівня задоволення потреб, розгляду доцільності зменшення обсягу додаткових послуг тощо; така оцінка не є обов'язковою).

Складання висновку – командна робота, організована на засадах професійного співробітництва [5]. Фахівці ІРЦ зазначають у висновку результати комплексної оцінки за напрямами (результати оцінки розвитку фізичної сфери зазначає вчитель реабілітолог; мовленнєвої сфери – вчитель-логопед; когнітивної та емоційно-вольової сфер – практичний психолог; навчальної діяльності – вчитель дефектолог); висновки та рекомендації формуються на основі узагальнення результатів оцінки. Рекомендації ІРЦ мають бути спрямовані на створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку дитини, основною кінцевою метою є не визначення окремих напрямів допомоги, а *створення комплексної системи роботи*.

Одним з сучасних принципів реабілітації є орієнтацію фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей, адже батьки є основними замовниками освітніх послуг; їм надано право вибору закладу освіти для своєї дитини, відповідно вони мають бути готові зробити правильний вибір та усвідомлювати свою роль у процесі здобуття

освіти дитиною; батьки мають бути максимально залученні до освітнього процесу.

Фахівці ІРЦ зобов'язані ознайомити батьків / одного з батьків або законних представників дитини з Висновком, умовами навчання та надання психолого-педагогічних послуг у закладах освіти (у разі здобуття дитиною дошкільної чи загальної середньої освіти). Важливо, що б батьки / один з батьків або законні представники були детально проінформовані про результати оцінювання; повідомлення результатів має відбуватися за відсутності дитини (дитина не має чути); з дотриманням норм коректності (недопустимі звинувачування батьків, ситуації, що змушують їх виправдовуватися). Водночас, батьки / один з батьків (законні представники) мають усвідомлювати, що рекомендації фахівців, психолого-педагогічна послуги є необхідними та обов'язковими для розвитку та здобуття освіти їхньої дитини. *Пропозиції:* в межах консультативної допомоги після надання Висновку важливо підтримувати зворотній зв'язок з батьками дитини (через певний час фахівець ІРЦ має зв'язатися з ними, з'ясувати важливі питання щодо місця навчання, послуг, наявності потреби у співпраці з ІРЦ). Детальна інформація для батьків щодо особливостей проходження комплексної оцінки та оформлення Висновку (роз'яснення, відповіді на питання, які часто зустрічаються, поради) має бути розміщена на сайті ІРЦ, включена до інформаційних бюлетенів. *З досвіду:* під час оцінки в ІРЦ батьки демонструють відео, на якому дитина проявляє себе у звичному для неї оточенні (розповідає, відповідає на питання, декламує вірш чи співає, грається, виконує навчальні інструкції, побутові дії тощо), фото із її виробами; приносять іграшки (дидактичні матеріали), з якими дитина звикла гратися та/або займатися (наприклад, хлопчик М. демонстрував вміння показувати названий колір з допомогою «Сортера», з яким він займається вдома – повертав доверху бік іграшки правильного кольору, натомість із «незнайомими» матеріалами відмовлявся працювати); діти (шкільного віку) також демонструють фото своїх виробів чи друзів, коментують, що створює позитивну атмосферу, дає можливість дізнатися про відносини з

однокласниками. На етапі написання заяви, варто запитати у батьків про деталі організації проведення комплексної оцінки (необхідність попереднього візиту, наявність у кімнаті іграшок, дидактичних матеріалів (чи не відволікатимуть), оптимальна кількість дорослих, особливості спілкування з братиками /сестричками (приміром, одночасно чи по черзі); альтернативні засоби комунікації, зручні меблі тощо).

Рекомендації щодо заповнення Висновку: для оформлення варто використовувати лаконічну «просту» мову, загальновживану психолого-педагогічну термінологію; висновок є інструментарієм для організації навчальної та корекційно-розвиткової роботи, має бути максимально практичним; за висновком педагоги організовують освітній процес та оцінювання навчальних досягнень дитини.

Значущість інформації, які містяться у Висновку, полягає в тому, що вона є основою рекомендацій для команди супроводу, що буде працювати з дитиною з особливими потребами, створення безбар'єрного середовища у закладі освіти.

Перспективи подальших досліджень. Стаття не висвітлює проблему діяльності ІРЦ повною мірою, представляє найбільш актуальні її аспекти. Зокрема, надзвичайно важливими є питання організації роботи з дітьми раннього віку, а також вивчення міжнародної практики країни, які мають тривалу історію та значні успіхи щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Canadian Association of the Deaf. – Режим доступу: http://cad.ca.

2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Положення про інклюзивно-ресурсний центр// [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.

4. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.

5. Колупаєва А.А., Данілавічютє Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

REFERENCES

1. Canadian Association of the Deaf. – http://cad.ca.

2. Kolupayeva AA., TaranchenkoOM. Inklyuzivna osvita: vid osnov do praktiki. Kyiv: ATOPOL; 2016. 152 s. [In Ukrainian].

3. Polozhennyapro inklyuzivno-resursniy tsentr [Internet]. Availablefrom: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.

4. Poroshenko MA., editors. Organizatsiyno-metodichni zasadidiyalnosti inklyuzivno-resursnikh tsentriv: navchalno-metodichniy posibnik. Kiyiv; 2018. 252 s.[InUkrainian].

5. Kolupayeva AA., Danilavichyutye EA., Lytovchenko SV. Profesiynespivrobitnytstvo v inklyuzyvnomunavchalnomuzakladi. Kyiv: Vydavnychagrupa «A.S.K.»; 2012. 197 s. [InUkrainian].

УДК 373.3/.5.018.32.015.31:613.812/:84

Ольга Лящук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна

Микола Супрун,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ШКІДЛИВІ ЗВИЧКИ: ФАКТОРИ ТА УМОВИ ЇХ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Анотація. Метою статті є: визначення сутності і змісту поняття «шкідливі звички» та з'ясування їх видів; визначення факторів та умов формування шкідливих звичок в учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів. Аналізуються джерела із проблеми дослідження в різних галузях знань. Наголошується на актуальності проблеми дослідження в різні історичні періоди розвитку людства. Розкривається трактування дефініції «шкідливі звички» у міжпредметному науковому ракурсі.

Ключові слова: діти-сироти та діти позбавлені батьківського піклування, інтернатні заклади, шкідливі звички.

Olha Lyaschuk, Mykola Suprun, Content and subject matter of bad habits: factors and circumstances of their formation of teenagers

Abstract. The object of the article is: definition of content and subject matter of the notion «bad habits» and determination of their types; determination of factors and circumstances of bad habits' formation of teenagers of orphan boarding schools. The sources from research problem in different disciplines are analyzed. The timeliness of research problem in different historical periods of mankind development is stated. The content of «bad habits» definition treatment in intersubject scientific aspect is revealed.

Key words: orphaned children and children deprived of parental care, orphanages, bad habits.

Теоретико-соціальна **актуальність** нашого дослідженя, полягає насамперед в тому, що завдання демократизації та гуманізації освіти в нашій країні, поставлені Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, спрямовані загалом на формування всебічно розвиненої та здорової особистості. Їх розв'язання ускладнюється загостренням суперечностей, які супроводжуються поширенням шкідливих звичок серед молоді, особливо серед молодших підлітків – учнів шкіл-інтернатів. Сумною реальністю, стало і те, що випускники цих освітніх закладів зараз стають все менш соціально-захищеними і є потенційним «резервом» порушників закону. Саме тому, пізнання означеного питання становить практичний інтерес і для працівників пенітенціарної служби .

Аналіз теоретичного доробку свідчить, що поняття «шкідливі звички» складається з двох слів: перше слово говорить про щось, що завдає шкоди; друге – про те, що ми до чогось звикли. Тому необхідно по-перше з'ясувати, що таке «звичка», а потім вже визначити, що є шкідливими звичками.

У «Великому психологічному словнику» поняття «звичка» розуміється як автоматизована дія, виконання якої в певних умовах стало потребою [2].

У тлумачному словнику Д. Ушакова потребою є те, без задоволення чого неможливо обійтися [9], що й викликає залежність.

На думку українських учених: Т. Авельцевої, Н. Зимівець, Н. Лещук, І. Сомової, Т. Федорченко залежність стає згубною, коли: вона обмежує можливості особистості в самореалізації; згубно впливає на стосунки між людьми; руйнує власний і сімейний бюджет; створює конфліктні ситуації особистості й суспільства; наявна тенденція до постійного збільшення дози наркотику; формується психологічна та фізіологічна залежність [8, с. 43].

Треба зауважити, термін «звички» трактується у різних сферах знань у відповідності до їх специфіки:

- в психології звичка це – відповідний спосіб поведінки індивіда, що склався у результаті повторювання однотипних дій і здійснення якого в певній ситуації набуває для нього характеру потреби;

- в медицині звичка це – відчуття людиною нав'язливої потреби до певної діяльності, тобто це – залежність;

- у фармакології, імунології та наркології звичка це – зниження реакції на повторюване введення ліків, наркотиків або психоактивних речовин; звикання організму, через що потрібно все більша і більша доза для досягнення властивого речовині ефекту.

Отже, звичка це – сформований спосіб поведінки, здійснення якого в певній ситуації набуває характер потреби, тобто викликає залежність. Залежність розділяється на психічну й фізичну.

Психічна залежність характеризується нестерпним бажанням або нездоланним потягом до вживання психоактивної речовини, тенденцією до збільшення її дози для досягнення бажаного ефекту, невжиття речовини викликає психічний дискомфорт і тривогу [10].

Фізична залежність – стан, коли вживана речовина стає постійно необхідною для підтримки нормального функціонування організму і включається в схему його життєзабезпечення. Позбавлення цієї речовини породжує абстинентний синдром, який заявляє про себе соматичними, неврологічними і психічними розладами [10].

Тепер з'ясуємо, що можна називати шкідливими звичками, для чого знову звертаємось до словникової літератури. У педагогічному словнику [1] шкідливі звички трактуються як нав'язливі дії, що не лише негативно впливають на психофізичний та інтелектуальний розвиток дитини, а й на її поведінку також. Тобто, підкреслюється поведінковий аспект.

Отже, під звичкою можна розуміти схильність до чого-небудь, що викликає психологічну та/або фізіологічну залежність, тобто її важко позбутися; а під шкідливою звичкою можна розуміти – залежність від чого-небудь, що шкодить психіці, фізичному стану та негативно впливає на поведінку особистості. Звичка, яка перетворилася у залежність та має негативний вплив на особистість – це шкідлива звичка.

Таким чином, в контексті нашого дослідження під шкідливими звичками ми будемо розуміти:

1) куріння (тютюнова залежність);

2) вживання алкогольних напоїв (алкогольна залежність);

3) вживання токсичних речовин (токсична залежність);

3) вживання наркотичних речовин (наркотична залежність).

Для визначення сутності поняття шкідливих звичок і правильної організації їх профілактики, важливо знати етапи формування шкідливих звичок у молодших підлітків. Дослідники виділяють три поступових етапи формування шкідливих звичок [7]:

Перший етап – етап «перших спроб», коли спроби алкоголю, тютюну або наркотичних речовин ще не викликають психофізичної залежності, скоріше такі прояви можна віднести до порушень поведінки. Мотивом вживання шкідливих речовин може виступати цікавість, або одиничне експериментування без ознак регулярності.

Другий етап – «пошуковий» або «експериментальний», коли підліток вже знає смак і дію певного ряду шкідливих речовин і обирає з них «найприємніші» для нього. На цьому етапі знижуються або зникають рефлекси протистояння. Тривалість другого етапу триває не довго – від одного місяця до півроку. Цей етап виступає передумовою формування психофізичної залежності, адже сформувалась психологічна готовність до вживання шкідливих психоактивних речовин [7]. Якщо не вжити адекватних дій на другому етапі, далі робота ускладнюється, адже виникає залежність.

Третій етап характеризується психічною, фізичною і соціальною деградацією, коли звичка переходе у стан хвороби. Поступово виникає тимчасовий стан, коли людина, вже несвідомо відчуває нетерпимий потяг до психоактивних речовин. Такий стан іноді закінчується лише повним виснаженням організму. До цього моменту порушення психіки стають незворотними, настає деградація. Необхідним є цілеспрямований вплив на знищення цієї залежності, переорієнтація розвитку поведінки особистості, знищення бажань змінити свій психічний стан штучним шляхом. Найбільший ефект може дати психолого-педагогічний вплив, що базується на знаннях

психологічних причин і наслідків виникнення потреби у вживанні шкідливих психоактивних речовин. Але третій етап, зазвичай, вимагає втручання лікарів.

На сьогоднішній день існує досить багато класифікацій причин поширення шкідливих звичок у молодших підлітків. У зв'язку з цим, доцільними є систематизація та доповнення знання причин виникнення шкідливих звичок в учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів.

Згідно філософської концепції людської сутності фактори формування та розвитку особистості в певних умовах можуть детермінувати її вчинки. На психолого-педагогічному рівні розуміння причин виникнення шкідливих звичок є певним проявом внутрішнього стану особистості, що обумовлюється комплексом умов та факторів.

Фактори формування шкідливих звичок в учнів шкіл-інтернатів умовно можна розділити на соціальні, біологічні та психологічні. Розглянемо соціальні фактори формування шкідливих звичок.

Рівень напруженості в суспільстві, який вже стає хронічним, тісно пов'язаний з кількісним показником шкідливих звичок, які провокують гострі соціальні конфлікти. Особливо актуальним цей фактор стає в сучасних умовах, коли Україна перебуває не лише в стані економічної кризи, а фактично у стані війни. В умовах сьогодення це особливо стосується підлітків із східних регіонів нашої країни, які вимушено покинули рідні домівки, змінили місце навчання. Багато дітей із зони військового конфлікту (Луганської та Донецької областей) потрапляють до шкіл-інтернатів через втрату батьків або неспроможність їх утримувати у наслідок втрати житла і постійної роботи батьками. Невпевненість в завтрашньому дні, необхідність міняти спосіб життя і місце проживання, матеріальні труднощі сім'ї, безробіття батьків є потужними факторами виникнення шкідливих звичок.

Важливим соціальним фактором виступає негативний вплив молодіжної субкультури. Молодіжна субкультура – це система цінностей,

норм поведінки, форм спілкування, яка відрізняється від культури дорослих і характеризує життя молоді в віці приблизно від 11 до 20 років [5].

Важливим мотивом споживання алкоголю підлітками 5-х класів є адаптація до навчання у середній ланці школи (5-6 класи), коли зміна обстановки потребують часу для адаптації дитини. У молодших класах діти звикли навчатись в одному кабінеті, коли всі навчальні дисципліни викладає один вчитель.

Не менш значущими є психологічні чинники. Домінуючим психологічним фактором є криза підліткового віку. Цей період є одночасно складним і важливим періодом у житті особистості. Навіть у молодших підлітків сьогодні актуалізується намагання звільнитися від контролю дорослих, що призводить до конфліктної поведінки, яка є ознакою вікової кризи. Проте до повної свободи вони психологічно не готові, їм важливо мати право на власний вибір та на відповідальність за власні рішення. Однак, коли дитина залишається в будинку-інтернаті, вона дорослішає, впри наймі як їй здається, скоріше. Коли немає поруч батьків учні-шкіл інтернатів вже у молодшому підлітковому віці намагаються вийти з-під контролю вчителів та адміністрації закладу.

Важливим фактором формування шкідливих звичок у молодших підлітків може бути потреба у прояві власної індивідуальності і неможливість її задовольнити. У такий ситуації підлітки втрачають відчуття міри, проявляють демонстративну поведінку, яка часто проявляється у формі зловживання алкоголем, куріння, а іноді й наркотичними речовинами.

Слід зазначити, виникнення шкідливих звичок можна розглядати як непродуктивну форму виходу з ситуації, яка характеризується ускладненістю задоволення особистісних потреб. Така незадоволеність викликає емоційну напругу і може носити суперечливий характер: або стимулює прискорений розвиток певних якостей особистості при подоланні протиріччя, тобто сприяє переходу на більш високий рівень саморегулювання; або (якщо відсутнє

зовнішнє втручання педагогів, психологів або батьків) може призвести до появи шкідливих звичок.

Для попередження такої дезінтеграції дуже важливо знати умови формування шкідливих звичок. Умови ми теж розділили на три групи: соціальні, біологічні та індивідуально-психологічні.

Домінуючою соціальною умовою є вплив сім'ї. Сім'я є першим і найважливішим інститутом соціалізації, сімейний мікроклімат та виховання формують підвалини людської особистості і тому нижченаведені ситуації неблагополучних, неповних, обтяжених сімей, та сімей з неправильними типами виховання є одними з найважливіших умов, які можуть стати причиною появи шкідливих звичок.

Сімейне неблагополуччя сприяє розвитку емоційних відхилень і на їх основі різноманітних соціальних відхилень, в тому числі й шкідливих звичок. Аналіз досліджень підтверджує, що найчастіше шкідливі звички з'являється у тих дітей, в сім'ях яких один з батьків мав судимість (2%), вів паразитичний спосіб життя (8%), зловживав алкоголем (46%), вживав наркотики (18%) [3, с. 225]. Реакція імітації є типовою для поведінки підлітків, тому прояв шкідливих звичок в цій ситуації є результатом наслідування батьків, що ведуть аморальний спосіб життя.

Важливою умовою формування шкідливих звичок у молодших підлітків є негативний соціально-психологічний статус в колективі. Сьогодні, нажаль, це також особливо гостро стосується дітей зі східних областей України. Під таким негативним соціально-психологічний статусом в колективі розуміється несприятлива позиція суб'єкта в системі міжособистісних стосунків, що визначає його права, обов'язки та привілеї. Підлітковий колектив з одного боку розвивається за допомогою педагогічних, розвивається під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом педагогів і батьків. З іншого ж боку, молодші підлітки вже не орієнтуються на думки педагогів, обираючи собі партнерів зі спілкування та друзів.

Важливими є біологічні умови формування шкідливих звичок. Первинною умовою може стати фетальний алкогольний синдром плоду. Перше науковий опис фетального алкогольного синдрому пов'язують з роботами P. Lemoine (1968) і K. Jones (1973), які обстежували дітей, що народилися в сім'ях алкоголіків і мали різні аномалії. Фетальний алкогольний синдром окрім специфічних фізичних вад, ще супроводжується постнатальним ураженням нервової системи. Часто алкогольний синдром виявляється в молодшому підлітковому віці у вигляді психопатоподібних та психопатичних проявів. Вищезазначені умови ускладнюють або навіть унеможливлюють соціальну адаптацію, зменшують, часто аж до повної відсутності, захисної реакції на алкоголь, тютюн, наркотики [6].

Важливою умовою формування шкідливих звичок є також спадкова схильність, яка полягає в тому, що потяг до психоактивних речовин (насамперед – алкоголю) може передаватись спадковим механізмом, що відповідає за нормальне функціонування обмінних процесів. Необхідно зауважити, що шкідливі звички можуть виникати не лише як результат зловживання батьків алкоголем, але й під впливом інших шкідливих речовин (радіаційних, хімічних, токсичних тощо) на генетичний код [4].

Також важливими є індивідуально-психологічні умови. Важливими умовами формування шкідливих звичок у молодших підлітків на індивідуально-психологічному рівні виступають акцентуації характеру та психопатії. Видатний вчений, доктор медицини А. Лічко створив типологію акцентуацій характеру, в якій поєднав знання про психопатії і вже існуючої на той час класифікації акцентуацій К. Леонгарда.

Розглянувши детермінанти формування шкідливих звичок у молодших підлітків, слід зазначити, що жоден з факторів та умов їх виникнення не є вирішальними, навіть якщо на дитину впливає сукупність умов та факторів, це ще не означає, що у підлітка сформується стійка психофізична залежність від шкідливих звичок. Тут вирішальну роль відіграє правильно організована профілактично-виховна діяльність, що має

забезпечити вироблення захисних реакцій психіки підлітка та протистояння шкідливим звичкам.

В якості **висновків** нашої теоретичної розвідки можна стверджувати, що аналіз наукових розробок з проблеми профілактики шкідливих звичок у молодших підлітків – учнів шкіл-інтернатів дозволяє виділити такі проблеми, які потребують подальшого вирішення:

- розробка теоретико-методологічних засад профілактики шкідливих звичок у учнів 5-6 класів шкіл інтернатів у позаурочній діяльності;

- розробка критеріїв сформованості шкідливих звичок у учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів;

- необхідність ефективного використання позаурочного потенціалу з метою профілактики шкідливих звичок у учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів;

- необхідність спеціальної підготовки педагогічного складу шкіл-інтернатів до профілактики шкідливих звичок в учнів 5-6 класів на основі досягнень гуманістичної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. Б. М. Бим-Бад; [редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.

2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Просвещение, 2005. – 617 с.

3. Соціальна педагогіка. Навчально-методичний посібник / За ред. Капської А. Й. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 228 с.

4. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2000. – 200 с.

5. Что нужно знать о молодежной субкультуре? / Воронов В. // Воспитание школьников. – 2001. – 4. – С. 20-26.

6. Битенский В. С. Наркомании у подростков / В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский, С. В. Дворяк, В. А. Глушков. – К.: Здоровье, 1989. – 216 с.

7. Соціальна робота з групами девіантної поведінки [Текст] : матеріали семінару «Теорія і практика соціальної роботи : профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі» : навчальний посібник / В. П. Лютий ; Акад. праці і соц. відносин Федерації профспілок України, Християнський дитячий фонд. – К. : [б. в.], 2000. – 51 с.

8. Твоє життя – твій вибір (Модуль «За життя без наркотиків») / [упоряд.: Федорченко Т. Є., Сомова І. Г., та ін.]. – К : Міленіум, 2001. – 192 с.

9. Толковый словарь Ушакова Д. Н. http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/

10. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учебн.-метод. пособие / А. В. Гоголева ; РАО, Моск. психол.-социал. ин-т. – 2-е изд., стер. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2003. – 240 с.

11. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА,2018. – 400 с.

12. ..Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious edu cation. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

REFERENCES

1. Pedagogy`chesky`j эncy`klopedy`chesky`j slovar` / Glav. red. B. M. By`m-Bad; [redkol.: M. M. Bezruky`x, V. A. Bolotov, L. S. Glebova y` dr.]. – M. : Bol`shaya Rossy`jskaya Эncy`klopedy`ya, 2003. – 528 s.

2. Bol`shoj psy`xology`chesky`j slovar` / Pod red. B. G. Meshheryakova, V. P. Zy`nchenko. – M.: Prosveshheny`e, 2005. – 617 s.

3. Social`na pedagogika. Navchal`no-metody`chny`j posibny`k / Za red. Kaps`koyi A. J. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2001. – 228 s.

4. Maksy`mova N. Yu. Social`no-psy`xologichny`j aspekt ady`kty`vnoyi povedinky` pidlitkiv ta molodi / N. Yu. Maksy`mova, S. V. Tolstouxova. – K. : Insty`tut psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka, 2000. – 200 s.

5. Chto nuzhno znat` o molodezhnoj subkul`ture? / Voronov V. // Vospy`tany`e shkol`ny`kov. – 2001. – 4. – S. 20-26.

6. By`tensky`j V. S. Narkomany`y` u podrostkov / V. S. By`tensky`j, B. G. Xersonsky`j, S. V. Dvoryak, V. A. Glushkov. – K.: Zdorov`e, 1989. – 216 s.

7. Social`na robota z grupamy` deviantnoyi povedinky` [Tekst] : materialy` seminaru «Teoriya i prakty`ka social`noyi roboty` : profilakty`ka negaty`vny`x yavy`shh u molodizhnomu seredovy`shhi» : navchal`ny`j posibny`k / V. P. Lyuty`j ; Akad. praci i socz. vidnosy`n Federaciyi profspilok Ukrayiny`, Xry`sty`yans`ky`j dy`tyachy`j fond. – K. : [b. v.], 2000. – 51 s.
8. Tvoye zhy`ttya – tvij vy`bir (Modul` «Za zhy`ttya bez narkoty`kiv») / [uporyad.: Fedorchenko T. Ye., Somova I. G., ta in.]. – K : Milenium, 2001. – 192 s.
9. Tolkovыj slovar` Ushakova D. N. http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/
10. Gogoleva A. V. Addy`kty`vnoe povedeny`e y` ego profy`lakty`ka: uchebn.-metod. posoby`e / A. V. Gogoleva ; RAO, Mosk. psy`xol.-socy`al. y`n-t. – 2-e y`zd., ster. – M.; Voronezh: MPSY`; MODЭK, 2003. – 240 s.
11. Suprun M. O. Pedagogika : pidruchny`k dlya duxovny`x i svits`ky`x zakladiv osvity` – K. : KDA,2018. – 400 s.
12. ..Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

УДК 376-056

Ірина Мойсеєнко,
Аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

АНАЛІЗ МЕТОДІВ ДІАГНОСТИКИ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Анотація. Сучасний етап розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки та психології характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного та сенсорного розвитку дітей з розладами аутичного спектра. Керуючись ідеями і результатами досліджень провідних учених в статті висвітленні закономірності сенсомоторного розвитку, особливості його діагностики для дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектра.

У статті систематизовано світовий та вітчизняний досвід вивчення сенсомоторного розвитку у дітей з розладами аутичного спектра. З'ясувана сутність нейропсихологічного обстеження як стан функцій програмування і контролю, організації, переробки слухової, кінестетичної, зорової і зорово-просторової інформації, підтримання оптимального рівня активносст.

Комплексна характеристика стану розвитку дитини дозволяє зробити висновок про її психологічний стан, визначити ресурси розвитку дитини, намітити першочергові завдання та розробити індивідуальний маршрут подальшого ефективного навчання, виховання та соціалізації.

Ключові слова: діагностика, сенсомоторний розвиток, дисфункція, розлади аутичного спектра.

Iryna Moiseienko, Analysis of diagnostic methods for sensorimotor development of children with autism spectrum disorders

Abstract. The current stage of development of the theory and practice of correctional pedagogy and psychology is characterized by increased attention to

the in-depth study of the features of mental development of children with autism spectrum disorders. Guided by the ideas and research results of leading scientists in the article, they cover the patterns of sensorimotor development, features of its diagnostics for preschool children with disorders of the autism spectrum. The diagnostic toolkit of sensorimotor development of children with autism spectrum disorders was studied and analyzed by the method of theoretical research.

The article systematizes the world and domestic experience of studying sensorimotor development in children with autism spectrum disorder. The study of the battery of neuropsychological tests (V. Tarasun), makes it possible to identify pathogenic factors. Determining the essence of neuropsychological examination as a state of the functions of programming and control, organization, processing of auditory, kinesthetic, visual and visual-spatial information, maintaining the optimum level of activation.

The analysis of the survey of sensorimotor processes on the level theories of the development of sensory integration by J. Aires, the construction of the motions of N. Bernstein and the metric approach of N. Ozeretskyi M. Gurevich are analyzed. These techniques provide an opportunity to examine impaired functions at three levels of its organization – brain, psychophysiological and psychological.

The complex characterization of the child's developmental state makes it possible to draw a conclusion about his / her psychological state, to note the resources of the child's development, to identify the primary tasks and to develop an individual program for further effective learning, education and socialization.

Key words: diagnostics, sensorimotor development, dysfunction, disorders of the autism spectrum.

Постановка проблеми. Рівень сучасних знань та уявлень про аутизм різко відрізняються від тих уявлень та знань, що були навіть 5-10 років тому. Завдяки значним успіхам досягнутим в галузі генетики, молекулярної біології, нейрохімії, психопатології, нейропсихології. Проте рішення основних проблем осіб з розладами аутичного спектра залишається важко

досяжним як для психолого-педагогічних, так і для медикаментозних впливів. Бар`єрами у наданні допомоги є недостатня вивченість патогенезу і клініко-психологічної структури розладів аутичного спектра, недостатність діагностичних методик як загального, так і сенсомоторного розвитку; недостатність науково обґрунтованого прогнозу динаміки розвитку дитини з розладами аутичного спектра.

На сьогодні в Україні поширюється нейропсихологічна допомога та починають використовуватися методи нейропсихологічної діагностики. Хоча ця методика потребує доопрацювання й уточнення інструментарію, вона дозволяє виявити слабко структуровані або приховані порушення психофізичного розвитку. Діагностика вивчає мозкові механізми складної психічної діяльності, психологічних процесів регуляції поведінки дитини з будовою і функціонуваням різних відділів головного мозку, що є підставою для розвитку відповідних методик спеціальної педагогіки та психології.

Дітям з розладами аутичного спектра характерні порушення сенсомоторної сфери. Існує гіпотеза про сенсорний голод, який виникає внаслідок обмеженого функціювання органів відчуття осіб з аутизмом, змушує їх посилено концентрувати увагу на знайомих сигналах навколишньої дійсності, щоб підтримувати активність свого організму. У даний час існує велика кількість методик обстеження, що виявляють рівень психофізичного розвитку дітей дошкільного віку. Крім того, опублікований ряд тестів, що оцінюють готовність дитини до шкільного навчання. Проте ці методики не можнуть виявити весь спектр порушень сенсомоторного розвитку, який впливає на діяльність дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Керуючись ідеями і результатами досліджень провідних учених (О. Адріанова, Є. Баєвської, Н. Бехтєревої, А. Богуш, В. Бондаря, A. Benton, R. Brain, Л. Виготського, Є. Вінарської, В. Засенка, W. Gaebel, B. Mitner, M. Green, D. Kimura, А. Корнєва, Г. Костюка, А. Лапіна, К. Лебединської, О. Лурія,

С. Максименка, І. Мамайчук, О. Мастюкової, В. Орфінської, Л. Плаксіної, Т. Сак, А. Семенович, О. Симерницької, В. Синьова, Т. Скрипник, R. Sperry, Є. Соботович, В. Тарасун, Е. Taylor, Н. Траугот, Г. Хворова, Є. Хомської, М. Шеремет Д. Шульженко та ін.), ми зосередилися, перш за все, на висвітленні закономірностей сенсомоторного розвитку, особливостях його діагностики, визначення дисфункцій та їх наслідків для дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектра.

Мета роботи. У процесі зростання дитина розвиває та організує безліч рухів з яких формуються навички. Умовою правильного становлення моторної функції є формування її за послідовними кінематичними законами розвитку рухів. Основні навички руху формуються послідовно. Мета нашого дослідження – аналіз методів вивчення сенсорного та моторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра.

Методи дослідження:

теоретичні: вивчення та аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо проблем діагностики сенсомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Актуальність вибору теми дослідження обумовлена тим, що в спеціальній літературі тема надання допомоги дітям з порушенням обробки та інтеграції сенсомоторних сигналів висвітлена не достатньо широко. А між тим порушення моторики та сенсорного сприймання навколишнього світу є однією з головних особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектра. Всі відомості про навколишній світ і про себе саму людина отримує у формі відчуттів і сприймання. Однак сприймання не зводиться до суми окремих відчуттів, формування цілісного образу предметів – результат складної взаємодії сенсорних органів і вже наявних в корі головного мозку слідів минулого сприймання. Саме дисфункція сенсомоторики викликає «дивну» поведінку дитини з розладами аутичного спектра: стереотипії, ритуали, самостимуляції, аутоагресія, ехолалія. За допомогою такого захисту, дитина намагається знизити болісно-

травмуючі відчуття, заспокоїти себе, відчути контроль над ситуацією і знайти безпеку в «своєму» світі.

Для якісної корекції порушень психофізичного розвитку дитини необхідно розуміти їх етіологію та походження симптоматики. Відповідна етіологія часто виникає внаслідок порушень функціонування головного мозку та інших психічних структур дитини. Існують методики, які дозволяють виявити та оцінити специфічні особливості розвитку сенсорики та мотрики дітей з розладами аутичного спектра. Багаторічний досвід вчених (О. Аршатська, А. Аршатський, Н. Базима, О. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, В. Лебединська, М. Ліблінг, О. Нікольська, К. Островська, М. Шеремет та ін.) в галузі вивчення аутизму свідчить про нейропсихологічні та психолого-педагогічні шляхі здійснення діагностики. Для нашого дослідження цікаві нейропсихологічні методики, які грунтуються на глибоких наукових знаннях про онтогенез (морфо- та функціогенез) різних форм психічної діяльності та механізмів їх функціонування в нормі та патології.

Нейропсихологічна діагностика представлена здебільшого модифікованими варіантами тестів О. Лурія, це методики О. Симерницькою, Ю. Мікадзе, Т. Ахутіною, Н. Корсаковою, Л. Цвєтковою, А. Семенович, І. Власенко, Н. Гаврилова, І. Голод, Т. Скрипник, В. Тарасун, Є. Хомська, Л. Цвєткова. Головний сенс результатів такої діагностики – розробка і застосування системи методів корекційно-розвивального навчання, адекватних структурі психічного порушення (в контексті реалізації методу полягає принцип "заміщуючого онтогенезу").

На основі адаптації та апробації низки нейропсихологічних методів Т. Ахутіною, Н. Полонскою, Н. Пилаєвою, М. Максименко було охарактеризовано стан функцій програмування і контролю, організації, переробки слухової, кінестетичної, зорової і зорово-просторової інформації, підтримання оптимального рівня активності відповідних систем організма. Крім того, були визначені три інтегральних індекси:

1) індекс функцій програмування і контролю довільних дій та їх організації;

2) індекс функцій переробки слухової і кінестетичний інформації (II блок, ліва півкуля);

3) індекс функцій, що реалізують холістичну стратегію (II і III блок, права півкуля). [2]

Враховуючи принципи та специфіку створення діагностичних завдань для обстеження дітей з резидуально-органічною церебральною патологією, В. Тарасун розробила повну і скорочену системи нейропсихологічних завдань, які склали спеціалізовану батарею нейропсихологічних тестів. Науковець стверджує, що в результаті нейропсихологічного обстеження виявляються не актуальний рівень знань і вмінь, а базові патогенні фактори.[5]

Обстеження такого роду дозволяють виявити і розчленувати зовнішні та патохарактерологічні особливості дитини (педагогічна занедбаність, первинна чи вторинна функціональна неспроможність та інш.), що на педагогічному рівні можуть проявлятися однаково – труднощами у навчанні та відхиленнями у поведінці. Отже саме системний нейропсихологічний аналіз такої недостатності може розкрити механізми, які лежать в її основі та підійти до розробки специфічних, особливим чином зорієнтованих, корекційно-розвивальних заходів.

Дослідження в галузі нейропсихології та спеціальної психології (В. Лубовский, И. Садовникова, Т. Скрипник, В. Тарасун, В. Насонова, Л. Цветкова,) доводять закономірність формування функцій головного мозку на психофізіологічному рівні: взаємодії систем аналізаторів та сформованості міжаналізаторних зв`язків. У своїх роботах Л. Цветкова з колегами доводить, що ефективність відновлюючої та формуючої роботи знаходиться в прямій залежності від сформованості, рухливості та міцності інтегративних. Порушення цих зв`язків обв`язково проявляться певними симптомами. Аналіз таких діагностичних даних вирішує низку питань, а саме, чому

виникло порушення; що є його основою та яка структура порушення; з патологією якої ділянки мозку пов`язане це порушення.[6]

Дж. Айрес розробила теорію сенсорної інтеграції, процедуру оцінювання порушення та стратегію допомоги дітям. Сенсорну інтеграцію науковець позначила як упорядкування відчуттів, які дають інформацію про фізичний стан тіла та навколишнього середовища. Дж. Айрес визначила три види порушення обробки сенсорних сигналів, які зустрічаються у дітей з розладами аутичного спектра: сенсорний сігнал не реєструється мозком; порушена модуляція сенсорних сигналів; спонукання до нової діяльності чи зміни діяльності.

Обстеження сенсомоторних процесів Дж. Айрес побудувала на рівневому розвитку сенсорної інтеграції. Вона зазначила чотири рівня процесу сенсорної інтеграції. На першому рівні формується тактильна, вестибулярна, пропреоцептивна системи; на другому рівні формується перцептивний образ свого тіла, координація двох сторін тіла, планування руху, рівень активності, концентрація уваги та емоційна стабільність; на третьому – слухо-зорові відчуття; четверний рівень – об`єднання всіх сенсорних процесів перших трьох рівнів.[1]

Тести на сенсорну інтеграцію (SIPT), що розробила Дж. Айрес, передбачають вимірювання ефективності сенсорних процесів та здатності до планування рухів. SIPT був розроблений для дітей віком від 4 до 8 років з легкими та помірними труднощами у навчанні та руховими порушеннями. Методика складається з 17 тестів. Тести розділені на чотири групи – сприйняття форми та просторових відношень, зорово-моторна координація та конструктивні здібності; тактильне розрізнення; праксис; переробка вестибулярної та проприоцептивної інформації.

Щоб оволодіти новими рухами потрібно опанувати нові сенсорні відчуття, тобто віловідним чуттєвим сприйманням, яке має свою ієрархію. По-перше, збагачення відчуття, що приводить до розвитку рухів, а це, в свою чергу, поліпшує роботу органів відчуття; по-друге упорядкування та

осмислення чуттєвої інформації, що приходить із зовні; по-третє, розвиток координації рухів, які побудовані на "…відбитках відчуттів від різноманітних органів відчуття, що зрощені між собою…" [3, с.131]; що призводить до активізації діяльності оновленню вражень і сприймань. Саме з точки зору аналізу психофізіологічних механізмів мимовільних рухів М. Бернштейн відокремив центральні рівні побудови рухів: рівень тонуса (А); рівень м`язово-суглобових зв`язків (В); рівень простору (С); рівень дій (D); рівень інтелектуальних рухів, що створють мотив для руху і здійснюють свою розумну корекцію (Е). Таким чином, будь який рух (навіть самий простий на перший погляд) є складною багаторівневою структурою. Врахування цієї концепції надає нам можливість кількісного та якісного оцінювання певного руху.

У свою чергу, М. Вайзман запропонував для вивчення сенсомоторики використовувати рівневу теорію побудови рухів Н. Бернштейна. Розроблена ним методика обстеження моторики складається з 12 тестів. Кожен тест спрямований на вивчення участі того чи іншого церебрального рівня управління рухами в конкретному руховому акті. За цими тестами можна судити одночасно про компоненти і рівні організації рухів, а також про рухові інтегральні якості. При інтерпретації даних застосовують рівневу теорію побудови рухів і в аспекті рівневої теорії аналізують афферентну (чутєву) структуру будь-якого рухового тесту.[4]

Нейропсихологичний підхід до вивчення моторики відображається у метричному підході М. Озерецького М. Гуревича. Шкала призначена для дослідження сенсомоторики дітей від 4-х до 16 років. Вона має відповідно тринадцять вікових рядів тестів. Вікові ряди складаються з шести тестів, що дозволяють досліджувати різні компоненти сенсомоторики: статичну координацію, динамічну координацію тіла і рук, швидкість рухів, одночасність рухів, виразність їх виконання (відсутність синкинезий). Вся шкала налічує 78 тестів різної структури і складності.

Ці методики надають можливість обстежити порушені функції на трьох рівнях їх організації – мозковому, психофізіологічному та психологічному.

Діагностична карта, що розроблена К. Лебединською, О. Нікольською спрямована на виявлення особливостей у розвитку всіх сфер: вегетативно-інстинктивної, афективної, сфери потягів, спілкування, сприйняття, моторики, інтелектуального розвитку, мовлення, ігрової діяльності, навичок соціальної поведінки, психосоматичних кореляцій.

Застосування елементів вищезгаданих методик у процесі діагностики дітей з розладами аутичного спектра дозволять нам не тільки визначити ознаки розладів аутичного спектра, але й більш детально вивчити сенсорні та моторні процеси. Що сприятиме виробленню багатофункціональної стратегії та тактики всебічного розвитку дитини зазначеної категорії в процесі корекційно-розвивальних занять.

Висновки

Вищезазначені методики нейропсихологічної діагностики дітей з розладами аутичного спектра мають на меті обстеження взаємодії всіх вищих психічних функцій. Вони надають можливість обстежити порушені функції на трьох організаційних рівнях – мозковому, психофізіологічному та психологічному. Це допомогає нам зрозуміти природу та механізм порушення внутрішніх міжфункціональних зв`язків. Нейропсихологічна диагностика вирішує ряд завдань:

1. Описати порушення психічної діяльності.
2. Виділити фактори, механізми порушень.
3. Надати аналіз структури порушення.
4. Виокремити та провести аналіз збереженних форм діяльності.
5. Визначити шляхи та методи корекційно-розвивальної роботи.

Комплексна характеристика стану розвитку дитини з розладами аутичного спектру дозволяє зробити висновок про її психологічний діагноз, відзначити ресурси розвитку дитини, намітити першочергові завдання та

розробити індивідуальну програму подальшого ефективного навчання, виховання та соціалізації.

Перспективи подальших наукових досліджень. Виходячи з вище викладеного маємо зазначити, що структура порушень психофізичного розвитку при розладах аутичного спектра дуже складна та неоднорідна. Отже організація корекційно-розвивальної роботи та створення індивідуальних програм розвитку набуває особливої уваги. Для цього потрібно мати ретельно підібраний, ефективний діагностичний інструментарій. Що дозволить в подальшому розробити практичні рекомендації щодо організації процесу діагностики та на її основі розроблення системи індивідуальних занять з дітьми з розладами аутичного спектру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем / Э.Джин Айрес. – Москва: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Ахутина Т. В. Методы нейропсихологической диагностики детей / Т. В. Ахутина, Н. Н. Полонская, Н.М.Пілаева, М. Ю. Максименко. – Москва: Теревинф, 2008. – 253 с.
3. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – Москва: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
4. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – Москва: Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Синьов В. М. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями / В. М. Синьов Д. І. Шульженко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологіям: зб. наук. праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 251-256.
6. Тарасун В.В. Аутологія: монографія / В.В.Тарасун. – Київ: «МП Леся», 2014.– 580 с.
7. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва: Российское педагогическое агенство, Когито-центр, 1998. – 128 с.

REFERENCES

1. Ayres E. Rebenok i sensornaya integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem / E.Dzhin Ayres. – Moskva: Terevinf, 2009. – 272 s.
2. Akhutina T. V. Metody neyropsikhologicheskoy diagnostiki detey / T. V. Akhutina, N. N. Polonskaya, N.M.Pílayeva, M. YU. Maksimenko. – Moskva: Terevinf, 2008. – 253 s.
3. Bernshteyn N. A. O lovkosti i yeye razvitii / N. A. Bernshteyn. – Moskva: Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s.
4. Vayzman N. P. Psikhomotorika detey-oligofrenov / N. P. Vayzman. – Moskva: Pedagogika, 1976. – 104 s.
5. Synov V. M. Osoblyvosti umovy sotsializatsiyi ditey z autystychnymy porushennyamy / V. M. Synov D. I. Shulzhenko // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psykholohiyam: zb. nauk. prats. – Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – № 21. – S. 251-256.
6. Tarasun V.V. Autologíya: monografíya / V.V.Tarasun. – Kyiv: «MP Lesya», 2014.– 580 s.
7. Tsvetkova L. S. Metodika neyropsikhologicheskoy diagnostiki detey / L. S. Tsvetkova. – Moskva: Rossiyskoye pedagogicheskoye agenstvo, Kogito-tsentr, 1998. – 128 s.

УДК 376,1:159.955:16

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

МОДЕЛЬ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ (В РАМКАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО І СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

Анотація. Розробка сучасних технологій та методик формування в учнів з особливими освітніми потребами компетентностей у навчанні є неможливою без створення науково обґрунтованої теорії навчально-пізнавальної компетентності. Рухаючись в напрямку розв'язання цього питання, в статті представлено авторську модель структури навчально-пізнавальних компетентностей як спроби інтегрувати їх в єдиній моделі на підставі природної організації процесу пізнання. В моделі враховано, що особистість одночасно проявляється на різних ієрархічних рівнях організації в великій системі людина – суспільство, відповідно чому слід розрізняти *два аспекти пізнавальної компетентності*: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект. Також встановлено необхідність виділення в обох аспектах навчально-пізнавальних компетентностей *трьох складових*, виходячи з тієї глобальної функції, який виконує мозок людини (і відображених О.Р.Лурією у трьох функціональних блоках).

Ключові слова: навчально-пізнавальні компетентності (далі НПК), модель структури НПК, аспекти НПК, складові НПК.

Oksana Miakushko, Model of educational-cognitive competences structure (within the framework of information and structural-functional approach to mental activity)

Abstract. Development of modern technologies and methods to develop the competences in education for students with special educational needs is impossible without creation of scientifically grounded theory of educational and cognitive competence. Moving towards solving this issue, the article presents the author's model of educational and cognitive competencies structure as an attempt to integrate them into a united model based on the natural organization of cognition process. The model takes into account that the personality simultaneously manifests itself at different hierarchical levels of organization in a large system of people – society, and therefore two aspects of cognitive competence must be distinguished: the biologically determined aspect of cognitive activity and its socially determined social aspect. It also established the need to identify the three components of educational and cognitive competencies in both aspects, based on the global functions that the human brain performs (and which are reflected by Luria O.R. in the three functional blocks).

Keywords**:** educational and cognitive competencies, model of educational-cognitive competencies structure, aspect of educational and cognitive competencies, components of educational and cognitive competencies.

Актуальність проблеми дослідження. Сучасний стрімко змінюваний світ ставить перед особистістю виклики бути здатною до успішної діяльності в різних сферах завдяки вмінню співпрацювати з іншими людьми та вчитися впродовж всього життя. Тому через всі навчальні предмети наскрізною лінією проходить компетентнісний зміст освіти в якості важливого компоненту особистісно-орієнтованої парадигми освіти, який характеризується зміщенням акценту з накопичення суми знань до опанування учнями способами діяльності (І. Бургун, В. Лазарчук, В. Шарко, А. Хуторський).

Переорієнтації змісту освіти у напрямі формування навчальної діяльності, підвищення ролі вміння учнів добувати й переробляти інформацію значною мірою сприяли досягнення когнітивної психології та

когнітивної психофізіології в експериментальному вивченні закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини (А. Лебедев, Р. Солсо та ін.), які наразі активно асимілюються педагогікою.

Основна мета когнітивних (пізнавальних) теорій навчання полягає у розвитку всієї сукупності розумових здібностей і навчальних стратегій дитини, які полегшують процес навчання і сприяють її адаптації до нових ситуацій. При цьому для дітей з проблемами у розвитку мова йде про «когнітивну ортопедію», тобто методи «пізнавальної корекції» (а не «пізнавального навчання»), які спрямовуються на усунення наслідків дефіцитарного розвитку, що перешкоджають когнітивному розвитку дитини та виконанню нею тієї чи іншої діяльності.

Отже, важливо знати не лише «Що вивчати?» (на рівні окремих понять, умінь та навичок) , але й знайти відповідь на питання «Як вивчати?» (тобто, як саме дітей слід вчити тому, як вчитися), що і знайшло відображення у понятті компетентності. Втім, створення подібної системи дій з оволодіння методів наукового пізнання в цілісній педагогічній діяльності, згідно Н. Кучугурової, власне і складає основну проблему когнітивної методики. А розвитку її в навчальному процесі дітей зі спеціальними освітніми потребами до сьогодні не приділяється достатньої уваги. Все це обумовлює актуальність розроблення навчально-методичного забезпечення як формування й розвитку в учнів, зокрема, з особливими потребами, навчально-пізнавальної компетентності в цілому і при вивченні окремих предметів, так і теоретичної й практичної підготовки вчителів з цього питання (щоб зробить можливим перехід від компетентного вчителя до компетентного учня).

Аналіз наукових доліджень. Пізнавальна компетентність є відносно новою проблемою для наукових досліджень. І оскільки, як зауважує О. Лєбєдєв, філософсько-рефлективне поле компетентності особистості формується і розвивається за рахунок дослідження її окремих різновидів (комунікативної компетентності, професійної, інформаційної, соціальної

тощо) в різноманітних галузях, через що вони розглядаються переважно відокремлено, нагальною залишається вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях.

Це відображається й в розмаїтті трактовок поняття навчально-пізнавальної компетентності у різних авторів (С. Воровщиков, М. Галатюк, В. Лазарчук, Т. Осенчукова, І. Петрова, В. Тищук, О. Хуторський, В. Шарко). Спроби створити цілісну методологічну, теоретичну, понятійно-термінологічну та методичну бази компетентнісного підходу були здійснені І. Бургун [3], М. Галатюк [4] і В. Шарко. Однак, виділяючи у контексті діяльнісного підходу важливі складові компоненти навчально-пізнавальної компетентності, авторами не було запропоновано чітко означену базову основу для їх інтеграції в єдиній моделі НПК.

На підставі аналізу та узагальнення запропонованих у науковій літературі визначень навчально-пізнавальних компетентностей та різних комбінацій їх компонентів (Ю. Бабанський, І. Бургун, С. Воровщиков, М. Галатюк, Т. Осенчукова, І. Петрова, Дж. Равен, В. Тищук, А. Усова, В. Шарко) нами було виділено сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності та створено цілісну модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, орієнтуючись (в якості інтегративної бази) на авторську (синтезовану, базуючись на результатах досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці) цілісну модель структурної організації пізнавальної діяльності людини [7].

Метою цієї **статті** є розкриття змісту і понятійно-термінологічної бази означеної нами в попередній статті моделі структури НПК, в основу якої покладено культурно-історичну теорію, діяльнісний підхід, інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності (табл. 1).

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що будь-яка складна система (в тому числі й система самосвідомості особистості [1]) має

рівневу структуру і формується в процесі динамічної взаємодії структурної та функціональної підсистем (зокрема, для унаочнення складно організованої та динамічної цілісної системи Світу як просторово-часового континууму В. Межжеріним [5] влучно запропоновані прості моделі мотрійки і механічного годинника в якості статичної й динамічної моделей Світу). Тому в моделі НПК враховано, що особистість одночасно проявляється на різних ієрархічних рівнях організації в великій системі людина – суспільство, а саме: як суб'єкт суспільно-історичної діяльності й культури (індивід) і як його системна якість (результат спільної діяльності й спілкування в суспільстві, тобто те, що виходить за межі світу природи). Відповідно, ми виділяємо такі *два аспекти пізнавальної компетентності*, як: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект.

Таблиця 1.

Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності)

І. Біологічно обумовлений аспект навчально-пізнавальної діяльності	
Компоненти функціональної структури психіки[1]	*Складові НПК та їх компоненти*
Ресурсна складова НПК	
Регуляція тонусу (І блок мозку): внутрішня детермінанта функціональної системи психіки, що сприяє активізації діяльності, та її зовнішня детермінанта, що передусім регулює якісні характеристики уваги (вибіркову спрямованість і зосередженість навчально-пізнавальної діяльності)	*Ресурсний компонент* – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення працездатності та зниження втомлюваності дітей на заняттях

[1] Згідно моделі трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А. Волкова, Ю. Мікадзе і Г. Сонцевої.

<table>
<tr><td colspan="2">Когнітивна складова НПК (прийом, переробка і зберігання інформації на сенсорному, перцептивному, мовленнєво-мисленнєвому та інтуїтивному рівнях)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Когнітивна складова і складова досвіду (II блок мозку – прийом, переробка і зберігання інформації) забезпечують внутрішню репрезентацію реальності: прийом подразнень із різних рецепторних систем та виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних системах пам’яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій)</td><td>Інформаційний компонент – вміння працювати з різними джерелами та видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру</td></tr>
<tr><td>Операційний компонент – вміння здійснювати мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо)</td></tr>
<tr><td>Продуктивний компонент (навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв’язання практичної проблеми</td></tr>
<tr><td colspan="2">Регулятивна складова НПК
(програмування, контроль і регуляція навчально-пізнавальної діяльності)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Регулятивна складова (III блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності) включає:
Інтенційний компонент (мотив, ціль, завдання)
Операціональний компонент (план, стратегія, тактика) – когнітивні схеми, які дозволяють цілеспрямовано і усвідомлено формувати й регулювати навчально-пізнавальну діяльність</td><td>Мотиваційно-ціннісний компонент (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності</td></tr>
<tr><td>Організаційний компонент – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю</td></tr>
</table>

ІІ. Суспільно обумовлений соціальний аспект навчально-пізнавальної діяльності	
Складові НПК	*Компоненти НПК*
Ресурсна складова (рівень тонічної регуляції) – почуття безпеки і довіри	*Ресурсний компонент* – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, тобто (в якості рівня психічного реагування цілого організму) цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіри до нього, вписування особистості в середовище спілкування та його активізацію
Когнітивна складова (прийом, передача і обмін інформації під час спілкування)	*Комунікативний компонент* – здатність учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань
Регулятивна складова – (програмування, контроль і регуляція спільної діяльності і спілкування з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства)	*Компонент досвіду соціалізації* – досвід успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень (що забезпечується оволодінням на практиці основ соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці).

На користь виділення цих двох аспектів цього свідчить розрізнення психологами шкільної дезадаптації дітей як однієї з форм соціальної дезадаптації неповнолітніх (Л. Божович, Д. Ельконін). Хоча в нашій моделі ми звужуємо поняття шкільної готовності до аспекту готовності дитини здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність та врахування її індивідуально-типологічних особливостей.

В обох аспектах НПК також виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділених О. Лурією трьох функціональних блоків мозку). В спрощеному розумінні ці блоки функцій відповідають за те, як мозок пов'язує свідомість, почуття, думки і пам'ять з дійсним життям, примушує їх прислухатися до дійсних потреб і робить їх здатними до корисної дії.

Тобто, ***по-перше***, мозок виконує функцію ***каналу зв'язку з довкіллям***, який у фоновому режимі слідкує за змінами у навколишньому і внутрішньому середовищі та за потреби активується (надходження інформації ззовні та імпульсів з внутрішнього середовища підвищують тонус кори) (*енергетичний блок мозку*).

Рівень тонічної регуляції є древнім рівнем регуляції нашого організму і в більш широкому розумінні (не лише як тонус нервово-м'язового апарата) трактується М. Бернштейном, У. Грей, О. Лурією і Д. Узнадзе як тонічна активність всього організму. І з такої точки зору та на підставі багаторічної практичної роботи з особливими дітьми, Б. Архіпов, О. Максимова і Н. Семенова [2] пропонують розглядати рівень тонічної регуляції (в якості рівня психічного реагування цілого організму) як рівень цілісного прийняття довкілля, вписування в світ і довіри до нього та вважають його *за основу формування психіки дитини* (усвідомлення себе, Я-свідомості)**.** Відповідно**,** автори визначають *добре функціонуючий рівень тонічної регуляції* **–** як *ідеальне вписування організму, тіла, особистості в навколишнє середовище, в тому числі середовище спілкування.*

Ґрунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі НПК рівень тонічної регуляції виділено в якості ресурсної складової як в біологічно обумовленому аспекті навчально-пізнавальної діяльності (в якості внутрішньої й зовнішньої детермінант функціональної системи психіки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та зосередженості на неї), так і в її соціальному аспекті (як почуття безпеки і довіри).

По-друге, мозок відіграє роль гнучкого (хоча і дещо некерованого) ***інформаційного процесора*** (*блок прийому, переробки і зберігання інформації*), який зчитує відомості з зовнішньої реальності (зі світу природи, речей, людей) та внутрішнього середовища інформацію (як подразнення з різних рецепторних систем), потім обробляє їх (за рахунок виділення в одержаних подразненнях множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез) та включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення) і зберігає вже

стислу й інтегровану інформацію у різних системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій). Тобто, як свідчать результати досліджень пізнавальної діяльності у галузі психології, теорії пізнання, нейропсихології, нейрофізіології, психолінгвістики, когнітивної психології (Ф. Блум, Д. Брунер, Л. Веккер, Л. Виготський, О. Лурія, Н. Максимова, О. Тихоміров, О. Хомська, Л. Цвєткова та ін.), пізнавальна діяльність являє собою психічний процес відображення дійсності (від сприймання предметного світу до одержання узагальненої картини світу).

Згідно синтезованій нами раніше [6] інформаційній моделі чотирьохрівневої структури пізнавальної діяльності (яка є модифікацією покладених в її основу моделі трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А. Волкова, Ю. Мікадзе і Г. Сонцевої та гносеологічної моделі пізнавальної діяльності П. Алексєєва і О. Паніна), *прийом, переробка і зберігання інформації відбуваються на чотирьох рівнях та у різний спосіб на кожному з них*: 1) на сенсорному рівні – у відчуттях різних модальностей; 2) перцептивному – у модально-специфічних предметних образах; 3) мовленнєво-мисленнєвому – у поняттях і образах; 4) інтуїтивному – у формах парадигматичної та ейдетичної інтуїції, які можливо співвіднести з фреймовим і гештальтним способами організації та представлення знань (такий висновок зроблено, виходячи з результатів досліджень Н. Максимової, М. Мінського, Р. Солсо, В. Тарасун, J. Gallagher та ін., узагальнення яких дає підстави вважати, що на цьому рівні інформація обробляється великими блоками знань, які об'єднані семантичними зв'язками у цілісних багатомірних групових структурах і оглядаються симультанно). Відповідно, в структурі НПК виділено *інформаційний компонент* як вміння учня працювати з різними джерелами та різними видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру.

Крім рівнів пізнання, під час організації навчання слід враховувати також компонентну структуру пізнавальної діяльності, яку визначають

процесуальні і змістовні механізми різних видів мислення (відмінності яких зумовлює предметна специфіка – математичний, лінгвістичний тощо). Відповідно, *операційний компонент* в складі *НПК* пов'язаний з вмінням учнів здійснювати різні мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо). З огляду на предметну специфіку різних видів мислення, операційний компонент НПК є складовою навчальних здібностей, тобто ансамблю індивідуально-психологічних особливостей, що сприяють сприйманню, переробці, осмисленню та узагальненню предметних знань.

Як наголошувалось вище, з точки зору когнітивної психології на внутрішню репрезентацію реальності, узагальнені знання набувають характер операцій одержання нових знань й задають спосіб структурування та інтерпретації певного аспекту дійсності. Наявна сітка узагальнених знань та цілеспрямований досвід їх успішного або неуспішного застосування для вирішення практичних проблем і складають зміст *продуктивного компоненту* НПК (навички і досвід).

Крім навчально-пізнавальній діяльності із засвоєння предметних знань, процеси прийому й передачі інформації відбуваються й під час спілкування. Ці процеси охоплюють сторони спілкування, які в різних класифікаціях називають по-різному – комунікативна (передача й обмін інформацією) і перцептивна (сприймання один одного) сторони спілкування (в найбільш узагальнених класифікаціях, згідно Г. Андрєєвій), інформаційно-комунікативна (в класифікації Б. Ломова), інструментальна функції спілкування (за А. Брудним) тощо. При цьому, як встановив Дж. Брунер, взаємне сприйняття людей в процесі спілкування (поряд із загальними характеристиками, властивими сприйняттю будь-яких об'єктів) має ряд особливостей, що дозволяють говорити про соціальну обумовленість сприйняття (його залежності від характеристик суб'єкта сприйняття, його минулого досвіду, цілі, намірів, значущості ситуацій сприйняття тощо), або про соціальну перцепцію з притаманними їй механізмами взаєморозуміння.

Обмін інформацією в спілкуванні також має відмінні риси (зокрема, зворотній зв'язок в міжособистісній комунікації). Відповідно, в складі НПК виділений *комунікативний компонент* НПК, пов'язаний зі здатністю учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань.

Виходячи з вищевикладеного, в запропонованій нами моделі НПК виділено когнітивну складову як в біологічному аспекті навчально-пізнавальної діяльності (якому відповідають інформаційний, операційний та продуктивний компоненти НПК), так і в її соціальному аспекті (комунікативний компонент НПК).

По-третє, мозок виступає як ***система управління (керування) фізичним тілом***, що забезпечує здійснення (за участі свідомості, почуттів, думок і пам'яті) окремих корисних дій (автоматизованих чи вольових усвідомлених) або цілеспрямованої діяльності (*блок програмування, регуляції і контролю діяльності*).

У випадку свідомої регуляції дій, система управління тілом фактично співвідноситься з волею людини, виходячи з її найбільш загального розуміння в психології як здатності людини до свідомої регуляції (тобто, здатності людини свідомо приймати рішення на підставі мисленнєвого процесу і спрямовувати свої думки й дії згідно прийнятим рішенням).

Відповідно більш загальному філософсько-психологічному розумінню волі С. Рубінштейна, вольові дії регулюються не лише усвідомленою метою, але й «відношенням до неї (мети) як до мотиву». І у випадку, коли у людини ціль і мотив співпадають (хоча б в її свідомості), її діяльність немає спонтанного характеру, а є повністю керованою. Поняття волі в такому розумінні є близьким до поняття свободи в екзистенціальній психології, оскільки людина, яка приймає усвідомлене рішення, має відірватися від сьогочасної ситуації та або зануритися у свій внутрішній світ (відношення до себе й власних цінностей), або змоделювати наслідки ймовірної дії

(звернувшись до уяви й логіки). Соціолог Ф. Ільясов пов'язує волю із цінностями, визначаючи її як здатність суб'єкта створювати ієрархізовану систему цінностей і прикладати зусилля для досягнення цінностей більш високого порядку, нехтуючи цінностями більш низького порядку. Відповідно, в запропонованій нами моделі *НПК* виділено *мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний), який складають навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви й цінності, що забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності.

Втім, контроль і регуляція стосуються не лише власне пізнавальної діяльності щодо засвоєння предметних знань, адже коригування дій відбувається й під час здійснення спільної діяльності й спілкування з іншими (виходячи з соціокультурних норм суспільства). Ці функції знайшли відображення у виділенні в різних класифікаціях інтерактивної (взаємодії індивідів) сторони спілкування (Г. Андрєєва) і регуляційно-комунікаційної (Б. Ломов), координаційної функції та функції встановлення відносин (Л. Карпенко) тощо.

Отже, регуляція людиною як власної діяльності, так і поведінки в соціальних відносинах є доволі складною функцією мозку. Вона відбувається за участі інших психічних процесів (свідомості, почуттів, мислення, уяви й пам'яті), потребує створення усвідомлених програм дій (прийняття рішень щодо визначення особистісної значущої мети), регуляції та контролю діяльності (завдяки відношення до мети як до мотиву, наявної ієрархічної системи цінностей тощо). Відповідно, в складі *НПК* виділено *організаційний компонент,* пов'язаний з вмінням учня організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю, а також *компонент досвіду соціалізації*, тобто досвіду успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень, який забезпечується оволодінням на практиці основами соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці.

Зауважимо, що ми не виділяємо окремо вольовий компонент у складі НПК, як це пропонують В. Лазарчук, Т. Осенчукова, І. Петрова й Дж. Равен,

змішуючи (як і деякі інші психологи) поняття волі як психічної функції зі здатністю людини прагнути досягти мети і, відповідно, розуміючи вольові якості особистості як уміння мобілізувати власні сили для виконання напруженої праці й долати труднощі.

Ґрунтуючись на цих положеннях, в запропонованій нами моделі НПК ми пов'язуємо волю (в більш широкому її розумінні) з регулятивною складовою, яка стосується двох аспектів навчально-пізнавальної діяльності: біологічного (якому відповідають мотиваційно-ціннісний і операційний компонент НПК) і соціального (якому відповідає в складі НПК компонент досвіду соціалізації).

Динаміка розвитку психологічних функцій. З метою наукового обґрунтування освітніх методик і технологій важливим (окрім структурної, просторової, організації НПК) є також питання їх розвитку в часі.

Втім, як зауважує О. Кушнір, факти психогенезу досі не знайшли відображення в педагогіці. В якості альтернативи домінуючому сучасному підходу до навчання дітей, автор пропонує вчити дітей не проти природи, а відповідно до неї, базуючись на принципі природовідповідності, закладений у роботах Дж. Локка, Я. Коменського й К. Ушинського.

Останнім часом спостерігаються різні спроби створити цілісне, інтегративне розуміння психічного розвитку і, зокрема, саме в цьому ключі обґрунтувати та побудувати технологічні та ефективні програми розвитку і корекції дітей з проблемами розвитку [8, 9].

Передусім це стосується нейропсихології дитячого віку як науки про формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі, основні положення якої та методологічні підходи нейропсихологического аналізу дитячого розвитку розроблені у роботах Є. Сімерніцької, Т. Ахутіної й Г. Семенович. Нейропсихологічна методика спирається на принцип «заміщуючого онтогенезу» [9] та сучасні уявлення (в ракурсі теорії О. Лурії про три функціональних блока мозку) щодо ***закономірності розвитку та ієрархічної мозкової організації вищих психічних функцій в онтогенезі***,

фундаментом подальшого розвитку довільності яких та поведінки є сенсомоторна сфера, яка в буквальному сенсі «тягне» розвиток і пізнавальної, і емоційної сфери.

Стосовно ***власної динаміки розвитку психічних функцій*** дослідження ще тривають. Виходячи з наявних даних стосовно розвитку рухової активності (М. Бернштейн), сучасних досліджень розвитку уваги (Н. Семаго і М. Семаго [8], Т. Строганова) та аналізу виділених етапів в *рівневій системі базової афективної регуляції* (розробленій в школі К. Лебединської і О. Нікольської), можна зробити висновок, що *розвиток будь-якої психічної функції* як функціональної системи (що реалізується в сумісній роботі ансамблю мозкових структур) можна уявити як *підвищення ступеня організованості її складових елементів*: від рівня дискретної структури (такої, що є переривистою, складається з окремих непов'язаних між собою частин і реагує на зовнішні подразники окремими елементами) → до рівня кластерної структурної організації (тобто, коли кілька однорідних елементів об'єднуються в самостійну одиницю, що володіє певними властивостями – це зачатки довільності процесів, стереотипні реакції) → до рівня інтегральної системи (де всі елементи нерозривно пов'язані в цілісній системі, яка діє як одне ціле – відповідно, має місце довільна діяльність і самоконтроль).

Тобто, всі психічні функції проходять схожі стадії у своєму розвитку: від рівня активності окремих, непов'язаних між собою елементів (як реакції у відповідь на подразнення) до рівня довільної регуляції власне вищих психічних функцій. Відтак постає питання: яким чином відбувається мозкова організація вищих психічних функцій, розпочинаючись з організації нейронів в структурні ансамблі, та їх подальший розвиток у психічні функції?

Теорія самоорганізації. Правильне розуміння кооперативної самоорганізації матерії із застосуванням динамічного підходу (що дає змогу вказати напрямок розвитку процесу) можливе в рамках теорії самоорганізації (І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.), яка сприяла формуванню сучасного природничого уявлення про світ. З цієї точки зору, *навчання дітей можна*

розглядати як спрямований вплив на процес самочинної організації психічних процесів (їх просторово-часової структури) за рахунок створення відповідних умов, відкритості системи «учень – корекційно-розвивальний освітній простір» (тобто, підтримки постійного обміну речовиною, енергією та інформацією між дитиною та навколишнім освітнім середовищем), створення зворотних зв'язків і кооперативної взаємодії.

Кінцевою метою такого корекційно-розвивального навчання є зрілість регуляторної сфери психічної активності. Динаміка розвитку психічних функцій відбувається в напрямку підвищення організованості їх складових елементів, збільшення кількості охоплених елементів та їх узгодженої роботи. Відповідно динамічному підходу, дитину з будь-якими порушеннями слід заново провести через послідовність етапів у розвитку тієї чи іншої функції (або онтогенетичного розвитку), але в спеціально створених умовах.

Висновки. Рухаючись в напрямку вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях у запропонованій нами моделі структури НПК здійснено спробу інтегрувати окремі різновиди компетентності особистості, орієнтуючись на будову функціональної структури психіки як природної основи процесу пізнання. Виходячи з результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, зокрема нейропсихології та когнітивній психології, НПК (в якості психологічних функцій) розглядаються як функціональні системи, що реалізується в сумісній роботі ансамблю мозкових структур.

Такий підхід до розуміння пізнавальної діяльності є близьким до якісного розгляду здібностей як загальних умов успішного виконання різноманітних форм діяльності (згідно Г. Костюку, О. Леонтьєву, К. Платонову, С. Рубінштейну, В. Тарасун, Б. Теплову) і з яким пов'язані очікування щодо сприяння гуманізації психології та подолання упереджень (іноді недостатньо обґрунтованих) щодо нижчого рівня розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Так, згідно розумінню О. Леонтьєва та

Г. Костюка, певні здібності є у всіх індивідів, а не лише у тих, які вважаються здібними (у кількісному відношенні). V. Dočkal доводить, що обдарованість і вади розвитку не залежні одне від одного й може мати місце їх комбінація.

Перспективи врахування запропонованої моделі НПК з її двома аспектами (біологічно і суспільно обумовленими) та трьома складовими (виділених відповідно до глобальних функцій мозку людини – нормалізації тонічної регуляції та активізації діяльності, переробки та запам'ятовування інформації, а також контролю й регуляції спільної діяльності й спілкування) полягають у визначенні сприятливих умов для навчання дітей, яке (в рамках теорії самоорганізації) ми вважаємо за можливе розглядати як спрямований вплив на процес самочинної організації психічних процесів (їх просторово-часової структури).

В такому розумінні, важливу роль відіграє вчитель вже в якості «менеджера розвитку дитини», а саме – його вміння керувати й спрямовувати потрібний потік інформації, стискаючи її все більше й більше, для того щоб підтримувати постійну динаміку у розвитку учня, сприяти ускладненню і самоорганізації його психічних функцій. Втім, пам'ятаючи про наявність необернених процесів (тобто, про те, що не все можливо виправити), слід враховувати запропонований В. Синьовим «принцип реального оптимізму», згідно якому у корекційно-розвивальній роботі слід задіяти команду фахівців і намагатися максимально розвинути дитину, однак розуміти, що спеціалісти не все можуть з огляду на обмеження, пов'язані з її особливостями розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арендачук, И.В. Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности / Арендачук И.В. // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т.6, вып. 2(22). – С.110-118.

2. Архипов, Б. А. Уровень тонической регуляции, как основа формирования психики ребенка / Б.А.Архіпов, Е.В.Максимова, Н.Е.Семенова // "Психотерапия", 2010. – №5 (89), – С. 24-33.

3. Бургун, І.В. Модель розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів / І.В.Бургун // Научные труды Sword – 2013. – т.14, №2. – С.66-74.

4. Галатюк, М. Ю. Модель навчально-пізнавальної компетентності у контексті вивчення природничих предметів / М. Ю. Галатюк // Наукові записки. Вип. 98. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 21 – 26.

5. Межжерин, В.А. Цивилизация и ноосфера / В.А.Межжерин. – К., 1996. – Кн.1: Причины взаимного отторжения. – 144 с.

6. Мякушко, О.І. Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / О.І.Мякушко; Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2005. – 24 с.

7. Мякушко, О.І. Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами / О.І.Мякушко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / За ред. В.В.Засенко, А.А.Колупаєвої. – К.: Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. – Вип. 14. – С. 256-265.

8. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.

9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В.Семенович. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.

REFERENCES

1. Arendachuk, I.V. (2017). Structural and functional approach to the process of personality self-identity formation // Izvestiya Saratov University. Series Acmeology of Education. Developmental psychology, V.6, 2 (22), 110-118. [In Russian]

2. Archipov, B.A., Maximova, E.V, Semenova, N.E. (2010). The level of tonical regulation is the basis of child's mental formation // Psychotherapy, 5 (89), 24-33. [In Russian]

3. Burgun, I.V. (2013). The model of development of primary knowledge competencies // Scientific works of Sword, 14 (2), 66-74. [In Ukrainian]
4. Galatyuk, M. Yu. (2011). The model of primary knowledge in the context of natural objects // Naukovi zapiski (Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka): Pedagogical science, 98, 21 – 26. [In Ukrainian]
5. Mezhzherin, V.A. (1996). Civilization and the noosphere. Book 1: Causes of mutual rejection. – 144 p. [In Russian]
6. Miakushko, O.I. (2005). .Learning Science in Elementary School by Children with Communication Disability: Psychological Particularities: abstract of post-doctoral thesis on maintenance the psychology candidate degree in 19.00.08 speciality – special psychology. – Institute of Special Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2005. – 24 p. [In Ukrainian]
7. Miakushko, O.I. (2018). Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs. // Education of persons with special needs: ways of development: collection of scientific works? 14, 256-265. [In Ukrainian]

УДК 376-056.34:616-89-008.1]-053.4:316.772.4(083.132)

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

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНО-СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. З'ясовано, що об'єднуючою ознакою сучасних підходів до розуміння комунікативної діяльності є екзистенціально-онтологічний, аксіологічний, екзистенціально-смисловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. Використання екзистенціально-суб'єктного наукового підходу дозволило, по-перше, з'ясувати значення дослідження діалогу як екзистенціальної події; по-друге, визначити, що осягнення інтер-, інтрасуб'єктного та парасоціального виміру комунікативної діяльності дитини та її психічних, душевних і духовних виявів вимагає нетрадиційної – екзистенціально-онтологічної, органічно-духовної методології розуміння і інтерпретації феноменів. Для дослідження цілісної функціональної структури комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* і закономірностей її реалізації була обґрунтована методологія дослідження: когнітивна, герменевтична, наративна, екзистенціальна. Теоретично обґрунтовано основоположні принципи дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*: структурно-генетичний, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціального підходу.

Ключові слова: екзистенціально-суб'єктний підхід, комунікативна діяльність, спілкування, методологія, принципи, затримка психічного розвитку, дошкільники.

Iryna Omelchenko, Existential-subjective approach for researching on communicative activities of primary school children with developmental delay

Abstract. The article shows that the unifying feature of modern approaches to communicative activity understanding is the existential-ontological, axiological, existential-semantic planes that correspond to the intra-subjective paradigm of psychological knowledge and people interactions. The existential-subjective scientific approach allowed us, firstly, to determine significance of a dialogue as an existential event; secondly, to determine that comprehension of the inter-, intra-subjective and para-social planes of children's communicative activities and their mental, spiritual and spiritual manifestations requires an non-traditional – existential-ontological, organic-spiritual – methodology for understanding and interpretation of the phenomena. The existential-subjective scientific approach for researching on motivational-intentional, epistemological-affective, reflective-semantic and reflexive-value functions of communicative activities will be implemented through revealing of the specificity of contacts occurring within the limits of Self and inter-subjective interactions with adults and peers, which is embodied in a system of attitudes. The reflexive-semantic function of communicative activities is revealed through understanding of a position and its mentalization; and the reflective-value function is realized through intra- and para-social communicative relations, symbolization, verbalized internal dialogue and decentration, which present an inter-subjective relations with *the Other in culture*. The research methodology has been substantiated: cognitive, hermeneutic, narrative, and existential in order to study the integral functional structure of communicative activities on *I – the Other (I – the Other Self)* planes and its objective laws. The basic principles of researching on communicative activities on *I – the Other (I – the Other Self)* plane are theoretically substantiated: structural-genetic, subjectivity, cultural contexts, ontological constructivism, integration, unity of methodological, diagnostic, corrective-developmental and psycho-correctional interventions; the differential approach.

Key words: existential-subjective approach, communicative activity, communications, methodology, principles, developmental delay, preschoolers.

У відповідності до визначених нами теоретико-методологічних засад дослідження діяльнісний характер комунікативної діяльності на сучасному етапі в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури має бути доповнений вивченням суб'єктних модусів взаємодії із *Іншим* в умовах соціуму, культури та у просторі власного *Я* із розумінням змісту соціально-комунікативної ситуації та усвідомленням ціннісно-смислових детермінант *Іншого* суб'єкта, який здатний до смислового та рефлексійного спілкування.

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

В руслі визначеного нами підходу набуває ваги дослідження діалогу як екзистенціальної події (Н. Большунова, Л. Воробйова, Г. Дьяконов, Н. Непомняща, О. Устинова та ін.) [1; 3; 4; 9; 15]. Основний акцент підходу спрямований на те, що діалог мислиться як явище духовного, а не інформаційного характеру. Названий ракурс дослідження є важливим у контексті розгляду рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР, позаяк саме на рівні цих функцій відбувається утілення розуміння і співрозуміння з *Іншим* означеного смислом.

Саме тому, метою статті є з'ясування методологічних орієнтирів до дослідження комунікативної діяльності в дошкільників із ЗПР. Визначена нами мета вимагає, по-перше, теоретичного обґрунтування ключових позицій екзистенціально-суб'єктного наукового підходу до дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я*); по-друге, визначення принципів дослідження усвідомленої комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР.

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

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

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

Отже, дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає застосування нетрадиційних, некласичних методів науково-психологічного дослідження. Такими виступають методи наративу, невербальної взаємодії, проективні методи психодіагностики, психосемантичні методи тощо. В діалогічному спостереженні інтерсуб'єктна

взаємодія трансформується в інтрасуб'єктну, а почасти й парасоціальну, а відтак завдяки надситуативній позиції уяви і символічній функції задає обрії суб'єктивно-смислового розуміння комунікативної події, що сприймається, і тому відіграє принципово важливу роль. Унаслідок цього діалогічне спостереження стає співчуваючим, інтерпретуючим, розуміючим, проникаючим, осягаючим, і наближається до того виміру життя людини, який називають спогляданням. Таким чином, діалогічне спостереження – це екзистенціально-онтологічне сприймання і переживання людини та світу, тобто розуміюче, «причетне» споглядання.

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

спілкування у формах близькості (любові, прийняття) у стосунку з дорослими та однолітками [1].

Подібного екзистенціально-суб'єктного модусу дослідження комунікативної діяльності дотримується Н. Непомняща, О. Устинова [9; 15]. Психологиня О. Устинова зауважує, що рефлексія реалізується у формі переживання себе, що відбувається в діалозі як події зі Світом, а її засобом виступає здатність відповідати смислам, які перебувають у світі [15]. Мірою рефлексійного діалогу виступають соціокультурні зразки. Авторка, обстоюючи позицію Н. Непомнящої, відзначає, що через ставлення людини до Світу відкривається особливий взаємозв'язок з іншими людьми, що характеризується «здатністю ототожнення себе з іншими», ця здатність позначається як «здатність бути собою та Іншим» [9].

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

Реалізація *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* в межах дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію. Теоретично обґрунтований концепт усвідомленої комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* вимагає найбільш релевантного інструментарію дослідження специфіки

інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками, що вимагає аналізу праць О. Волкової, В. Знакова, О. Зубової [2; 5; 6], в межах яких окреслюється феноменологія суб'єктності, розуміння і співрозуміння з *Іншим*.

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

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

У відповідності до вище зазначеного, поєднання когнітивної, герменевтичної і екзистенціальної традиції психологічного дослідження необхідне при вивченні контакту (мотиваційного компонента) комунікативної діяльності. Когнітивна традиція представлена в дослідженні (інтерсуб'єктного компонента), і більшою мірою втілює здатність до

вибудовування системи інтерсуб'єктних взаємодій у яких відбувається пізнання і емоційне ставлення до *Інших*, а відтак задіюються окрім когнітивних процесів ще й смислові, що зумовлює доречність застосування як когнітивної, так і герменевтичної методології. Рівень смислового спілкування (смисловий компонент) передбачає здатність розуміти ментальні стани *Іншого,* що, відповідно, вимагає застосування герменевтичної традиції психологічних досліджень. Рівень рефлексійного спілкування передбачає актуалізацію надситуативної позиції уяви та розгортання інтрасуб'єктного чи парасоціального стосунку, в руслі яких через пред'явлення символу запускається внутрішній діалог, і, відповідно, через переживання відбувається зіштовхування в полі свідомості різних ціннісно-смислових позицій (децентрація) з метою встановлення співрозуміння, що відповідає екзистенціальній традиції дослідження [10].

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

В основу *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* покладено низку принципів, дотримання яких у дослідженні комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР забезпечить розуміння її суті, джерел та психологічних

механізмів функціонування в умовах затриманого та типового розвитку. Дослідження комунікативної діяльності на засадах *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* передбачає обґрунтування принципів, характерних для постнекласичного етапу розвитку психології (С. Максименко, М. Савчин, І. Тітов та ін.).

На думку М. Савчина, принципи, будучи ядром наукового методу, поєднують і організовують конкретні методи і прийоми в єдине ціле, поєднують демаркацію науки від ненауки. Ще одна важлива функція методологічних принципів – евристична, вони регулюючи науково-дослідну діяльність, спрямовують науковий пошук [12].

Розробка теоретико-методичного апарата діагностики комунікативної діяльності здійснювалася нами на основі загальних принципів психодіагностики (Л. Бурлачук, Ю. Забродін, К. Гуревич та О. Борисова та ін.), принципів суб'єктного підходу (В. Дружинін), методологічних принципів дослідження в постнекласичній психології (І. Тітов) [13; 14], та з використанням теоретико-методичного інструментарію вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Вісковатова, О. Дмітрієва, І. Коробейніков та О. Інденбаум, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Стадненко та Т. Ілляшенко, А. Обухівська Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Сємаго, У. Ульєнкова та О. Лєбедєва, та ін.).

В якості основоположних принципів дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* нами визначено: структурно-генетичний, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціаціального підходу.

Структурно-генетичний принцип орієнтує на розкриття (у співвідношенні з різними рівнями причинності) процесуальних аспектів структурно-функціональної організації та самоорганізації психічних феноменів. Система, а саме комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-*

Інший Я) повинна вивчатися в структурно-динамічному, хронологічному та каузально-детермінаційному аспектах.

Система утворюється різнорідними структурними компонентами, динамічні зв'язки між якими забезпечують її цілісне інтегративне функціонування. З цими вихідними якостями системи співвідносяться базові характеристики будь-якого процесу розвитку, внаслідок чого він постає як поява властивостей цілісної системи та може бути зрозумілим лише в термінах складної взаємодії її компонентів.

Дослідження структурно-рівневої організації комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* має поєднуватись із вивченням процесуальних аспектів її розвитку. У даному випадку структурно-синхронічне вивчення складного ієрархізованого об'єкта передбачає одночасний аналіз і його генетично-діахронічних характеристик (А. Брушлінський, Д. Завалишина та В. Барабанщиков, Б. Ломов, С. Максименко та ін.). Інтегральність комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає застосування різних психодіагностичних процедур, а також застосування методів багатовимірної статистики з метою визначення типології її розвитку.

Принцип суб'єктності дозволяє розглядати дитину при аналізі її психіки не як сукупність окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, слабко пов'язаних характеристик та індивідуальних властивостей діяльності й поведінки, як це відбувається у традиціях функціональної і когнітивістської психології, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними властивостями і виявами, коли вона сама (як суб'єкт) розвиває, організує і контролює свою активність (К. Абульханова, А. Брушлинський, С. Кузікова, О. Осницький, В. Татенко та ін.).

Принцип суб'єктності у контексті дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* наголошує на необхідності переходу інтерсуб'єктної взаємодії в інтрасуб'єктний та парасоціальний її типи, що дозволяє особистості пізнавати та продуктивно перетворювати предметну реальність (і навіть власну психіку), позаяк за такої умови відбувається

проектування своєї комунікативної діяльності, здійснення рефлексійної саморегуляції, інтегрування та мобілізування психічних ресурсів з метою досягнення поставлених комунікативних цілей.

Важливо, що такі характеристики суб'єктності, як активність і надситуативність забезпечують здатність дитини долати наявні суперечності. Визначення суб'єкта як такого, що розв'язує протиріччя, дозволяє зрозуміти, необхідність дослідження смислового та рефлексійного компонента комунікативної діяльності як ресурсу комунікативної дії в ситуації невизначеності взаємин.

З вище зазначеного, випливає необхідність діагностики тих мотиваційних, когнітивно-афективних, рефлексійно-смислових та рефлексійно-ціннісних механізмів, які визначають довільний вибір дошкільником певної стратегії й тактики комунікативних дій у відповідності зі специфікою ситуації та власними переживаннями.

Принцип культурного контекстуалізму передбачає, що комунікативна діяльність дошкільника у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* має тлумачитись із урахуванням соціокультурного контексту та його задіяності у цей контекст, що відповідно дозволяє розглянути особистість у фокусі її психокультурного розвитку та виокремити у системі її детермінації провідні культурні фактори (Г. Акопов, В. Грачьов, І. Докучаєв, А. Соколов та ін.). Саме цим і зумовлена необхідність дослідження взаємодії з символічним *Іншим*, який міститься у матриці культури (в інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками засобами цінностей, які дозволяють децентрувати власну суб'єктність, і через інтеріоризацію парасоціального стосунку з анімаційним персонажем осмислити багатоманітність точок зору з метою встановлення спів-значення як основи співбуттєвого стосунку).

Відтак, вивчення культурогенної рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності дошкільника із ТПР і ЗПР та його багатовимірних культурних ідентифікацій з *Іншим*, змістовно розкриє процес набуття індивідом здатності до досягнення співрозуміння, діалогу, рефлексії свого

життя-в-культурі. Завдяки рефлексійно-ціннісній функції комунікативної діяльності дошкільника відбувається оволодіння ним конкретними культурними формами, їх творче присвоєння в індивідуально-своєрідну цілісність власної суб'єктності та наступна трансляція певних його змістів назовні у вигляді текстів, образів, цінностей, смислів тощо.

Відповідно, мішенню психодіагностики має виступати взаємодія особистості з *Іншим* у персональному та культурному просторі, що втілюється через вивчення модусів інтрасуб'єктної та парасоціальної взаємодії із відповідною її трансформацією в співбуттєвий комунікативний стосунок з дорослими та однолітками в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури.

Принцип онтологічного конструктивізму орієнтує на осмислення комунікативної діяльності не в термінах причин і наслідків, а в термінах інтенцій, планів, взаємодій, колективних процедур, практик. В центрі дослідження опиняється символічна взаємодія. Застосування названого принципу уможливить вивчення комунікативної діяльності як продукту соціокультурного конструювання, у процесі якої відбувається не лише інформаційний обмін, а й продукується певна гама почуттів, цінностей і смислів (В. Петренко, І. Тітов та ін.).

Сутність принципу онтологічного конструктивізму в аспекті дослідження комунікативної діяльності в ціннісно-смисловому вимірі розкрита І. Тітовим. Він зауважує, що в онтологічному аспекті символічна взаємодія особистості розглядається як певний спосіб існування людини – як її буття-взаємодія з репрезентаціями онтологічно *Іншого* (внутрішньоособовим, позаособовим, безособовим, надособовим), що має відмінні фундаментальні предикати. Інтимним механізмом такого двостороннього, реляційного співбуття є «розімкнення» дитини у напрямку *Іншого* та здійснення нею онтологічного трансцензусу, що й конституює особистісну реальність [13].

Експлікація принципу онтологічного конструктивізму уможливлює дослідження у структурі комунікативної діяльності виміру інтрасуб'єктної

взаємодії (на моделі улюбленої іграшки та уявного компаньйона) у дошкільників із ЗПР шляхом аналізу сконструйованих ними семіотичних моделей (знаково-символічних репрезентацій світу та *Іншого*), що використовуються для впорядкування й надання смислу індивідуальному та інтерсуб'єктивному досвіду, для осягнення світу й саморозуміння себе у світі, опосередкування та організації комунікативної дії в надситуативному контексті та ситуаціях невизначеності взаємин. Важливого ракурсу в заявленому дослідницькому фокусі набуває вивчення мотиваційно-інтенційної функції комунікативної діяльності, в межах якої окрім інтерсуб'єктних психологічних меж важливим джерелом контакту постають інтрасуб'єктні психологічні межі, позаяк вони вибудовуються всередині *Я* суб'єкта і презентують відносини *Я-не-Я*. Можливість визначати себе через *Іншого*, а *Іншого* через себе та постають основним принципом, згідно з яким формується суб'єктивність, а пізніше і – суб'єктність дитини.

Здатність до рефлексійно-ціннісної символічної функції (за посередництва цінності) сприятиме трансформації особистісного смислу і децентрації власної суб'єктності, на основі якої стане можливим утілення співпраці та досягнення співрозуміння в інтерсуб'єктній взаємодії з *Іншим*. Застосування на рівні емпіричного дослідження принципу онтологічного конструктивізму зумовлює доречність оперування психосемантичними, проективними та якісними (описово-інтерпретативними) формами дослідницького пошуку.

Принцип інтеграції передбачає здійснення в єдиній системі наукової діяльності міжпарадигмального та міждисциплінарного діалогу, поєднання різних методичних підходів і дослідницьких стратегій, конструктивну взаємодію різних фундаментальних і прикладних знань (Г. Балл, М. Гусєльцева, В. Кобильченко, М. Супрун, А. Юревич та ін.).

Відтак, у міждисциплінарному дослідженні комунікативної діяльності створюються умови для інтеграції (в гносеологічному аспекті) наукового знання, що проявляється в прагненні до синтезу існуючих теорій моделей, які

описують окремі аспекти психічної реальності через наведення «концептуальних мостів». Зазначений принцип наголошує на тому, що для адекватного та, за можливістю, різновекторного опису й дослідження феномену комунікативної діяльності необхідне конструктивне поєднання накопичених у руслі різних теоретичних напрямів знань про неї та синтез номотетичного й ідіографічного методичних підходів до її вивчення [4; 5; 7; 11; 12; 14].

Для номотетичного (природничого, пояснювального, експериментального, психометричного) підходу є характерним об'єктивне вивчення дитини за допомогою індуктивного методу, спрямованого на виявлення загальних закономірностей життєдіяльності об'єкта, а для ідеографічного (гуманітарного, описового, суб'єктивно-феноменологічного, проективного, якісного) підходу – ціннісно-смислове освоєння особливого, одиничного людського буття на основі актів розуміння і переживання [4; 5; 7; 11; 12; 14].

Однак, хочемо зауважити, що в межах дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* діагностика передбачає пріоритет гуманітарного підходу над природничо-науковим. Психодіагностика, яка орієнтується на природничо-науковий підхід, не передбачає врахування індивідуальності психіки. Однак, головною формою існування психічного є його індивідуальна неповторність, активність і самоактивність. Оскільки, комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є надскладним об'єктом її вивчення стає можливим тільки за умови застосування гуманітарного підходу.

Методологічна настанова на індивідуалізацію психологічного дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* (як це має місце під час застосування ідіографічної стратегії) в кінцевому результаті повинна співвідноситися та узгоджуватися з конкретними унікальними випадками, ілюструватись ними. Зазначене уможливить доповнення, уточнення та поглиблення наукового уявлення про

комунікативну діяльність шляхом розкриття її одиничних, особливих та загальних детермінант, і, як наслідок, – цілісне та нередуковане її розуміння, опосередковане об'єктивним психологічним знанням.

Принцип єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій. Цей принцип передбачає тісний зв'язок теоретичних положень діагностики з використанням інструментарію, побудованого на основі цієї методології. Враховуючи складність і різнокомпонентну структуру комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, найбільш доречною є інтеграція різних психологічних підходів у процесі діагностичних і психокорекційних інтервенцій у єдиний *екзистенціально-суб'єктний науковий підхід*. Доцільність цих засад зумовлена тим, що комунікативна діяльність дошкільника у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* з нормативним і затриманим психічним розвитком є надскладним об'єктом впливів і передбачає орієнтацію психолога на ціннісні та соціокультурні контексти з позиції осмислення відношень «людина-світ».

Діагностичне завдання має виступати не як система стимулів, а як складова частина життєвої ситуації дитини. Реалізація цього принципу полягає в доборі таких діагностичних методик, які будуть найбільш відповідні дітям із ЗПР, і можуть розглядатися як параметри та показники їх психічного розвитку, при цьому дозволять виявляти найбільш недостатні компоненти комунікативної діяльності. Параметри використовуються для впорядкування, сегментування й аналізу даних. Показники – це окремі складові параметрів, які визначаються як сума або співвідношення. Хоча параметри та показники є окремими поняттями, зазвичай вони вживаються разом. Саме значення параметрів і показників, а також зв'язок між цими значеннями роблять діагностичні дані змістовними. Для психодіагностики є важливими процедури розуміння, пояснення та інтерпретації. Розуміння, на відміну від пізнання, є осмисленням внутрішньої природи, інтерпретацією знання про об'єкт, у

процесі якого знаходиться смисл, присутність у ньому духовного, ціннісного, особистісно значущого. У дослідженні комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* метою розуміння є пошук сутності названого психологічного феномену.

Принцип диференціального підходу. У відповідності з цим принципом обґрунтовується необхідність диференціального підходу до дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, що передбачає розрізнення дизонтогенетичних, поведінкових порушень й психічних розладів, характерних для дітей із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до концептуальних позицій спеціальної психології основними клініко-психопатологічними критеріями, що відображають патогенетичні механізми затримки психічного розвитку, є інфантилізм та нейродинамічні розлади, що гальмують розвиток соціо-когнітивних механізмів комунікативної діяльності.

У сучасних клініко-психологічних дослідженнях (В. Лубовський, Г. Новікова, В. Шалімов) вказується на те, що, по-перше, крім емоційно-вольової сфери конституційна незрілість може частково впливати на різні складові психічної діяльності, по-друге, характеристика первинного порушення при уповільненому темпі формування пізнавальної діяльності не вичерпується нейродинамічними порушеннями, а включає в себе ознаки незрілості структурних компонентів окремих психічних процесів [8].

У зв'язку з тим, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* розглядається нами більшою мірою як соціо-когнітивний, а не комунікативно-мовленнєвий (чи соціально-комунікативний) феномен у процесі її діагностування принцип диференціації передбачає врахування типологічного розмаїття, що більшою мірою презентує специфіку психолого-педагогічного розвитку дошкільників із ЗПР і базується на врахуванні трьох типологічних груп дітей (Н. Бабкіна, І. Коробейніков та О. Інденбаум): 1 група – діти з легким дефіцитом когнітивних і соціальних

здібностей, в структурі порушення яких на перший план виступають труднощі довільної регуляції діяльності та поведінки й ознаки загальної соціально-емоційної незрілості; 2 група – діти з переважаючим дефіцитом пізнавальних і соціальних здібностей, в структурі порушення яких на перший план виступає недостатність розвитку не тільки регуляторної, а й когнітивної сфери, що виявляється на тлі порушень коркової нейродинаміки, зниженої розумової працездатності, афективно-поведінкових розладів; 3 група – діти з вираженою затримкою розвитку когнітивних та соціальних здібностей (легкий психічний недорозвиток), що характеризується значно нижчим у порівнянні з віковою нормою рівнем інтелектуального розвитку, який за якісними характеристиками своєї структури (недорозвинення складних форм розумової діяльності) наближається до феноменології легкої розумової відсталості, і має виразні ознаки церебрально-органічної недостатності.

Отже, для оптимального розвитку дошкільника із затримкою психічного розвитку важливою є усвідомлена комунікативна діяльність, яка забезпечує здатність до взаємодії з різними психологічними системами та творення співбуттєвого стосунку. З'ясування її особливостей необхідно здійснювати з дотриманням низки принципів, зокрема структурно-генетичного, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціаціального підходу.

Таким чином, екзистенціально-суб'єктний науковий підхід можна визнати оптимальним у формулюванні концептуальних уявлень про феноменологію і ноуменологію комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Методологічні орієнтири зазначеного підходу стануть підґрунтям для розроблення й апробації експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : Издательство НГГУ, 2005. 324 с.
2. *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис… доктора психол. наук: 19.00.07. Москва, 1998. 50 с.
3. *Воробьева Л. И.* Диалог и коммуникация. Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 2. С. 5–28.
4. *Дьяконов Г. В.* Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. Психологія і особистість. 2015. № 2 (2). С. 6–20.
5. *Знаков В. В.* Три традиции психологических исследований – три типа понимания. Вопросы психологии. 2009. № 4. С.14–23.
6. *Зубова Д. А.* Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01 [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. Ростов-на-Дону, 2011. 157 с. : ил.
7. *Кобыльченко В.В.* Проблема психологической диагностики детей с отклонениями в развитии: теоретические аспекты. Естественно-научный подход в современной психологии. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 829 – 835.
8. *Лубовский В. И., Новикова Г. Р., Шалимов В. Ф.* Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития. Дефектология. 2011. №5. С. 17–26.
9. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва : Педагогика, 1992. 160 с.
10. *Омельченко І.М.* Комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості:феноменологія і ноуменологія. Психологія і особистість. 2018. №1 (13). С.20-35.
11. *Прохоренко Л. І.* Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 3 (79). С. 36-44.
12. *Савчин М.* Методологеми психології. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.

13. *Тітов І. Г.* Взаимосвязь онтологического, гносеологического, аксиологического и праксиологического аспектов личностного бытия. Філософські обрії. 2012. № 28. С. 124–134.

14. *Титов И. Г.* Постнекласическая личность. Методологические основания психологического исследования. LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 124 с.

15. *Устинова О. А.* Развитие «образа-Я» посредством внутреннего диалога ребенка с миром. Сибирский педагогический журнал 2010. № 6. С. 257–264.

REFERENCES

1. *Bolshunova, N. Ya.* (2005). Subektnost kak sociokulturnoe yavlenie. Novosibirsk: Izdatelstvo NGGU. [In Russian].

2. *Volkova, E. N.* (1998). Subektnost pedagoga: teoriya i praktika. Extended abstract of candidate's thesis. 19.00.07. Moskva [In Russian].

3. *Vorobeva, L. I.* (2006). Dialog i kommunikaciya. Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal, 2, pp. 5–28. [in Russian].

4. *Dyakonov, G. V.* (2015). Psihologiya dialogu: gipotezi empirichnogo doslidzhennya. Psychology and personality, 2 (2), pp. 6–20. [In Ukrainian].

5. *Znakov, V. V.* (2009). Tri tradicii psihologicheskih issledovanij – tri tipa ponimaniya. Voprosy psikhologii, 4, pp.14–23. [In Russian].

6. *Zubova, D. A.* (2011). Fenomen subektnosti v prostranstve sovremennoj filosofskoj refleksii: Candidate's thesis filosofskih nauk : 09.00.01 [Mesto zashity: Yuzh. feder. un-t]. Rostov-na-Donu. [In Russian].

7. *Kobylchenko, V. V.* (2014). Problema psihologicheskoj diagnostiki detej s otkloneniyami v razvitii: teoreticheskie aspekty. Estestvenno-nauchnyj podhod v sovremennoj psihologii. Moskva Izd-vo «Institut psihologii RAN». [In Russian].

8. *Lubovskij, V. I., Novikova, G. R., Shalimov, V. F.* (2011). Principy diagnostiki psihicheskogo dizontogeneza i klinicheskaya sistematika zaderzhki psihicheskogo razvitiya. Defektologiya, 5, pp. 17–26. [In Russian].

9. *Nepomnyashaya, N. I.* (1992). Stanovlenie lichnosti rebenka 6–7 let. Moskva : Pedagogika. [In Russian].

10. *Omelchenko, I. M.* (2018). Komunikatyvna diyalnist u strukturi svidomosti ta samosvidomosti:fenomenologiya i noumenologiya. Psychology and personality. 1(13), pp. 20-35. [In Ukrainian].

11. *Prohorenko, L. I.* (2016). Diagnostyka samoregulyaciyi navchalnoyi diyalnosti shkolyariv iz zatrymkoyu psyxichnogo rozvytku. Exceptional Child: Teaching and Upbringing, 3 (79), pp. 36-44. [In Ukrainian].

12. *Savchyn, M.* (2013). Metodologemy psyxologiyi. Kyyiv: Akademvydav. [In Ukrainian].

13. *Titov, I. G.* (2012). Vzaimosvyaz ontologicheskogo, gnoseologicheskogo, aksiologicheskogo i praksiologicheskogo aspektov lichnostnogo bytiya. Filosofski obriyi, 28, pp. 124–134. [In Russian].

14. *Titov, I. G.* (2014). Postneklasicheskaya lichnost. Metodologicheskie osnovaniya psihologicheskogo issledovaniya. LAP Lambert Academic Publishing. [In Russian].

15. *Ustinova, O. A.* (2010). Razvitie «obraza-Ya» posredstvom vnutrennego dialoga rebenka s mirom. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 6, pp. 257–264. [In Russian].

УДК: 371.7.37.048.44

Р.Г.Процюк,
доктор медичних наук, професор,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця;
Л.І.Прохоренко,
доктор психологічних наук,
заступник директора з науково-експериментальної роботи,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
mailto:lesya-prohor@ukr.net

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація.

У статті окреслено основні стратегії психологічного супроводу дітей з особливими потребами з огляду на інтеграцію таких дітей в єдину освітню систему загальноосвітньої школи. У той же час практика свідчить, що ці діти можуть перебувати на індивідуальному, інтегрованому чи інклюзивному навчанні. Проте незалежно від форми здобуття освіти, залучення дітей з особливими освітніми потребами до будь-якого навчального закладу передбачає психологічне супроводження, оскільки якими б не були потенційні можливості розвитку дитини, у неї завжди залишаються специфічні труднощі в процесі навчання і соціалізації, зумовлені порушеннями розвитку.

Відтак, зроблено спробу розкрити психологічний супровід як комплексну систему психологічних умов, підтримки, допомоги, що забезпечує успішне перебування кожної дитини в конкретному освітньому середовищі.

Ключові слова: психологія, психологічна підтримка, стратегії, діти з особливими потребами, соціалізація.

R.G. Protsyuk, L.I. Prokhorenko, Strategies for psychological support of children with special needs in an inclusive environment

The article outlines the basic strategies of psychological support for children with special needs in view of the integration of such children into the unified educational system of the comprehensive school. At the same time, practice shows that these children today can be individually, integrated or inclusive. However, regardless of the form of education, the involvement of a child with special educational needs in the institution requires its obligatory psychological support, because whatever the potential for the development of the child, it always has specific difficulties caused by impaired development. Therefore, an attempt was made to reveal psychological support as a comprehensive system of psychological conditions, support, assistance, which ensures the successful stay of each child in a specific educational environment.

Keywords: psychology, psychological support, strategies, children with special needs, socialization.

Ратифікація Україною низки міжнародних документів про захист прав осіб з особливими потребами визначають загальнодержавні шляхи реорганізації системи освіти, зокрема створення альтернативного освітнього середовища для дітей, які мають ті чи інші порушення, пов'язані з психічними та фізичним здоров'ям, приміром затримка психічного розвитку, розлади аутистичного спектра, порушення інтелектуального розвитку, зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату. У контексті інклюзивної форми пріоритетними кроками є: відмова від стереотипних поглядів на учнів з особливими освітніми потребами; урахування різних стилів навчання, відповідно до освітніх потреб кожної дитини; соціалізація дітей засобами залучення у освітній процес на рівні з їхніми однолітками з нормальним нейропсихічним (нормотиповим) розвитком; зосередження на співпраці, а не на конкуренції; адаптація / модифікація навчальних матеріалів; налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу, батьків, фахівців;

проведення в процесі навчання широкого спектру корекційно-розвивальної роботи та ін. [1; 5]. Тобто, створення інклюзивного освітнього середовища забезпечує оптимальний розвиток та здобуття якісної освіти цими дітьми в умовах навчального закладу,

Втім перебування дітей з особливими потребами в широкому соціумі без спеціальної психологічної допомоги, спрямованої на введення дитини у навчальне середовище, вкрай проблематичне.

З метою врегулювання нормативно-правового забезпечення щодо організації навчального процесу для дітей з особливими потребами Кабінетом Міністрів України затверджено Постанову про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, у якій, серед іншого, передбачено створення психологічної служби в системі освіти, що позиціонується на створенні оптимальних умов для успішного навчання, виховання, *самовизначення* і самореалізації таких дітей [9].

Серед переліку основних проблем, що перелічені у Постанові, бодай не найважливіше місце відведено розв'язанню питань інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у освітній простір, зокрема напрямам роботи щодо розв'язання завдань повноцінного розвитку таких осіб, формуванню їхньої мотивації до самовиховання і саморозвитку, створення відповідних умов пристосування освітнього середовища до потреб дитини шляхом надання їй додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання й ін.

Поміж основних завдань психологічного супроводу важливе місце посідають, саме ті, які спрямовані на актуалізацію особистісного потенціалу розвитку дитини з особливими потребами, формування позитивних міжособистісних стосунків таких дітей з їхніми ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції, психолого-педагогічну оцінку особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації дитини, зокрема: визначення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини (вивчення співвідношення рівня розумового розвитку

дитини і вікової норми, рівня розвитку пізнавальної сфери, особливостей емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічних особливостей, рівня розвитку комунікативних здібностей, рівня сформованості навчальної мотивації, темпу діяльності, утомлюваності та розумової працездатності й ін.); проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей та формування особистості; відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі; моніторинг рівня адаптованості та соціалізації учня; сприяння соціальній інтеграції дитини (залучення в позакласну і, навіть, позашкільну діяльність) [4; 5; 8].

Практично, всі ці завдання втілено у моделях соціального, психологічного та педагогічного супроводів дітей з особливими потребами, в яких, першочерговими є виявлення особливостей особистісного розвитку дитини та її соціального становлення в умовах школи. Згідно цих завдань здійснюються моніторингові відстеження, що ведуться у таких напрямах: вивчення *особистості (*рівня особистісного розвитку, вихованості, моральної та ціннісної орієнтації, життєвих цілей, рівня свідомості і смисложиттєвих орієнтацій); вивчення *колективу (з'ясування* структури взаємин за соціометричним статусом, ступеня задоволеності шкільним життям, взаємопорозуміння у шкільному колективі й ін.); вивчення *сім'ї (*характеру взаємин між батьками та дитиною, моральних цінностей та пріоритетів сім'ї, ставлення батьків до виховання дитини та ін.) [4; 5; 6].

Принагідно нагадати, що система психологічного супроводу реалізується через основні технології оцінки та формування особистості дітей з особливими потребами в освітньому просторі, які містять такі напрями: *когнітивно-ціннісний* (значима для дитини соціальна діяльність, знання про суспільство та самого себе, вміння їх інтегрувати, навички соціальної взаємодії, конструктивні способі взаємодії у важких ситуаціях); *мотиваційно-особистісний* (ставлення до суспільства, що відображене у особистісній мотивації, цінностях та якостях дитини, зокрема мотивах саморозвитку та досягнення, цінностях «Я» та цінностях «іншого»,

мотиваційної тенденції розвитку особистості в структурі соціальної компетентності); *соціальний* (соціальної компетентності школярів як емоційно-ціннісної, що виявлявся в умінні розуміти власні емоції та адекватно реагувати на емоційні прояви однолітків); *морально-ціннісний* (здатності дитини відчувати власну гідність, до співробітництва, визначати власну позицію, толерантності); *поведінково-діяльнісний* (вмінь дитини визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вмінь емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими, продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, брати на себе відповідальність та ін.); *знаннєвий* (характеризує знання про правила комунікації, суспільство та суспільні закони, процеси прийняття суспільних рішень, спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій та ін.) [1; 2; 7; 10].

Важливою складовою технології психологічного супроводу є когнітивно-ціннісні стратегії, які представлені знаннями про сутність, структуру, функції соціальної компетентності, девіантної поведінки, про сутність здорового способу життя; знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві, наявність і рівень розвитку їх у себе; знання про способи взаємодії людей у суспільстві). Функціональний параметр когнітивної активності дає змогу визначати когнітивний вимір присутності людини (людей) у взаємодії із складними психічними системами, що виконують когнітивні функції, виявити різноманітність когніцій. Як когніції, розглядаються сприйняття, мовна діяльність, пам'ять, уявлення та ін. Когнітивна активність особистості відбувається у вигляді з'ясування цілісності внутрішнього та зовнішнього: як функціональної взаємодії із середовищем «тут» і «тепер» і водночас як дії, заглибленої в перцептивний особистісний досвід та опосередкованої у візуальних образах [7].

Складність будь-якої когнітивної системи залежить від кількості та різноманітності включених у неї знань, тому у структурі когнітивних

стратегій, варто віддати належне знаннєвим стратегіям, які необхідні для виконання певного виду діяльності, та ступеню розуміння сутності основних понять (уміння аналізувати ситуації взаємодії людей; правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаємодії з іншими людьми; передбачати наслідки діяльності та поведінки своєї та інших; логіка соціальної взаємодії; та навички конструктивної взаємодії з оточуючими; комунікативного контролю; товариськості; організації продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності) особами з особливими потребами [1].

У процесі діяльності, соціальної взаємодії засвоювані знання функціонують не лише як засоби розв'язання пізнавальних задач, а й вміщуються в регуляційну основу побудови нових дій (постановка нових завдань і цілей). При формуванні соціальної взаємодії осіб з особливими потребами, засвоєні знання включаються в психологічні механізми побудови і регулювання нових дій як змістові детермінанти цілепокладання, виконуючи роль засобів визначення цілей у процесі їх постановки.

У цьому контексті, поведінково-діяльнісні стратегії психологічного супроводу осіб з особливими потребами визначаються мірою ціннісного ставлення суб'єкта до соціуму через поведінку та діяльність, тобто через сукупність психологічних властивостей індивіда, які формують його поведінку у суспільстві, побудовану на адекватних реакціях у критичних ситуаціях, що виявляються в упевнених рішеннях щодо соціально-психологічних змін і впливу різних чинників, а також у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших індивідів у суспільних відносинах.

Важливу роль у наданні спеціалізованої підтримки особам з особливими потребами щодо їх соціалізації відіграє вивчення впливу мотивації на діяльність та поведінку. Відтак, у системі психологічного супроводу особливого сенсу набувають мотиваційно-особистісні стратегії, які відбивають соціальну відповідальність, емоційну стійкість, соціабельність, особистісну активність, адекватну самооцінку, вольовий контроль, впевненість у собі та ін. Мотиваційно-особистісні стратегії мають

соціальне спрямування, тобто містять діагностування та формування у осіб з особливими потребами, соціальної, соціально-когнітивної та комунікативної компетенцій, що вміщують обізнаність із соціальними нормами, законами соціуму, опанування способів побудови безконфліктних стосунків, сформованість у них вмінь обирати адекватні способи спілкування з однолітками та дорослими, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність тощо [1; 3; 4; 8].

Мовлячи про мотиваційно-особистісні стратегії психологічного супроводу осіб з особливими потребами вартує наголосити на морально-ціннісних, які передбачають формування ціннісних орієнтації і взаємопов'язані з когнітивними, мотиваційними, емоційними та поведінковими. У сукупності ці стратегії характеризують спрямованість і зміст діяльності особистості, мотивують і визначають загальний підхід до світу, до себе, надають сенсу та спрямованості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. У своєму підґрунті цінності мають особистісні прояви (ціннісні орієнтації, настанови, переконання, прагнення, інтереси, наміри, бажання та ін.). Ціннісні орієнтації утворюють вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, прийнятність певного типу поведінки і діяльності й виражаються в спрямованості потреб та інтересів, виступають важливим фактором, що зумовлює мотивацію дій та вчинків особистості [1; 4].

Морально-ціннісні стратегії в системі психологічного супроводу осіб з особливими потребами невід'ємно пов'язані з поведінково-діяльнісними, завдання яких спрямовані на формування здатності людини відстоювати і захищати свої інтереси (асертивна поведінка), в основі якої міститься свідоме ставлення суб'єкта взаємодії як до самого себе, так і до партнера, відповідальність за себе, свої вчинки і ситуації, в які він потрапляє. До якісних параметрів поведінково-діяльнісної системи особистості відносять: знання про основні цінності суспільства, на основі яких здійснюється вибір власних цінностей, інтеріоризованих особистістю, їх соціальний чи

асоціальний характер, що вченими розглядається як регулятивний вплив обраних цінностей на соціальну поведінку та ін.

Отже, об'єднання особистісних, поведінково-діяльнісних, когнітивних та морально-ціннісних стратегій в системі психологічного супроводу пояснюється спільними характеристиками, які містяться у змісті кожного з них: наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості та розуміння нею соціальної дійсності. У цьому сенсі, когнітивні стратегії супроводу осіб з особливими потребами спрямовані на формування соціальної компетентності та якостей особистості, що допомагають їй успішно соціалізуватися в суспільстві, морально-ціннісні – на наявність життєвих орієнтацій, що забезпечують прийняття здорового способу життя як особистої та соціальної цінності, діяльнісні і поведінково-діяльнісні – представлені мірою ціннісного ставлення особи до соціуму через поведінку та діяльність, зокрема соціальні вміння та навички; особистісні і морально-ціннісні – спрямовані на формування соціальної відповідальності, емоційної стійкості, соціабельності, особистісної активності, адекватної самооцінки, вольового контролю, упевненості у собі, мотивації досягнення й ін.

Таким чином, психологічний супровід осіб з особливими освітніми потребами – це цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожної особи як в освітньому середовищі так і у соціумі. Як будь-яка система, психологічний супровід містить певні стратегії, які спрямовані на актуалізацію саморозвитку людини, її прагнення до особистісного росту, соціальне становлення.

Безперечно, психологічний супровід є комплексною технологією соціально-психологічної та психолого-педагогічної підтримки й допомоги дитині з особливими освітніми потребами у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації, які спрямовані на:

- створення умов для успішної адаптації до навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- сприяння у формуванні адекватного сприйняття вимог соціуму, функцій соціальної взаємодії і співвідношення їх зі своїми моделями соціальних взаємин та можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками;

- формування психологічної компетентності, психологічної культури як динамічного новоутворення особистісного і професійного розвитку дорослих осіб;

- створення умов для формування позитивної особистісної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму потенціалі, здатності до глибоких міжособистісних стосунків;

- підтримка особистості у визначенні і проектуванні життєвої стратегії на подальші етапи життєдіяльності;

- розробка рекомендацій, пов'язаних з організацією самостійної навчальної діяльності;

- навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, конструктивним способам подолання вікових криз і особистісних проблем;

- формування установок на постійний саморозвиток, самовдосконалення і самоосвіту тощо.

Беззаперечною істиною є те, що психічні процеси і властивості є основою психічної діяльності людини, і вся історія експериментальної психології є доказом тому. Когнітивні (пізнавальні) процеси формують інформаційну та орієнтовну основу психіки, відображаючи внутрішню та зовнішню реальність, впливаючи на поведінку суб'єкта, і тоді, як властивості пов'язані з регулятивною функцією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуріна З. В. Психологічний супровід адаптації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / З. В. Гуріна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 128. – С. 81-84. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_20.

2. Вассерман Б. Про вплив мотивації на продуктивність мнемічних процесів / Вопросы психологии. – № 6. – 1995. – С. 34-41.

3. Виноградова Л. Інтелектуальний контроль: метакогнітивні аспекти інтелектуальної регуляції. – К., 2009. – С. 51-56.

4. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко //NaukaEdukacjaWychowanieIPraca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.

5. Концепція розвитку інклюзивної освіти: проект» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/gr/obg/.

6. Левун Н.І. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти та характеристика інклюзивного освітнього середовища / Н.І.Левун // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40 (2). – С. 110-114. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40%282%29__20.

7. Максименко С.Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка. – 2012. – Вип. 20. – С. 3-16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2012_20_3.

8. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма «Через освіту до соціальної інтеграції» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://naiu.org.ua.

9. Постанова кабінету міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872. Режим доступу : https://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%d0%bf?lang=ru.

10. Norman D. Models of Human Memory. – N. Y. : Academic Press, 1990. – P. 10-32.

REFERENCES

1. Hurina Z. V. Psykholohichnyi suprovid adaptatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnii shkoli [Elektronnyi resurs] / Z. V. Hurina //

Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Psykholohichni nauky. – 2015. – Vyp. 128. – S. 81-84. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_20.

2. Vasserman B. Pro vpliv motivaczi`yi na produktivni`st` mnemi`chnikh proczesi`v / Voprosy` psikhologii. – № 6. – 1995. – C. 34-41.

3. Vinogradova L. I`ntelektual`nij kontrol`: metakogni`tivni` aspekti i`ntelektual`noyi regulyaczi`yi. – K., 2009. – C. 51-56.

4. Zasenko V.V., Prokhorenko L.I. Nova ukrainska shkola – stratehiia rozvytku osvity ditei z osoblyvymy potrebamy / V.Zasenko, L.Prokhorenko //NaukaEdukacjaWychowanieIPraca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – S. 149-158.

5. Kontseptsiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity: proekt» // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/gr/obg/.

6. Levun N.I. Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity ta kharakterystyka inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha / N.I.Levun // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia. – 2013. – Vyp. 40 (2). – S. 110-114. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40%282%29__20.

7. Maksymenko S.D. Kohnityvna psykholohiia v konteksti doslidzhennia pamiati liudyny / S. D. Maksymenko, I. D. Pasichnyk // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia : Psykholohiia i pedahohika. – 2012. – Vyp. 20. – S. 3-16. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2012_20_3.

8. Natsionalna Asambleia Invalidiv Ukrainy. Prohrama «Cherez osvitu do sotsialnoi intehratsii» // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://naiu.org.ua.

9. Postanova kabinetu ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» vid 15 serpnia 2011 r. № 872. Rezhym dostupu: https://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%d0%bf?lang=ru.

10. Norman D. Models of Human Memory. – N. Y. : Academic Press., 1990. – P. 10-32.

УДК 159.947: 378

Дар'я Супрун,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

Микола Супрун,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

АКАДЕМІК В. М. СИНЬОВ І СУЧАСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА (до 80-річчя із дня народження)

Анотація. Проаналізовані теоретичні здобутки відомого вітчизняного вченого академіка В. М. Синьова та його наукової школи. Розглянуті питання ресоціалізаці засуджених у сучасному суспільстві (соціально-психологічний аспект). Окреслені напрями подальших наукових пошуків у межах означеної проблеми дослідження.

Ключові слова: педагогіка, виховання, педагогіка співпраці, суспільство, пенітенціарна дефектологія.

Daria Suprun, Mykola Suprun, Academic V.M. Synyov and modern psychological-pedagogical science (to the 80th anniversary)

Abstract. Analyzes the theoretical achievements of prominent Russian scientist academician C. N. Blue and his scientific school. The issues of the resocialization of convicted offenders in modern society (social-psychological aspect) are considered. The directions for further scientific research of the mentioned problems are defined.

Key words: pedagogics, pedagogy of cooperation, society, penitentiary defectology.

Вітчизняна психологія та педагогіка має всі підстави для того, щоб виділити ряд визначних імен вчених, які визначають їх сучасний стан і слугують орієнтиром для майбутнього. Ім'я доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого юриста України Віктора

Миколайовича Синьова належить до цієї плеяди вчених-новаторів. Сфера наукових інтересів дослідника завжди відзначалася особливо широким спектром.

Закінчивши дефектологічний факультет КДПІ ім. М. Горького та аспірантуру Інституту дефектології АПН СРСР, він вже в молоді роки стрімко увійшов у когорту кращих фахівців корекційної педагогіки колишнього Радянського Союзу. Дослідженням В. М. Синьова завжди характерними є такі ознаки, як високий рівень теоретичного компоненту, а також їхня всебічна практична спрямованість. Поряд із проведенням широкомасштабної дослідницької роботи, спрямованої на вдосконалення корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл, В. М. Синьов у 60–70-ті рр. проявляє себе талановитим організатором підготовки педагогічних кадрів, працюючи доцентом, заступником декана дефектологічного факультету столичного педагогічного інституту.

Особливими науковими здобутками В. М. Синьова характеризується його робота у відділі дефектології НДІ педагогіки України. Важливою науково-практичною значимістю для педагогічної теорії й практики стали результати досліджень вченим різних аспектів соціалізації учнів із особливостями розумового розвитку. Новим етапом у науково-педагогічній діяльності В.М. Синьова став його прихід у колектив Київського Інституту внутрішніх справ при НАВСУ, в якому він пройшов шлях від доцента кафедри психології та педагогіки до першого проректора з навчальної роботи, завідувача кафедри правової та соціальної педагогіки. Органічно продовжуючи розвивати вивчення методологічних і практичних основ дефектології, дослідник спільно із своїми колегами, за більш ніж двадцятирічний творчий шлях, заклав основи нових наукових напрямків у психолого-педагогічній науці. Серед вагомих здобутків вченого перш за все необхідно наголосити на тому, що ним та під його науковим керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудової

педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Завдяки зусиллям В. М. Синьова та його колег-однодумців О. В. Беци, Г. О. Радова, О. П. Севєрова, В.В. Сулицького, Д.О. Ніколенка, С.І. Жеваги, В. І. Кривуши, В. М. Любченка та інших було започатковано основи сучасної не тільки пенітенціарної педагогіки, а й всієї пенітенціарної теорії та практики. Характерною рисою педагогічних поглядів В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Новаторство педагогіки співпраці, на думку вченого, проявляється перш за все в тому, що воно сприяло "олюдненню" особистості людини, яка переступила межу закону. Подібне бачення взаємодії педагога пенітенціарної установи та засудженого вимагає від першого психологічного на лаштування на якісно новий тип стосунків, що вимагають від нього чіткого дотримання певних психологічних установок, а від другого – щирого бажання змінити своє життя на краще. До цих психологічних установок, що слугують запорукою реалізації педагогіки співпраці в місцях позбавлення волі В. М. Синьов відносить:

• на упереджуючу увагу до особистості будь-якого засудженого з усіма його складностями, протиріччями (що протистоїть тенденції до запрограмованого відторгнення засудженого з боку співробітників);

• на пошук позитивного в особистості та опору на нього в процесі ресоціалізації;

• на оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого;

• на емпатичне (співчуваюче) розуміння засудженого і його психічного стану, що передбачає вміння "подивитися на світ з позиції іншого";

• на відкрите, довірливе спілкування із засудженими;

• на надання йому для подолання труднощів, досягнення успіху в різних видах і ситуаціях життєдіяльності, корекції статусу особистості в соціальному оточенні;

• на глибинне вивчення і розкриття справжніх мотивів і зовнішніх обставин, що викликають вчинки і дії засудженого, з урахуванням його характерологічних здібностей і прийняття на цій підставі оптимальних психолого-педагогічних рішень.

Запропоновані В. М. Синьовим ціннісні компоненти (установки) педагогіки співраці, знаходяться в безпосередній єдності з її технологічними компонентами, тобто володінням персоналом пенітенціарних закладів певними різноманітними способами здійснення професійної психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на всебічне вивчення та ре соціалізацію засуджених. Професором В. М. Синьовим було запропоновано оригінальні підходи до реалізації традиційних методів роботи із засудженими (бесіда, спостереження, узагальнення незалежних характеристик, вивчення документації, анкетування, аналіз продуктів діяльності тощо), а також психолого-діагностичних методик, що цілком можливо адаптувати до умов роботи співробітників установ.

Важливим науково-практичним досягненням В. М. Синьова стало і те, що ним спільно із В. І. Кривушею було проведено дослідження стосовно творчого запровадження в практику діяльності виховних колоній для засуджених підлітків педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Для гуманізації діяльності виправних установ і підвищення ефективності процесу виправлення злочинців у сучасну пенітенціарну педагогіку і виховну роботу з засудженими в установах вноситься, як зазначають ці науковці, низка принципово нових положень. Це, передусім, подолання деформації у взаємовідносинах співробітників-вихователів і засуджених, тобто формування й реалізація таких особистісних установок суб'єктів виховної системи щодо її об'єктів, як шанобливе ставлення до особистості кожного засудженого, пошук позитивного в особистості та опора на нього в педагогічному процесі; емфатичне розуміння особистості та її емоційного стану; створення для засудженого реальних перспектив поліпшення свого становища (соціального статусу); відкрите довірливе

спілкування й контактна взаємодія; надання засудженим психологічної та іншої допомоги для подолання труднощів у різноманітних ситуаціях, оптимістичний прогноз в оцінці перспектив позитивних змін в особистості; активізація самосвідомості особистості й апеляція до її інтелектуального потенціалу; зміцнення й розширення позитивних соціальних зв'язків засуджених, самокритичний аналіз і самокорекція вихователем власної особистості та діяльності.

Всебічне вивчення В. М. Синьовим і вченими КІВС практики роботи пенітенціарних установ свідчить про можливості формування колективістських взаємовідносин у середовищі засуджених. Для цього, на їх думку, потрібно структурно реорганізувати формальні утворення на основі ідеї А. С. Макаренка про первинний колектив, педагогічне керівництво ним, його функціонування та розвиток. Актуальним у цьому плані є і Макаренківські положення про активізацію різноманітних видів соціально корисної колективної діяльності, посилення її особистісного смислу, творчої спрямованості та самостійності, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин. На практичне підтвердження вчення А. С. Макаренка педагогами Київського інституту внутрішніх справ – на той час єдиного в Україні вищого навчального закладу пенітенціарної системи – було проведено спеціальні дослідження ефективності діяльності виховних колоній, де неповнолітніх засуджених залучали до різноманітної соціально корисної та особистісно-значущої колективної творчої діяльності, яка вимагала від них співчуття, милосердя, доброти і відповідала їхнім віковим та індивідуальним особливостям, запитам та інтересам. Це, наприклад, шефство над будинками для сиріт і дітей, які втратили батьківську опіку, навчання національних ремесел, підготовка до звільнення й майбутнього сімейного життя тощо. Дослідження показали: чим багатший зміст і різноманітні форми й методи перевиховання неповнолітніх, тим швидше відбувається їхня ресоціалізація. Неабияке значення при цьому має єдність виховних впливів на інтелектуальні,

емоційно-вольові, ціннісно-мотиваційні компоненти їхньої свідомості та поведінки.

Глибоко вивчаючи психолого-педагогічні аспекти діяльності виховних колоній, В. М. Синьов, як вчений-дефектолог, насамперед прагнув вивчити широкий спектр вихованців із особливостями фізичного та психічного розвитку. Результатом цих багаторічних досліджень стала низка наукових праць, що ґрунтувалися на методологічній та пенітенціарної теорії. Всебічне вивчення підлітків, а згодом і дорослих засуджених з тими чи іншими особливостями психофізичного розвитку, дало змогу В. М. Синьову та його колегам О. П. Севєрову, Д. О. Ніколенку, А. С. Рождественському та іншим заявити про створення нового наукового напряму, що інтегрував у собі найсучасніші досягнення пенітенціарної та дефектологічної науки – пенітенціарної дефектології. Помітним явищем у розвитку цієї галузі знань був вперше у колишньому Радянському Союзі захист під науковим керівництвом академіка В. М. Синьова кандидатської дисертації О. Д. Гришко, яка була присвячена всебічному вивченню мотиваційної сфери розумово відсталих засуджених підлітків.

Будучи людиною високої загальної та педагогічної культури В. М. Синьов постійно і особливо відповідально ставиться до формування особистості офіцера правоохоронних органів. Бачення офіцера людиною, що є носієм високої моралі спонукало В. М. Синьова спільно їх В. С. Медведєвим вивчати протягом тривалого часу прояви професійної деформації в співробітників органів внутрішніх справ. Професійна деформація – явище, яке для людини руйнівний все проникаючий характер, що врешті-решт призводить до професійної непридатності правоохоронця.

Дослідженню цих проблем, а також вивченню питань недопущення професійної деформації й було присвячено першу в Україні докторську дисертацію із юридичної психології В. С. Медведєва, наукове керівництво якою здійснював професор В. М. Синьов. Доречно буде зазначити, що кількість докторських та кандидатських дисертацій із різних галузей права,

педагогіки та психології, що були виконані під керівництвом вченого сягає вже ста.

Однією з важливих умов недопущення профілактики професійної деформації, на думку вченого, є педагогічно виважене формування та удосконалення професійної культури правоохоронця нового покоління, що є актуальною для теорії і практики підготовки та безперервної післядипломної освіти співробітників органів внутрішніх справ. При цьому принципово важливим, наголошує академік, є виховання в правоохоронців системи професійно значущих для якісного виконання соціально-педагогічних функцій особистісних властивостей, зокрема таких, як:

• соціальна відповідальність;

• готовність прийти на допомогу в поєднанні з провідним місцем цінностей служіння людям і закону в підсистемі духовно-аксіологічних властивостей особистості;

• перцептивні здібності (здатність швидко і адекватно розуміти інших людей, у тому числі емпатично, бути одночасно уважним до багатьох об'єктів тощо);

• емоційна стабільність у поєднанні з умінням емоційно забарвлено передавати інформацію;

• особистісний динамізм (інтерактивність) як здатність впливати на інших людей;

• вольові якості;

• висока мовленнєва культура;

• здатність до антиципації (прогнозу розвитку подій, поведінкових явищ);

• креативність (здатність до творчих, нестандартних рішень) у поєднанні з професійними стереотипами діяльності.

Поряд із розвитком цих значущих соціально-педагогічних функцій правоохоронцеві, вважає В. М. Синьов, вкрай необхідно володіти конкретними методами і прийомами активізуючого або гальмуючого

виховного впливу на особистість та різні малі і великі соціальні групи (роз'яснення, доведення, переконання, дискусія, "вибух", приклад, прохання, прояв доброти і турботи, комплімент, пробудження і активізація гуманних почуттів, наказ, заборона, прояв компетенції, натяк, попередження про наслідки, іронія та ін.), а також уміти ці прийоми адекватно вибірково застосовувати.

Особливого значення з точки зору формування в правоохоронця таких особистісних рис і компетенцій, які сприяли б якісному виконанню соціально-педагогічних функцій і підвищенню авторитету пенітенціаристів, а також інших силових структур серед населення, набуває проблем в залучення співробітників ОВС та ДПтС, військовослужбовців уже з курсантської лави до повноцінного самовиховання, що є запорукою, на думку дослідника, створення стійкої (на майбутнє життя) мотивації самопізнання і самовдосконалення об'єктивності рефлексій у діяльності, поведінці, людських взаєминах.

Особливо цінним для теорії виховання є висновок академіка В. М. Синьова про те, що сама по собі педагогічна культура особистості як гуманітарна цінність, включаючи, безумовно, етичні та естетичні компоненти, але не обмежуючись ними, при її сформованості в людині сприяє не тільки якісному виконанню нею різноманітних, не лише професіональних, соціальних ролей (у сімейній сфері), але й значною мірою забезпечує авторитет такої людини і повагу до неї в суспільстві.

За більш ніж п'ятдесятирічну активну науково-педагогічну діяльність академік здійснив розробку та модернізацію навчальних планів і програм для різних типів спеціальних шкіл, для педагогічних навчальних закладів та для закладів освіти МВС України. За його науковим і організаційним керівництвом та при активній авторській участі було створено відомі праці з теорії виховання та навчання, відомі праці з олігофренопедагогіки, що є важливими підручниками та навчальними посібниками для студентів, курсантів закладів освіти МВС України, педагогів-практиків. Ціла низка

навчальних посібників із проблем пенітенціарної педагогіки, підготовлених авторським колективом на чолі із В. М. Синьовим, завоювали широке визнання і стали хрестоматійними книгами як для курсантів, так і для офіцерів пенітенціарної системи.

Критично оцінюючи кадрове забезпечення правоохоронних органів із позицій їхньої психолого-педагогічної умілості, вчений завжди дотримується позицій, що головне завдання вищої школи не вчити студента чи курсанта, а навчити його вчитися, враховуючи при цьому його особистість, індивідуальність. Дійсно, викладач повинен не радіти, що як і коли роботи, а показати альтернативу вибору, як Її знайти, навчити самому процесу пошуку. Курсант, у сою чергу, спираючись на знання та особистий досвід, вибирає і планує свої дії в навчанні. Керуючись таким баченням підготовки офіцера в навчальному закладі, В. М. Синьов спільно із своїми однодумцями на початку 90-х років, вперше на Україні започаткували в системі МВС підготовку психологів для органів виконання покарань і міліції. Історія життя психологічного факультету КІВС дає нам підстави визначити певні тенденції розвитку підготовки психологічних кадрів:

• орієнтація на створення науково-педагогічного комплексу: вищий навчальний заклад – наукові інститути НАПН України (психології, педагогіки, спеціальної педагогіки, педагогіки та психології професійної освіти дорослих ін.) – установа виконання покарань, підрозділ ОВС;

• впровадження елементів системи навчання курсантів і слухачів за індивідуальними планами з розвитком їхньої науково-дослідної роботи та проблемних групах;

• гуманізація та демократизація навчання як стиль взаємовідносин викладачів і курсантів, що є умовою посилення індивідуального виховного впливу на вихованців;

• впровадження курсантсько-викладацького самоврядування, формування через роботу курсантської ради факультету навичок організаторської діяльності;

• розвиток професійно-пізнавальної активності курсантів на основі впровадження нових методів викладання, найновіших технічних засобів навчання;

• розширення міжвузівських та міжнародних контактів спеціалістів.

Розпочата В. М. Синьовим, О. П. Северовим та іншими вченими принципово нова справа зі створення психологічної служби в пенітенціарній системі та в ОВС буде, на їх думку, лише тоді успішною, коли вона базуватиметься на принципах першонеобхідності, а не кон'юнктури. Напевно, що далеко не випадково, професор Київського університету ім. Св. Володимира Д. І. Тальберг ще аж у 1876 році стверджував: "Тюрма має справи з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами та аномаліями, саме тому знання психологічні, безумовно, необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли зазначимо, що сума і якість людських знань у сфері психології складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання".

Демократичні перетворення, що визначають облік сьогодення, зокрема й психолого-педагогічної науки, насамперед сприяють зростанню соціальної ролі особистості на основі розробки життєздатної системи забезпечення духовного самовдосконалення людини, формування інтелектуального та культурного потенціалу суспільства. Саме тому ці процеси, на думку академіка Віктора Миколайовича Синьова, зобов'язують нас принципово по-іншому переосмислити минуле, що якраз і дасть змогу виробити нове бачення майбутнього психолого-педагогічної теорії та практики [1-15].

ЛІТЕРАТУРА

1. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. – 2002. – № 33. – С. 137–145.

2. Шеремет М.К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005, – С. 138–243.

3. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології» – К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, – С. 50–54.

4. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС . – 2008. – № 3. – С. 170–177.

5. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик .– К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 13–23.

6. Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. -К.: «Атіка», 2014. – С. 1469-1470.

7. Супрун М.О. Педагогіка співпраці академіка В.М. Синьова. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2014. – №1(5). – С. 179–184.

8. Супрун М.О. Позааудиторна робота відомчого ВНЗ в контексті педагогіки співпраці академіка В. М. Синьова (із історії питання). Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Кримінально-виконавча політика України та європейського союзу: розвиток та інтеграція» (м. Київ, 27 листопада 2015 р.) – К: ІКВС, 2015. – С. 507–510.

9. Дука О.А. , Супрун М.О. Наш ювіляр (до 75-річчя із дня народження академіка В.М.Синьова). Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2015. – №1 (9). – С. 153–155.

10. Супрун М.О. Внесок академіка В.М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя із дня народження). Публічне право, 2014. – №4 (16). – С. 277–282.

11. 11. Волошин І.А., Супрун М.О. Академік Віктор Миколайович Синьов і сучасна психокорекційна педагогіка. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції «Українська корекційна освіта: історія та перспективи розвитку» 24-25 вересня 2015 року, Випуск 1. НПУ ім. М.П. Драгоманова – С. 138-142.

12. Супрун М.О. Академік В. М. Синьов про самовиховання особистості майбутнього пенітенціариста. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми прав людини, яка перебуває в конфлікті із законом, крізь призму правових реформ» (м. Київ, 2 грудня 2016 р.) – К: ІКВС, 2016. – С. 340–342.

13. Супрун М.О. Дослідження академіком В.М. Синьовим готовності до навчання у ВНЗ МВС України учнів профільних класів Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-методологічні засади та сучасний досвід розроблення професіограм працівників системи МВС України, 26 вересня 2019. – К.: ДНДІ МВС України, 2019. – С. 22-25.

14. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА,2018. – 400 с.

15. Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious ed ucation. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

REFERENCES

1. Suprun M.O. Vnesok naukovoyi shkoly` akademika V.M. Sy`n`ova v rozvy`tok zagal`noyi ta special`noyi psy`xologo-pedagogichnoyi nauky`. – K.: Nauk. metod. centr vy`shhoyi osvity` «Novi texnologiyi navchannya»: nauk. metod. zb. – 2002. – # 33. – S. 137–145.

2. Sheremet M.K., Suprun M.O. Osnovni naukovi zdobutky` V.M. Sy`n`ova ta jogo naukovoyi shkoly`. Naukovi shkoly` NPU im. M.P. Dragomanova. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2005, – S. 138–243.

3. Suprun M.O. Akademik V.M. Sy`n`ov ta vitchy`znyana yury`dy`chna psy`xologiya. Mater. vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi:

«Aktual`ni problemy` yury`dy`chnoyi psy`xologiyi» – K: Ky`yivs`ky`j nacz. un-t vnutrishnix sprav, 2006, – S. 50–54.

4. Suprun M.O. Penitenciarni aspekty` pedagogiky` spivpraci akademika V.M. Sy`n`ova. Visny`k Akademiyi upravlinnya MVS . – 2008. – # 3. – S. 170–177.

5. Suprun M.O. Vnesok naukovoyi shkoly` akademika V.M. Sy`n`ova v rozvy`tok zagal`noyi ta special`noyi psy`xologo-pedagogichnoyi nauky`. Profesor V.M. Sy`n`ov: do 70-richchya iz dnya narodzhennya. Bibliografichny`j pokazhchy`k .– K.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2010. – S. 13–23.

6. Suprun M.O. Defektologiya penitenciarna. Mizhnarodna policejs`ka ency`klopediya. T.8. Informacijno-anality`chna, osvitnya ta naukova diyal`nist`, psy`xologichni zasady` policejs`koyi sluzhby`; mizhnarodne spivrobitny`cztvo. - K.: «Atika», 2014. – S. 1469-1470.

7. Suprun M.O. Pedagogika spivpraci akademika V.M. Sy`n`ova. Naukovy`j visny`k Insty`tutu kry`minal`no-vy`konavchoyi sluzhby`, 2014. – #1(5). – S. 179–184.

8. Suprun M.O. Pozaaudy`torna robota vidomchogo VNZ v konteksti pedagogiky` spivpraci akademika V. M. Sy`n`ova (iz istoriyi py`tannya). Materialy` Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Kry`minal`no-vy`konavcha polity`ka Ukrayiny` ta yevropejs`kogo soyuzu: rozvy`tok ta integraciya» (m. Ky`yiv, 27 ly`stopada 2015 r.) – K: IKVS, 2015. – S. 507–510.

9. Duka O.A. , Suprun M.O. Nash yuvilyar (do 75-richchya iz dnya narodzhennya akademika V.M.Sy`n`ova). Naukovy`j visny`k Insty`tutu kry`minal`no-vy`konavchoyi sluzhby`, 2015. – #1 (9). – S. 153–155.

10. Suprun M.O. Vnesok akademika V.M. Sy`n`ova ta jogo naukovoyi shkoly` v rozvy`tok zagal`noyi psy`xologo-pedagogichnoyi nauky` ta penitenciarnoyi teoriyi i prakty`ky` (do 75-richchya iz dnya narodzhennya). Publichne pravo, 2014. – #4 (16). – S. 277–282.

11. 11. Voloshy`n I.A., Suprun M.O. Akademik Viktor My`kolajovy`ch Sy`n`ov i suchasna psy`xokorekcijna pedagogika. Zbirny`k materialiv I Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi students`koyi konferenciyi «Ukrayins`ka korekcijna

osvita: istoriya ta perspekty`vy` rozvy`tku» 24-25 veresnya 2015 roku, Vy`pusk 1. NPU im. M.P. Dragomanova – S. 138-142.

12. Suprun M.O. Akademik V. M. Sy`n`ov pro samovy`xovannya osoby`stosti majbutn`ogo penitenciary`sta. Materialy` Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Aktual`ni problemy` prav lyudy`ny`, yaka perebuvaye v konflikti iz zakonom, kriz` pry`zmu pravovy`x reform» (m. Ky`yiv, 2 grudnya 2016 r.) – K: IKVS, 2016. – S. 340–342.

13. Suprun M.O. Doslidzhennya akademikom V.M. Sy`n`ovy`m gotovnosti do navchannya u VNZ MVS Ukrayiny` uchniv profil`ny`x klasiv Materialy` Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Teorety`ko-metodologichni zasady` ta suchasny`j dosvid rozroblennya profesiogram pracivny`kiv sy`stemy` MVS Ukrayiny`, 26 veresnya 2019. – K.: DNDI MVS Ukrayiny`, 2019. – S. 22-25.

14. Suprun M. O. Pedagogika : pidruchny`k dlya duxovny`x i svits`ky`x zakladiv osvity` – K. : KDA,2018. – 400 s.

15. Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

УДК 159.9.:343.985.(075.8)

Дар'я Супрун,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПЕРСПЕКТИВА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті уточнюється визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»; подано деякі статистичні дані Організації економічного співробітництва і розвитку та Інституту статистики ЮНЕСКО щодо мобільних міжнародних студентів та іноземних студентів у світі; наведено актуальну статистику мобільності українських студентів за кордоном та іноземних студентів, що навчаються в українських університетах, отриману Центром досліджень суспільства. Вказано на необхідність розвитку викладацької мобільності як складової інтернаціоналізації вищої освіти. Зазначено останні інтернаціоналізаційні тенденції, що спостерігаються в світі; перераховано позитивні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти, а також елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації. У статті розглядаються стан і тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Здійснено огляд нормативних документів, що регламентують таку підготовку. Наведено перелік компетентностей, якими повинні володіти психолог по закінченню навчання. Доведено необхідність застосування компетентнісного підходу під час іншомовної підготовки психологів іноземною мовою.

Ключові слова: інтернаціоналізація, вища освіта, мобільні міжнародні студенти, іноземні студенти, Європейська рамка кваліфікацій, Національна рамка кваліфікацій, компетентності.

Daria Suprun, Prospect of academic mobility of psychologists in the field of special education in the context of professional internationalization

Abstract. The article clarifies the definition of «internationalization of higher education»; gives some statistics of the Organization for Economic Cooperation and Development and UNESCO Institute for Statistics about mobile international students and foreign students in the world; shows the actual statistics obtained of Centre for the Study of Society about mobility of Ukrainian students abroad and mobility of foreign students who study in Ukrainian universities. The article shows the necessity of teacher mobility as part of the internationalization of higher education. The article marks recent internationalization trends, which are observed worldwide; lists the positive aspects of internationalization of higher education and elements of the culture of the University, which must be developed in terms of internationalization. The article reviews the status and trends of professional training of psychologists in the field of special education foreign. The review of the standard documents, that regulate such training is made. The list of competencies that must specialists-psychologists own by the end of training is provided. The necessity of the applying of the competency approach in professional training of psychologists in the field of special education in foreign language is proved.

Keywords: internationalization; higher education; mobile international students; foreign students, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, competences.

Інтернаціоналізація обумовлена економічними, політичними, культурними та освітніми чинниками. Стосовно економічних чинників: інтернаціоналізація вибудовується відповідно до логіки ринкової економіки, що знаходить вираження в комерціоналізації науковоосвітньої сфери [1; 2 ;3; 4; 5; 7; 8; 9; 10 та ін.]. Виникають університети з підприємницькою спрямованістю, які надають різноманітні освітні послуги. Ріст конкуренції в цій сфері зумовив зростання ролі маркетингу та міжнародних рейтингів вузів. На розвиток інтернаціоналізації впливають й інформаційно-комунікаційні технології, які вищі навчальні заклади використовують для реклами освітніх послуг, дистанційного транснаціонального навчання.

Інтеграція університетів в світові процеси сприяє оновленню науковоосвітнього, особистісного й організаційного потенціалу вищих навчальних закладів на індивідуальному, інституціональному й системному рівнях. Підтвердженням цього є, спільні наукові праці, які публікуються міжнародними колективами авторів.

Проблемою процесів перетворення в системі освіти, як відзначає В. Балашова, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого [4].

О. Савченко вважає, що глобалізація, яка, незважаючи на відмінності в оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності на цінностях загальнолюдської етики [609]. Водночас науковець зазначає, що важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких передусім відноситься науковість освіти, її фундаментальність і енциклопедичність. Глобалізація значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами й державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції та процеси. [5].

Головними завданнями держави в контексті розвитку вищої освіти, на думку П. Курмаєва, є: визначення стратегічних пріоритетів; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення ринку праці; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення [3]. Залучення України до принципів Болонської декларації, що ґрунтуються на утворенні єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і

відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці посилює, як вважає Ю. Бойчук, актуальність проблеми формування професійної компетентності сучасного фахівця [5]. Цієї ж думки дотримується і В. Василюк та зазначає, що сучасні тенденції вищої освіти вимагають активного застосування технологій, спрямованих на духовно-діяльнісну особистість, для якої характерні не тільки самодіяльність, але і свобода по відношенню до освітнього простору [5].

Сучасні інтеграційні процеси, входження України в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої мобільності людських ресурсів. У Болонській декларації проголошується, що з метою зближення освітніх систем країн Європи необхідно зробити такі кроки: гармонізувати системи рівнів освіти, прийняти систему освіти, що базується на освітніх рівнях, усунути перешкоди в отриманні студентами всіх послуг, що мають відношення до освіти, створити Європейську систему залікових одиниць, а також увести таке поняття, як «Європейський простір вищої освіти» [6].

З позицій сьогодення вищим навчальним закладам значну увагу слід приділяти, як відзначає Н. Бєлікова, підготовці фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [4].

У світлі глобалізації виникає й вимагає осмислення комплекс проблем у контексті трансформації вищої освіти у цивілізаційному процесі. До цих проблем, як зазначає Ю. Лянной, належать: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми

рівноправності та доступності освіти тощо [3]. Вчений акцентує увагу на тому, що необхідність вирішення цих проблем на рівні політики держави і регіону свідчить про визначальну роль системи вищої освіти у наш час [3]. Ми поділяємо думку науковця про те, що попри незворотність самої глобалізації як об'єктивного складного і багаторівневого інтеграційного процесу всеохоплюючого планетарного масштабу, напрями її подальшої трансформації можуть конкретизуватися відповідно до історичних, етнокультурних та інших особливостей розвитку кожної країни, які повинні здійснювати свою політику на основі загальнолюдських цінностей з метою побудови вітчизняної системи освіти, виходячи із внутрішніх потреб і інтересів та враховуючи світові тенденції [3].

Враховуючи умови глобалізації, для України видається необхідним вивчення передового світового досвіду в усіх галузях життєдіяльності. Інтернаціоналізація вищої освіти є похідним від глобалізації процесом, що виявляє проблеми, вирішення яких вимагає вивчення кращого міжнародного досвіду з підготовки фахівців із вищою освітою в різних галузях знань, зокрема, психологічних. Основними вимогами, що висуваються до всіх рівнів освіти, є багатомовність, інноваційність, креативність та введення інформаційних і комунікативних технологій [4].

Глобалізація спричинила появу нових форм інтернаціоналізації вищої освіти, але надзвичайно складно, або швидше, неможливо для глобалізації дати поштовх для створення єдиної, глобально-прийнятої моделі інтернаціоналізації вищої освіти загалом, та в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема [5].

Вважаємо необхідним крізь призму міжнародних освітніх тенденцій, особливо у європейських, пострадянських та постсоціалістичних державах, критично оцінити минуле, теперішнє та майбутнє вищої освіти в Україні.

В загальному розумінні, ***інтернаціоналізація*** (англ. *internationalization*) – процес адаптації продукту, такого як програмне, або апаратне забезпечення, до мовних і культурних особливостей регіону

(регіонів), відмінного від того, в якому розроблявся продукт. Безапеляційною є необхідність пояснення інтерпретації поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», яка спирається на визначення Дж. Найт, інтернаціоналізація – це процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів в освітні (психолого-педагогічні), наукові й адміністративні функції окремо взятої організації [6]. Інтернаціоналізація не повинна перетворюватися на самоціль ні на рівні окремо взятого вищого навчального закладу, ні на рівні системи вищої освіти в цілому. Вона має охопити системи, що прагнуть досягнення конкретних цілей та завдань з підвищення якості вищої освіти та науки. О. Нітенко, екстраполюючи цей вислів на дослідження, робить припущення в пошуках робочої концептуальної версії визначення терміну «інтернаціоналізація освіти»: вона має відповідати цілям та змісту Європейського простору вищої освіти, формування якого відбувається у трьох напрямах. Перш за все, це співробітництво між університетами; другий напрям – міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій – наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу. Звідси випливає, що інтернаціоналізація освіти поняття багатогранне. Її іманентною рисою є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію міжнародної складової в національні наукові дослідження, громадську діяльність, освітні послуги вищої школи, а з іншого – процес інтернаціоналізації має бути спрямованим на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки [4].

Рушійні сили, політика і практика в різних країнах зумовлена не лише національними особливостями, а й викликами та тиском з боку міжнародних, регіональних та глобальних організацій. Різні фактори, особливо стрімка глобалізація економік та розповсюдження інформаційних технологій, введення ринково-орієнтованих механізмів мають значний вплив на інтернаціоналізацію вищої освіти в окремих країнах. Так, основними рушійними силами інтернаціоналізації вищої освіти наприкінці 1990х стали економічні фактори в конкурентному глобальному середовищі. Хоча,

ситуація в розвинених країнах відрізняється від країн, що розвиваються. Розвинені країни, зокрема англомовні, розвивають інтернаціоналізацію вищої освіти у дусі прибуткового підприємництва. В більшості країн, що розвиваються основною рушійною силою є академічні фактори. Зміст інтернаціоналізації вищої освіти характеризується переходом від технічної допомоги країнам третього світу до зростаючої глобальної конкуренції, від особистої мобільності, трансплантації національних моделей чи систем вищої освіти до інтернаціоналізації програм, дипломів, ступенів, транснаціональної освіти та гарантії якості [4].

Відмінності інтернаціоналізації вищої освіти різних країн зумовлені не лише історичними та географічними передумовами, економічним рівнем та рівнем розвитку вищої освіти, а й статусом використання англійської мови. Роль англійської мови є особливо значущою, вона впливає на політику у сфері вищої освіти і на роботу окремих студентів, науковців. Англомовні продукти всіх видів домінують на міжнародному освітньому ринку [5]. Згадані передумови спричинили появу імпорт-орієнтованих, імпорт і експорт орієнтованих та експорт-орієнтованих типів стратегій інтернаціоналізації вищої освіти (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти

	Імпорт-орієнтовані	**Імпорт і експорт орієнтовані**	**Експорт-орієнтовані**
Країна	Країни, що розвиваються, або країни з колоніальним досвідом.	Більшість неангломовних розвинених країн і деякі країни, що розвиваються, з їх унікальною культурою і традиціями.	Особливо англомовні розвинені країни.

Характеристики	Пошук компетентного професійного персоналу, слабка сучасна система вищої освіти.	Імпорт англомовних продуктів для покращення якості навчання і досліджень; та експорт освітніх програм з відмінними характеристиками.	Приваблення іноземних студентів з країн що розвиваються і не англомовних країн; і експорт транснаціональних освітніх послуг як комерційна діяльність

Отже, інтернаціоналізація освітньої сфери – чинник становлення глобального простору вищої освіти, що класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, навчальних курсів, міжкультурних програм тощо). Вважаємо за необхідне розглянути дані різновиди інтернаціоналізації. Почнемо з міжнародної академічної мобільності [4]. Значні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні останніми роками зумовлюють необхідність підготовки нової генерації спеціалістів, здатних коректно реагувати на ситуацію, що складається на ринку праці. В таких умовах особливої важливості набуває пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких формування професійної мобільності є одним з найбільш перспективних. Актуальність проблеми формування професійної мобільності зумовила інтерес до неї науковців різних галузей знань. Серед факторів, що забезпечують професійну мобільність науковці вказують на високу адаптованість до різних соціальних ситуацій, функціонально різних видів діяльності. Важливість професійної мобільності для професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зумовило наш дослідницький інтерес [5].

З’ясуємо сутність понять «конкурентоспроможність» та «професійна мобільність». У «Словнику української мови» поняття

«конкурентоспроможність» розглядається як «здатність до конкуренції», а поняття «конкуренція» (лат. *concurrentia,* від лат. *concurro* – збігаюсь, стикаюсь) тлумачиться як «суперництво в якій-небудь галузі, боротьба за досягнення кращих наслідків; змагання» [4].

Достатньо ґрунтовно сутність понять «конкурентоспроможність» і «професійна мобільність» розкрито в наукових працях Ю. Лянного, які присвячені проблемі формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Науковець тлумачить конкурентоспроможність фахівця як «інтегративну характеристику його професійної підготовки, складовою якої є професійна компетентність, що базується на зростанні ролі особистості в соціальних перетвореннях, вдосконаленні його здатності стосовно розуміння динаміки процесів розвитку та можливості впливу на його результат, що може бути покладено в основу проектування всієї навчальної діяльності у вищих навчальних закладах» [3]. Саме у такому визначенні ми будемо використовувати поняття «конкурентоспроможність» у нашому дослідженні.

Обґрунтовуючи сутність поняття «професійна мобільність» з позиції компетентністного підходу, Ю. Лянной розглядає його як «невід'ємну складову конкурентоспроможності фахівця і характеризує як інтегративну якість особистості, що виявляється в готовності та здатності майбутнього фахівця до зміни професійних функцій у межах однієї професійної діяльності та опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці» [3]. Нам імпонує це визначення поняття «професійна мобільність».

Відповідно до визначення ЮНЕСКО, мобільними міжнародними (mobile international) студентами є студенти, які перетнули національні чи територіальні кордони з метою навчання, і на даний момент статистично рахуються поза країною походження. В доповідях Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD – The Organisation for Economic Cooperation and Development) це визначення підтверджується. Крім того,

чітко розмежовуються поняття «mobile international students» (мобільні міжнародні студенти) та «foreign students» (іноземні студенти). Студенти класифікуються як іноземні, якщо вони не є громадянами країни, яка здійснює збір статистичних даних. У той час, як іноземні студенти визначаються за громадянством/національністю, мобільні студенти – за попередньою країною навчання чи за місцем проживання. За даними OECD, у 2014 р. більше ніж 4,1 мільйони студентів навчалися за межами країни, громадянами якої вони є [4]. Лідерами в цьому процесі є Австралія, Австрія, Люксембург, Нова Зеландія, Швейцарія та Великобританія. В Азії загалом біля 52% усіх студентів навчаються за кордоном; найбільша кількість із таких країн, як Китай, Індія та Корея (77%). Ці показники мають стабільну тенденцію до зростання за останні десять років. Згідно статистики студентської мобільності, у 2014 році у 18 країнах, які представили інформацію, середня частка мобільних студентів, які отримують освіту за кордоном, склала 74% від загальної кількості іноземних студентів. Тобто, категорія «іноземні студенти» зазвичай вагоміша категорії «мобільні студенти». Наприклад, серед всіх іноземних студентів, що навчаються у Норвегії, 31% є мобільними. В Канаді, Іспанії, Швеції й Новій Зеландії цей показник складає близько 52%. [358; 359; 622; 625; 629]. Аналіз численних публікацій з проблеми мобільності студентів, документів ЮНЕСКО, зокрема, даних Інституту статистики (UNESCO Institute for Statistics), даних спільного проекту Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) та Євростату під назвою «The Indicators of Education Systems (INES)» («Індикатори освітніх систем») (1998, 2005, 2011, 2012) дозволяє зробити висновок, що за останні 40 років темпи зростання мобільності студентів перевищили темпи розповсюдження самої вищої освіти в планетарному масштабі [839; 863]. Тенденція до зростання залишається стабільною і зараз. За даними ЮНЕСКО за останні 25 років мобільність студентів збільшилася на 300% і за прогнозами експертів у 2025 році вона досягне 4,9 млн. Цікаві дані також щодо привабливості країн для студентів-іноземців: 19,7%

навчається у вищих навчальних закладах США, 11,6% – Великої Британії, 8,6% – Австралії, 7%, – Німеччини, 4,2% – Японії. У цифровому співвідношенні у США навчається понад 660 тис студентів. Друге місце за кількістю студентів-іноземців займає Велика Британія – майже 390 тисяч. Після Австралії, де навчається близько 260 тисяч студентів, крокує Франція з майже 250 тисячами мобільних студентів. В країнах двадцятки (G20) навчається 77% студентів від загальної кількості. Беззаперечними лідерами по кількості студентів, що отримують міжнародну освіту є Китай та Індія. [8]. Кількість українських міжнародних студентів складає близько 35 тисяч, які здебільшого обирають країни Європейського Союзу, США та Канаду. Освіта за кордоном є доступною для українців завдяки наявності стипендій у приймаючих університетах. У рамках прямих домовленостей із закордонними вищими навчальними закладами щорічно за кордон від'їжджають біля 4 тис. студентів, однак облік точної кількості молоді, що навчається за кордоном, не ведеться, оскільки більшість студентів відбуває в приватному порядку. За даними Центру досліджень суспільства, протягом останніх п'яти років кількість громадян України в університетах Польщі потроїлася, в Іспанії, Італії та Канаді подвоїлася, а в Чехії, Австрії й Великобританії збільшилася на 41% [5]. Водночас українці рідше стали обирати університети США й Франції; починаючи з 2008 року їх кількість знизилась на 13% і 5% відповідно. Зі зрозумілих суспільно-політичних причин менше українських студентів стало навчатися і в російських університетах. Загалом у Європі в 2008 р. навчалося 18 тис. українців, а в 2013 р. європейську освіту обрали майже 29 тис. осіб. Так, в австрійських університетах студенти-українці найчастіше вивчають економічні, соціальні й гуманітарні науки, більше 70 % навчаються саме за цими напрямами; у Франції студенти вивчають економіку й прикладні науки. Як свідчать результати дослідження, проведеного в рамках державної цільової програми «Молодь України» на 2009-2015 рр., кожний 10-й молодий українець планує в найближчі три роки поїхати за кордон з метою тимчасового

працевлаштування. Що стосується студентів, які приїжджають для навчання в університетах України, то це, в основному, особи з Росії, Туркменістану, Китаю, Індії, Йорданії, Ірану та Сирії [4]. Як можна бачити, поки Китай та Індія залишаються найбільшими постачальниками міжнародних студентів як в США, Австралію, так і в інші країни. Проте, як зазначається в дослідженні тенденцій мобільності міжнародного студентства, вже зараз маркетингові стратегії багатьох університетів зазначених країн переорієнтовуються на потенційно перспективні ринки експортних освітніх послуг Саудівську Аравію, В'єтнам та Латинську Америку. Однією з причин розвитку даного напрямку експортного вектору є зростаюча конкуренція освітніх ринків Китаю, Малайзії та Сінгапуру. Дані країни ставлять амбітні цілі щодо збільшення кількості міжнародних студентів. За останнє десятиліття вони зробили значні фінансові та кадрові інвестиції у розвиток вищої освіти з метою досягнення світового рівня. Даний факт і є першопричиною, що уможливлює потенційну конкурентоздатність цих країн на глобальній царині світових освітніх послуг.

Другою ж причиною є надання саме англійській мові статусу мови викладання низки дисциплін, що збільшило привабливість освітніх послуг зазначених країн для міжнародного студентства. Що є особливо вагомим в контексті дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти при врахуванні та запровадженні іншомовного аспекту.

Аналогічна ситуація простежується і в Європі. За даними дослідження, проведеного Інститутом Міжнародної Освіти, в 2002 р. університети Об'єднаної Європи пропонували 560 магістерських програм, які викладалися англійською мовою. Проте, починаючи з 2007 року, в Європі спостерігається вражаюче збільшення кількості англомовних магістерських програм, і станом на червень 2013 р. їх вже налічувалося 6 407 тис., що складає на 38 % більше порівняно з 2011 р. Беззаперечне лідерство тут належить Нідерландам, Німеччині та Швеції. Що стосується дисциплінарного розподілення цих програм, то явними лідерами є англомовні магістерські програми з бізнесу та

економіки (28%) та програми інженерно-технологічного спрямування (21%), лише третє місце (14%) посідають суспільні науки (Social Sciences), до яких відноситься психологія. Подібна ієрархія є об'єктивною пропозицією на існуючий попит на ринку освітніх послуг для міжнародних студентів. Яскравим прикладом блискавичного реагування на такий попит є Німеччина. Станом на 2013 рік 144 німецьких університетів пропонують 733 англомовні програми. Така сама тенденція спостерігається і в Франції, країні із суворою національною мовною політикою, що за кількістю англомовних магістерських програм посідає четверте місце в Європі після Нідерландів, Німеччини та Швеції. Таким чином, можна зробити висновок про те, що саме за рахунок збільшення англомовних програм більшість європейських студентів отримали доступ до систем вищої освіти, що донедавна були недоступними для них [5].

Отже, процес інтернаціоналізації вищої освіти у світовому вимірі характеризується тенденцією збільшення англомовних програм навчання в неангломовних країнах. Якщо раніше мова була перешкодою для студентської мобільності, то сьогодні введення англомовних навчальних програм у більшості світових університетів значно посилює привабливість ринків освітніх послуг у неангломовних країнах Європи та Азії.

Слід відмітити, що мобільність студентів також стимулюється різноманітними державними та регіональними програмами. Назвемо декілька найбільш відомих та ефективних програм. Зокрема, європейська програма ERASMUS, розпочата у 1997 році з метою сприяти створенню спільного ринку в Європі, її похідними стали програми мобільності, такі як COMETT, LINGUA, LEONARDO, COMENIUS тощо. Мета даних програм – створення європейської моделі вищої освіти. Не менш відомими є програми SOCRATES і TEMPUS. Слід зауважити, що основою всіх освітніх програм Європейського Союзу є **сприяння вивченню іноземних мов** [4]. Як зазначалося вище, до складових інтернаціоналізації освіти належить також і *мобільність викладачів.* Аналіз літературних джерел показує, що ця

проблема ще не розроблена так детально, як проблема мобільності студентів. Проте, деякі висновки можна зробити. Зокрема, що мобільність професорсько-викладацького складу, зазвичай, зумовлюється науковими дослідженнями. Так само, як і у випадку із мобільністю студентів, спостерігається нерівномірність у розподілі мобільних потоків. Найвищим рівнем наукової мобільності відзначаються країни, які цілеспрямовано залучають науковий персонал для розширення системи вищої освіти (зокрема, Туреччина). США та Великобританія є найбільшими експортерами наукових ресурсів, і в той же час – найбільш привабливими для зарубіжних науковців. Доказом цього слугує зростаюче домінування англійської мови в наукових дослідженнях на європейському континенті. За даними американських дослідників, які спираються на статистику Центру наукових бібліотек (надалі – ЦНБ), частка дисертацій, захищених у Європейському Союзі англійською мовою має тенденцію до зростання. Зауважимо, що ЦНБ – це консорціум північноамериканських університетів, коледжів і незалежних наукових бібліотек, який налічує 800 000 докторських дисертацій з усього світу. Щорічні надходження становлять понад 5000 назв [4]. За даними бази ЦНБ, у Німеччині в 2007 році англійською мовою було захищено 5% дисертацій; у Франції – до 1997 року практично всі докторські дисертації писалися рідною мовою. В 2002 році англійською мовою було написано лише 1% дисертацій, а в 2007 році – їх кількість зросла до 2%. В Австрії, Іспанії, Нідерландах, Швеції, Фінляндії все більше дисертацій захищається англійською мовою [4]. Звичайно, ступінь використання англійської мови в докторських дисертацях залежить від галузей науки. Зокрема, левова частка англомовних докторських дисертацій припадає на медицину та психологію. Існують спеціальні програми для молодих науковців, Європейські університети об’єднуються для стимулювання мобільності аспірантів (наприклад, за функціонуванням проекту Еразмус та інших двосторонніх угод в Університеті Гельсінкі слідкує Міжнародне об’єднання координаторів) [4].

Розглянувши складові зовнішньої інтернаціоналізації, зупинимося на аналізі внутрішньої, для якої характерним є наступне: інтернаціоналізація навчальних планів; гармонізація програм навчання; створення системи визнання навчальних планів і дипломів; зростання значущості навчання і володіння іноземними мовами, розвиток навичок міжкультурного спілкування; включення в науково-освітні професійні мережі, участь в міжкультурних програмах, розвиток навичок адаптуватися до культурних особливостей глобального академічного середовища, що сприяє особистісному розвитку; орієнтація на світові освітні стандарти.

Міжнародні організації намагаються розробити міжнародні галузеві професійні стандарти, які б сприяли узгодженню навчальних планів, критеріїв оцінювання якості знань. Як приклад, можна навести розроблений Радою Європи загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою. В результаті введення якого, багато освітніх закладів переглядають свої навчальні плани. Слід зауважити, що вся робота здійснюється в контексті Нової Стратегії ЄС 2020 (Бухарест, 2012), яка визначає два основних напрями: **інтернаціоналізацію освіти і підвищення її якості.** В умовах конкуренції на міжнародному освітньому ринку успіх можуть забезпечити лише модернізовані й інтернаціоналізовані міжнародні навчальні програми з можливістю викладання іноземними мовами, участю в міжнародних науково-освітніх системах [4].

Слід зауважити, що інтернаціоналізація стимулює і розвиток самих вищих навчальних закладів. Дослідники виокремлюють елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації: лідерство університету в культурному середовищі регіону; проведення міжнародних заходів; міжнародне співробітництво викладачів, особисті контакти; створення професорсько-викладацькому складу умов для викладання, проведення консультацій за кордоном; створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном; надання

можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу.

Тож, в контексті аналізу проблеми інтернаціоналізації вищої освіти виокремимо її позитивні сторони: модернізація й підвищення якості підготовки кадрів, здатних діяти в міжкультурному професійному середовищі (зазначене вимагає оновлення навчальних програм, обмін науково-педагогічними кадрами); підвищення якості наукових досліджень; забезпечення конкурентоздатності майбутіх спеціалістів; сприяння культурній експансії та формування позитивного іміджу країни.

З'ясовано сутність понять «професійна компетентність», «конкурентоспроможність» та «професійна мобільність». Визначено, що вони є взаємозалежними та взаємообумовленими, це сприяло їхньому розгляду в єдиній тріаді в якості інтегративного показника рівня успішності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Отже, говорячи про інтернаціоналізацію української вищої освіти, зокрема, стосовно напрямку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, слід підкреслити важливість даного процесу та зазначити, що його можливо забезпечити не лише шляхом зміни нормативних актів. Для цього також необхідні пропозиції від вищих навчальних закладів, міжнародний досвід університетів, який вони зможуть передавати іншим закладам та самі його примножуватимуть. Інтернаціоналізація вищої освіти повинна перестати бути гаслом, а стати повсякденною реальністю.

Серед переваг інтернаціоналізації можна виділити три аспекти.

Перший – це формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягатиметься шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором.

Другий аспект – забезпечення конкурентоздатності українських вищих навчальних закладів. Зазначеного можна досягти підтримуючи міжнародне співробітництво університетів, їх участь у міжнародних проектах та програмах, підвищення якості вищої освіти в середині кожного університету.

Третій – це посилення потенціалу вищих навчальних закладів, підготовка їх до активної участі у міжнародних проектах.

Соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки спеціальних психологів зокрема. Рівень підготовленості випускника повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Це вбачається можливим, передусім, завдяки здійсненню прориву в освіті, а потім і в суспільстві в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барко В. І. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості: Методичні рекомендації для практикуючих психологів] Київ – Тернопіль: ТЕІПО, 2000. 300 с.

2. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К.: МП «Леся», 2000. 140 с.

3. Супрун Д. М. Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017, № 7 (71), С. 134-149.

4. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. 392 с.

5. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03). Київ. 2018. 657 с.

6. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. К. 2016. 250 с.

7. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): Монографія К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ. 2005.
8. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.
9. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958. 179 p.
10. Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious ed ucation. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

REFERENCES

1. Barko V. I. Psyhologo-pedagogichna diagnostika tvorchogo potentsialu osobistosti: Metodichni rekomendatsiyi dlya praktikuyuchih psyhologiv. K.: Vidavnichiy viddil TEIPO, 2000. 300 s.
2. Sinov V. M., Pometun O. I., Krivusha V. I., Suprun M. O. Osnovy teoriyi vihovannya: Navch. posib. K.:MP «Lesia». 1997. 140 s.
3. Suprun D. M. Operatsiyno-diyalnisnyi component profesiynoyi pidgotovky psyhologiv v haluzi spetsialnoyi osvity. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tehnologiyi. SumDPU imeni A.S. Makarenko, 2017, № 7 (71), S. 134-149.
4. Suprun D. M. Profesiyna pidgotovka psyhologiv v haluzi spetsialnoyi osvity. K.: Vydavnytstvo NPU M. P. Dragomanova. 2017. 359 s.
5. Suprun D. M. Teoriya ta praktyka profesiynoyi pidgotovky psyhologiv v haluzi spetsialnoyi osvity. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03). K. 2018. 657 s.
6. Suprun D. M. Management – a component of psychologists' professional training: Navchalno-methodychnyi posibnik dlia studentiv, sluhachiv magistratury ta praktykuiuchyh psyhologiv. K., 2016. 250 s.
7. Suprun M. O. Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnih zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.): Monographia. K.: View. KYUI MVSU Palivoda AB. 2005.

8. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958. 179 p.
9. Suprun,N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious edu cation. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333.

УДК 373.3/5+374].014.53

Оксана Федоренко,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
М. Київ, Україна

АСПЕКТИ УНІВЕРСАЛЬНОСТІ В ЗАСТОСУВАННІ МКФ

Анотація. Узагальнено структуру та сутність Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ). Виявлено особливості використання МКФ як класифікації для кодування, зокрема те, що кодування вимагає не тільки глибинного розуміння класифікації, але й використання належних джерел інформації та інструментів для оцінювання.

Встановлено, що одним з викликів опису функціонування за допомогою МКФ є вибір правильних кодів з більш ніж 1450, включених до класифікації (тоді як МКФ-ДП містить ще більше кодів для опису функціонування дітей наймолодшого віку). Відзначено, що джерело даних, підхід до отримання інформації та рівень деталізації мають відповідати кінцевому призначенню оцінки, тобто конкретній меті. Водночас на конкретність чи актуальність інформації матимуть вплив точки зору та підготовки оцінювачів. Актуальним є застосовування МКФ в усіх галузях та стосовно усіх вікових груп, але у спосіб, що сприяє розширенню можливостей осіб з інвалідністю, а не для констатації факту проблеми.

Ключові слова: МКФ, класифікація, функціонування, обмеження життєдіяльності.

Oksana Fedorenko, Aspects of universality in the application of ICF

Abstract. A review of the structure and essence of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Peculiarities of using ICF as a classification for coding have been revealed, in particular, coding requires not only a deep understanding of classification, but also the use of appropriate sources of information and assessment tools. It has been established that one of the

challenges of describing functioning with the help of ICF is the selection of the correct codes included in the classification (whereas ICF-DP contains even more codes for describing the functioning of young children). It is noted that the data source, the approach to obtaining information and the level of detail should correspond to the final purpose of the assessment, i.e. specific purpose. At the same time, the point of view and training of appraisers will have an impact on the specificity or relevance of the information. It is relevant to use ICF in all sectors and with respect to all age groups, but in such a way that expand the opportunities of persons with disabilities, and not to state the fact of their problems.

Key words: ICF, classification, functioning, disability.

Постановка проблеми. Зважаючи на план заходів Уряду з впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) й Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП), поширення та використання означених документів є першочерговим.

Водночас технологія використання МКФ та / чи МКФ – ДП та їхніх окремих положення нині викликають певні дискусії серед вітчизняних науковців і практиків. Насамперед, це зумовлено тим, що упровадження означеного відбувається на тлі недостатнього розуміння сутності цього підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці вже є сучасні наукові уявлення про біо-психо-соціальну модель розвитку організму дитини та визначальну роль індивідуальної траєкторії розвитку для аргументації необхідності створення гнучкого освітнього середовищ (Е. Данілавічютє); приклади розроблення програми допомоги дітям з особливими потребами та їхнім сім'ям на основі МКФ (**Ю. Алімова, І. Гордієнко);** формується банк досліджень щодо застосування МКФ як інструменту дослідження (Л. Некраш, О. Склянська та інші). Втім, відсутній

ґрунтовний науковий аналіз ключових положень щодо сфери застосування та основних положень МКФ.

Мета статті – за результатами теоретичного аналізу визначити універсальність Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я для вітчизняної системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що МКФ належить до родини міжнародних класифікацій, розроблених Всесвітньою організацією охорони здоров'я, які стосуються різних аспектів здоров'я і аспектів, пов'язаних зі здоров'ям. Сюди належать: МКФ, «Міжнародна класифікація хвороб» (МКХ), «Класифікація по догляду», «Міжнародна класифікація стандартів освіти – ISCD», а також «Стандартні правила щодо створення рівних можливостей для осіб з обмеженням життєдіяльності» [1;2].

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я (МКФ), опублікована в 2001 році. Похідна версія МКФ щодо дітей та молоді (МКФ-ДП) побачила світ у 2007 році. Варто сказати, що, здійснивши в 2012 році оновлення та перегляд цих документів, сьогодні ВООЗ завершує роботу по об'єднанню МКФ та МКФ-ДП в одну.

Головна увага в класифікації приділяється саме функціонуванню та обмеженням життєдіяльності як медичним та пов'язаним зі здоров'ям складовим благополуччя. У контексті благополуччя тут йдеться про взаємодію з оточуючими та якісну освіту.

Класифікація складається з двох частин. Частина Функціонування та обмеження життєдіяльності описує системи організму (функції та структури організму), а також сфери життя (діяльність та участь), які в МКФ називаються «доменами». Класифікація пропонує різні конструкції та домени, які можна використовувати з метою опису динаміки, стану, проявів обмеження життєдіяльності.

Функціонування особи в будь-якому домені є результатом складної взаємодії між станом здоров'я (на сьогодні – за МКХ -10), іншими доменами

функціонування та обмежень життєдіяльності, а також факторами навколишнього середовища і особистісними факторами. Для опису повної ситуації особи потрібно використати усі компоненти, а не тільки функції та структури організму, до чого традиційно тяжіють фахівці. Також до уваги беруться й особистісні фактори, але їх не включено в класифікацію через значні соціально-культурні відмінності, що можуть бути пов'язані з ними (Е. Аухадєєв, М. Коробов та інші).

Одиницями класифікації є категорії, що існують в межах кожного домену. Для використання МКФ суто як класифікації, потрібно орієнтуватися на окремі категорії чи коди, що описують той чи інший стан здоров'я, та, спільно з кваліфікатором, використовувати для з'ясування функціонування чи обмеження життєдіяльності у цій категорії. Що важливо, категорії можна обирати не тільки для виявлення проблем, а й для акцентування уваги до позитивних аспектів функціонування. Сутність проблеми в певній категорії можна виразити за допомогою числових кодів (від 0 до 4), що додаються до буквено-цифрового коду категорії [1; 2; 6]. Якщо МКФ використовується як класифікація, то для кодування інформації використовуються відповідні категорії. Кодування вимагає не тільки глибинного розуміння класифікації, але й використання належних джерел інформації та інструментів для оцінювання.

На сьогодні єдиного чи універсального підходу до вимірювання функціонування не існує. З досвіду можемо відзначити, що різні фахівці з різною професійною підготовкою можуть використовувати різні методи оцінювання. Наразі питання використання МКФ як класифікатора потребує ще детального огляду та розроблення рекомендацій.

Одним з викликів опису функціонування за допомогою МКФ є вибір правильних кодів з майже півтори тисячі включених до класифікації (МКФ-ДП містить ще більше кодів для опису функціонування дітей наймолодшого віку) [1; 2; 7]. На конкретність чи актуальність інформації матимуть вплив точки зору та підготовки тих, хто працюватиме з МКФ. Загалом, джерело даних, підхід до

отримання інформації та рівень деталізації мають відповідати кінцевому призначенню оцінки, тобто конкретній меті *(*Adolfsson M., Akio T. та інші*)*. В цілому, використання Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я забезпечує базову термінологію для обговорення та аналізу природи й динаміки функціонування та обмеження життєдіяльності, у тому числі щодо бар'єрів та сприятливих факторів середовища. Це дає змогу об'єднати результати різних спостережень за діяльністю та отримати загальне розуміння життєвої ситуації особи.

Аналіз наукової літератури та певні практичні напрацювання дають змогу відзначити певні переваги щодо застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) в освітній практиці. Одна з переваг в тому, що класифікація дає змогу вибирати зміст для конкретних проблем, й при цьому забезпечує уніфіковану структуру для різної інформації.

Іншою перевагою є те, що у кожній категорії можна задокументувати відсутність або наявність проблеми, та рівень складності проблеми. В свою чергу це дає змогу моніторити динаміку щодо змін у процесі підтримки чи втручання через кваліфікатори **(Ю. Алімова, І. Гордієнко).** Однак, з досвіду, особливо у випадку опису обмеження участі, можлива незначна розбіжність у поглядах і оцінках. Втім, саме посилання на кваліфікатори дозволяє виявити рівень функціонування, інтерпретований різними людьми у різних ситуаціях. На наш погляд, це важливо для вибору майбутнього втручання або планування стратегії підтримки.

Міжнародну класифікацію функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я можна використати для кращого розуміння різних конструкцій, пов'язаних з інтелектуальним розвитком, поведінкою чи дискримінацією тощо, коли їх використовують різні фахівці для опису ситуації однієї і тієї ж людини. Саме на основі МКФ можна надати розуміння цих категорій таким чином, щоб підкреслити схожість та відмінності в підходах до наявної проблеми, а також виявити додаткову чи суперечливу інформацію.

У викладі МКФ підкреслюється, що класифікація прийнята ВООЗ як одна з соціальних класифікацій, в якій реалізуються прийняті міжнародні документи з прав людини, і, зокрема, вже згадані «Стандартні правила щодо створення рівних можливостей для осіб з обмеженнями життєдіяльності» [1]. Водночас Міжнародна класифікацію функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я стосується не тільки людей з інвалідністю, оскільки показники здоров'я при будь-якій зміні можуть бути описані саме за допомогою МКФ.

Класифікація містить визначення та концептуальні положення, які слід використовувати в практиці і наукових дослідженнях з проблеми інвалідності (в медико-соціальній експертизі, реабілітації, сфері освіти чи соціального захисту тощо). Передбачається, що впровадження МКФ має бути погоджено на рівні національного законодавства і, власне, стати інструментом для реалізації національного законодавства в царині прав, в першу чергу осіб з інвалідністю, обмеження участі яких тривалий час розглядалися як прямі наслідки розладів та порушень.

Висновки. Підсумовуючи, ключовими тезами стосовно МКФ можемо визначити наступні. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я є однією з трьох класифікацій, що охоплює усі аспекти людського здоров'я та пов'язані зі здоров'ям складові благополуччя. Вона пропонує термінологію та формулювання, необхідні для опису інвалідності в контексті сприятливих чинників та бар'єрів навколишнього середовища, де йдеться про опис не самих людей, а життєвих ситуацій, в яких вони опинились. Функціонування та обмеження життєдіяльності (інвалідність) подаються як узагальнюючі терміни, що описують результати взаємодії між усіма компонентами Міжнародної класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Відповідно, означеного вище, МКФ може застосовуватися в усіх галузях та стосовно усіх вікових груп, але у спосіб, що сприяє розширенню можливостей осіб, у тому числі й з інвалідністю, а не для констатації факту проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня організація охорони здоров'я (2013). Як користуватися МКФ. Практичний посібник з використання Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я. Попередній варіант для відгуків та коментарів. Женева, ВООЗ.

2. Махмутова А. М., Ибраева К. Б. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельност и здоровья детей и подростков. АО Медицинский университет Астана, Республика Казахстан. Available at: http://www. rusnauka.com/12_ENXXI_2011/Tecnic/2_85166.doc.htm

3. Коробов М.В. (2011). Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: основные положения: Учебно-методическое пособие.

4. Adolfsson M. (2011) Applying the ICF-CY to identify everyday life situations of children and youth with disabilities, Jonkoping

5. Akio T., Koji T., Yutaka S., Yuichiro H., Hisao S. (2013). Study of ICF/ICF-CY use in the fields related to Special Needs Education for multidisciplinary approaches, Bulletin of The National Institute of Special Needs Education, Vol. 40, pp.

6. International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). American Speech-Language-Hearing Association. Available at: http://www.asha.org/slp/icf.htm

7. WHO ICF-CY Developmental Code Sets. Available at: http:// www.icf-cydevelopmentalcodesets.com/Home_Page.html

REFERENCES

1. Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorov'ia (2013). Yak korystuvatysia MKF. Praktychnyi posibnyk z vykorystannia Mizhnarodnoi klasyfikatsii funktsionuvannia, obmezhennia zhyttiediialnosti i zdorov'ia. Poperednii variant dlia vidhukiv ta komentariv. Zheneva, VOOZ.

2. Mahmutova A. M., Ibraeva K. B. Mezhdunarodnaja klassifikacija funkcionirovanija, ogranichenij zhiznedejatel'nost i zdorov'ja detej i podrostkov.

AO Medicinskij universitet Astana, Respublika Kazahstan. Available at: http://www. rusnauka.com/12_ENXXI_2011/Tecnic/2_85166.doc.htm

3. Korobov M.V. (2011). Mezhdunarodnaja klassifikacija funkcionirovanija, ogranichenij zhiznedejatel'nosti i zdorov'ja: osnovnye polozhenija: Uchebno-metodicheskoe posobie.

4. Adolfsson M. (2011) Applying the ICF-CY to identify everyday life situations of children and youth with disabilities, Jonkoping

5. Akio T., Koji T., Yutaka S., Yuichiro H., Hisao S. (2013). Study of ICF/ICF-CY use in the fields related to Special Needs Education for multidisciplinary approaches, Bulletin of The National Institute of Special Needs Education, Vol. 40, pp.

6. International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). American Speech-Language-Hearing Association. Available at: http://www.asha.org/slp/icf.htm

7. WHO ICF-CY Developmental Code Sets. Available at: http:// www.icf-cydevelopmentalcodesets.com/Home_Page.html

УДК: 376.1-056.37

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

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті представлено науково-методичні підходи щодо здійснення допрофесійної підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти, окреслено основні освітні та корекційно-розвивальні завдання професійно-трудового навчання учнів 5-10 класів в сучасних умовах реформування освіти. Розглянуто основні профілі професійного-трудового навчання старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено соціально-професійну орієнтацію як важливий напрям допрофесійної підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто модель компетентнісно спрямованого професійно-трудового навчання школярів у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, професійно-трудове навчання, соціально-професійна орієнтація, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Olena Chebotarova, Pre-professional training as one of the conditions of socialization of students with disorders of intellectual development

Abstract. The article presents the scientific and methodological approaches to the implementation of pre-vocational training of students with intellectual disabilities in institutions of general secondary education, outlines the basic educational and corrective-developmental tasks of vocational training of students in grades 5-10 in the current conditions of educational reform. The main profiles of vocational training of high school students with intellectual disabilities are

considered. The socio-professional orientation as an important area of pre-professional training of students with intellectual disabilities is presented. Model of competently directed vocational training of schoolchildren in special institutions of general secondary education is considered. The vocational training of students is carried out in the conditions of compensatory learning, on the basis of individual and differentiated approaches, taking into account the possibilities and peculiarities of mastering the educational material, namely: the ability to learn visually, visual support, visual material; the ability to imitate, perform step-by-step practical steps on the sample and verbal instruction, subject to submission of new material in small portions.

Keywords: pre-vocational training, vocational training, socio-vocational orientation, students with intellectual disabilities.

Реформу загальної середньої освіти відповідно Концепції Нової української школи спрямовано на переорієнтацію процесу навчання із «знаннєвої» парадигми на «практично-діяльнісну» , тобто на розвиток в учня здатності самостійно вирішувати життєво необхідні задачі, опановувати нові знання. Учні повинні мати не тільки академічні знання зі шкільних предметів, а й уміти навчатися протягом життя та ефективно застосовувати набуту інформацію. Саме на це орієнтована компетентнісна освіта, а вміння вчитися – проголошено як обов'язкову умову для навчання впродовж життя.

Отже, головним завданням сучасної школи є підготовка компетентної особистості, здатної знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а майбутньому і професійних ситуаціях.

Процес соціалізації школярів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає успішну підготовку їх до самостійного життя, посильної діяльності та участі в суспільному житті, їхньому самовизначенні. Саме такі завдання постають перед спеціальними закладами загальної середньої освіти, де навчаються та виховуються, отримують професійно-трудові знання та навички діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливим фактором забезпечення процесу соціалізації школярів в освітньому закладі є реалізація професійно-трудового навчання, спрямованого на забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт в умовах державних і приватних підприємствах та у власному побуті та передбачає підготовку учнів до подальшого навчання у професійно-технічних закладах освіти для здобуття професій [1;2].

Головною метою професійно-трудового навчання є формування особистості, підготовленої до самостійного життя і перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів.

Зміст предмета має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Завданнями професійно-трудового навчання учнів є:

- формування цілісного уявлення про матеріальне виробництво, роль техніки, проектування і технологій у розвитку суспільства;
- набуття учнями досвіду провадження технологічної діяльності, ціннісних ставлень до трудових традицій;
- формування технологічних умінь і навичок;
- ознайомлення із виробничим середовищем, традиційними, сучасними технологіями обробки матеріалів;
- сприяння усвідомленню учнями значущості ролі технологій як практичного втілення наукових знань;
- реалізація здібностей та інтересів школярів у сфері проектно-технологічної діяльності;
- залучення учнів до надбань української культури через практичне вивчення традиційних ремесел та різних видів декоративно-ужиткового мистецтва;
- створення умов для самореалізації та професійного самовизначення кожного учня.

Основними корекційно-розвивальними завданнями є:

- удосконалення пізнавального, психомоторного, мовленнєвого, емоційно-вольового, особистісного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями;
- створення умов для розвитку особистості;
- формування в учнів мотиваційної готовності працювати в сфері матеріального виробництва, становлення в них професійних інтересів з урахуванням можливостей та здібностей;
- розвиток позитивного ставлення учнів до праці, дбайливого ставлення до природи і майна;
- виховання працелюбності, дисциплінованості, організованості, охайності та інших важливих рис характеру.

Зміст професійно-трудового навчання учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено творчою групою фахівців м. Києва, Харкова, Богодухова, Львова, Дніпра та ін. та представлено такими напрямами: «Швейна справа», «Квітникарство», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Палітурно-офісна справа», «Взуттєва справа», «Сільськогосподарська справа», «Художня обробка деревини та металу», «Штукатурно-малярна справа», «Кухарська справа» [3;4].

Завдяки своїй спрямованості на реалізацію принципу варіативності програми дозволяють планувати навчальний матеріал відповідно до матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального процесу, статевовікових особливостей учнів та їхніх інтересів. Вони містять базову та варіативну складову (варіативні модулі).

На основі базового змісту можливе розроблення інтегрованих програм з урахуванням психофізичних можливостей учнів, їхніх нахилів, бажань, навчально-матеріальної бази, регіональних традицій, які можуть передбачати розділи (курси) із зазначених напрямів професійно-трудової підготовки школярів з інтелектуальними порушеннями, а також авторські напрацювання за наявності у закладі кваліфікованих кадрів за певним профілем та матеріально-технічної бази.

Підготовка школярів до самостійного виконання різних видів робіт з окреслених профілів відбувається у процесі формування в учнів доступних технічних та технологічних знань з предмета; навчання прийомів праці (технології обробки різних матеріалів); виховання у школярів необхідних якостей особистості (відповідальності, сумлінності, наполегливості та ін.); розвитку загальнотрудових умінь (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю).

До програм розроблено варіативні модулі, які передбачають розширення техніко-технологічних знань, умінь та навичок з різноманітних технологій декоративно-ужиткового мистецтва та поглиблене вивчення базової програми трудового навчання. Варіативні модулі обирає вчитель у залежності від матеріально-технічної бази, фахової підготовленості, регіональних традицій наповнюваності класів та рівня психофізичного розвитку учнів.

Години, відведені на варіативну частину програми, можуть бути використані для поглибленого вивчення окремих розділів інваріантної частини або для ознайомлення та оволодіння технологіями зазначених видів декоративно-ужиткового мистецтва. Отже, зміст запропонованих програмою варіативних модулів передбачає можливість органічного поєднання зі змістом базової частини програми.

При вивченні навчального матеріалу модулів учні отримують основні техніко-технологічні відомості з обраного виду праці та початкові вміння, які можуть закріплювати самостійно у позаурочні години. У процесі навчання школярів знайомлять з історією розвитку художнього промислу, використанням його в побуті, формують естетичні смаки, розвивають творчі здібності. Також учні мають можливість удосконалювати та розширювати одержані знання та практичні уміння щодо обробки матеріалів, технології виготовлення виробів різними техніками виконання, вдосконалювати навички використання інструментів та матеріалів, що є переважно спільними при засвоєнні навчального матеріалу, передбаченого програмою.

Базові знання, які учні отримують за період допрофесійної підготовки у школі, дають можливість школярам удосконалювати одержані техніко-технологічні знання та практичні уміння, а також спеціалізуватися з більш вузької спеціальності у 9-10-класах на базі вузькопрофільного підприємства.

Важливим напрямом у допрофесійній підготовці дітей з інтелектуальними порушеннями є *соціально-професійна орієнтація*.

Соціально-професійна орієнтація – це комплексна система форм, методів, засобів, заходів, яка цілеспрямовано використовується для засвоєння певної системи знань і моделей поведінки, що дають змогу молодим людям з порушеннями інтелектуального розвитку функціонувати в суспільстві відповідно до своїх можливостей.

Соціально-професійна орієнтація, яка здійснюється на уроках професійно-трудового навчання, забезпечується на основі такої моделі освіти, де здійснюється:

- засвоєнння необхідних техніко-технологічних знань;
- створюються умови для системного їх використання в діяльності на побутовому, соціальному та професійному рівнях.

Щоб бути готовими до самостійного дорослого життя, учням з інтелектуальними порушеннями необхідно мати необхідний запас практичних знань, певну професійно-трудову підготовку, вміти адаптуватися і правильно будувати взаємовідносини з оточуючими (див.рис.1)



Рис.1 Модель компетентнісно спрямованого професійно-трудового навчання

Соціально-професійна орієнтація у спеціальних закладах загальної середньої освіти передбачає допомогу школярам в контексті особистісних, освітніх і професійних проблем; формування «образу Я», як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, виявлення специфічних якостей і властивостей людини, які дозволяють успішно займатися конкретними видами професійної діяльності; визначення характерних вимог до людини з різних видів професійної діяльності та формування вміння порівнювати їх з «образом Я»; пошук методів і засобів впливу на людину з метою розвитку окремих професійно важливих якостей у процесі професійного навчання.

Психолого-педагогічним підґрунтям щодо професійного орієнтування учнів є проведені вітчизняні та зарубіжні дослідження, в яких порушують питання, пов'язані з проблемою становлення в учнів з інтелектуальними порушеннями життєвих орієнтацій та компетенцій. Це дослідження в галузі трудового навчання виховання учнів (Г. Дульнєв, І. Єременко, Б. Пінський та ін.); їх трудової адаптації та профорієнтації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Ю. Карвяліс, Н. Коломенський, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Товстоган, М. Турчинська та ін.); соціалізації та підготовки учнів до самостійного життя (В. Воронкова, Л. Дробот, С. Конопляста, Н. Павлова, І. Татьянчикова та ін.).

Професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється в умовах корекційно-розвивального навчання, на основі індивідуального та диференційованого підходів, враховуючи можливості та особливості засвоєння навчального матеріалу, а саме: здатності навчатися візуально, за зоровими опорами, наочним матеріалом; наслідуванням, виконанням поетапних практичних дій за зразком та словесною інструкцією, за умови подачі нового матеріалу невеликими порціями.

Основоположна роль у допрофесійній підготовці учнів відводиться формуванню їхньої професійно-трудової компетентності. Якщо трудова компетентність розглядається як здатність школярів застосовувати отриманні

загальнотрудові знання, уміння та навички у практичній життєдіяльності, то професійна – використовувати професійно-трудові знання, уміння та навички у конкретній сфері трудової діяльності, виконання певних виробничих завдань, операцій.

Як свідчать експериментальні дослідження, допрофесійна підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті соціально-професійної орієнтації сприяє:

- соціалізації особистості;
- формуванню соціальної моделі поведінки;
- розвитку навичок взаємодії та комунікації у колективі;
- формуванню соціально-професійного і психологічного досвіду.

Практичні заняття за межами школи – це цінний соціально-професійний і психологічний досвід школярів, можливість поступового входження у світ, формування у них ціннісного ставлення до праці, людей праці та до самого себе.

Отже, соціалізація старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку буде ефективна за умов реалізації допрофесійної підготовки учнів, спрямованої на формування професійно-трудової компетентності в процесі навчання як здатності застосовувати отримані професійні знання та вміння в практичній життєдіяльності; впровадженням сучасного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, адаптацією змісту освіти відповідно до особливостей інтелектуального розвитку школярів, максимального використання індивідуальних здібностей та можливостей учнів. Необхідною складовою професійно-трудового навчання школярів є соціально-професійна орієнтація, яка забезпечується на основі реалізації такої моделі освіти, де здійснюється засвоєння необхідних техніко-технологічних знань; створюються умови для системного їх використання в діяльності на побутовому, соціальному та професійному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Галина Миколаївна Мерсіянова. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с.

2. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 183с.

3. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. – Київ, 2015. – С. 265-268

4. Чеботарьова О.В. «Трудове навчання» (Квітникарство) (Сільськогосподарська праця) (8-10 класи) [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова // Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/

REFERENCES

1. Mersiianova H.M. (2012). Vocational training in special schools for the mentallyretarded children: a guide / Halyna Mykolaivna Mersiianova. – K.: Pedahohichna dumka. – 80 s. [In Ukrainian]

2. Myrskyi S.L. Methods of vocational and labor training in a secondary school: A manual for teachers.. – M.: Prosveshchenye, 1980. – 183s.

3. Chebotarova O.V. (2015) Features of socialization of students with intellectual disabilities by means of vocational training // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. Vyp. 17. – Kyiv. – S. 265-268.

4. Chebotarova O.V. Navchalni prohramy dlia 5-9 (10) klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/

УДК 376. 433 (091) (477) “19/20”

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

ЗАРОДЖЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЛЬЩІ (XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті в хронологічному порядку висвітлено зародження спеціальної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями в Польщі. Автор аналізує соціальний статус, спосіб життя, форми догляду, навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку від найдавніших часів до початку XX століття. У статті стисло охарактеризовано діяльність вчених, недержавних товариств для допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку та зміни, які відбувалися в цьому напрямку в Польщі у зв’язку зі зміною соціально-політичних ситуацій в країні.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, спеціальна освіта, порушення інтелекту, діти з інтелектуальними порушеннями в Польщі, освітня політика, форми виховання та догляду за дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Volodymyr Shevchenko, Special education for children with disabilities of intellectual development in Poland (XVIII – early XX century)

Abstract. The article deals with the chronological order of the birth of special education for children with intellectual disabilities in Poland. The author analyzes social status, way of life, forms of care, education, education of children with intellectual disabilities from the ancient times to the beginning of the twentieth century. The article briefly describes the activities of scientists, non-governmental associations to help children with intellectual disabilities. Also noted are the changes that took place in this direction in Poland due to changes in socio-political situations in the country.

Key words: special pedagogy, special education, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities in Poland, educational policy, forms of education and care for children with intellectual disabilities.

Спеціальна освіта для дітей з інтелектуальними порушеннями відповідає меті загальної педагогіки, але вона керується конкретними правилами, основним принципом яких є пріоритет виховання над навчанням [2, с. 1].

Соціальний статус людини з інтелектуальними порушеннями в Польщі змінювався протягом століть кілька разів – від пацієнта, через статус клієнта, до ролі громадянина. Це відбувалося завдяки змінам способів розуміння самої інвалідності та надання їй певного значення в індивідуальній та соціальній перспективі. Така зміна призводила до переходу від ізоляції та сегрегації до інтегрування, від недооцінки потенціалу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, участі у суспільному житті до функціонування у відкритому та стандартизованому середовищі, створення можливостей для їх самовизначення [5, с. 5].

Протягом певного історичного часу в Польщі відбувалася еволюція поглядів, форм підтримки та послуг, призначених для людей з інтелектуальними порушеннями. Така еволюція мала різний ступінь реалізації, залежно від політичних, економічних чи соціокультурних факторів країни. В епоху інституціоналізації домінуючою була медична модель у вигляді ізоляції, сегрегації, об'єктивності та підпорядкування медичним фахівцям, концентруючись на основних потребах таких осіб. При цьому недооцінювався психосоціальний потенціал розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. В епоху деінституціоналізації, перші прояви якої почалися в Польщі близько ста років тому, вирішення питань навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку випливало з громадянського руху осіб з інвалідністю та людей, які мали відповідну освіту, знань та бажання їм допомагати. Вони ініціювали в

країні процес змін не лише з точки зору життєвих форм і підтримки, а й сприйняття суті таких осіб, підкреслюючи їх соціальну структуру, сприймаючи можливості розвитку та взаємодії. Прийняті рішення, характерні для того часу, не принесли значної користі в межах всієї країни, проте вони сприяли створенню нових структур і ресурсів, нового розуміння проблеми, які знаходять своє застосування в сучасну епоху [5, с. 5-6].

Дослідження спеціальної освіти в напрямку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку цікавили багатьох польських вчених, а саме: Antonik A., Balcerek M., Bartoń B., Borzyszkowska H., Caputa S., Dziedzic S., Grzegorzewska M., Hellman J., Kirejczyk K., Kulbaka J., Kulesza E., Parchomiuk M., Sękowska Z., Stefanowska M., Wyczesany J. та інші.

Метою статті є висвітлення історичних передумов та зародження спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у XVIII – на початку XX століття.

Польська спеціальна освіта для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виникала в дуже складних соціально-політичних та економічних умовах.

Протягом століть, що передували епосі Просвітництва, питання догляду та виховання осіб з інвалідністю, в т.ч. й з інтелектуальними порушеннями, було маргінальним і нерегулярним, часто ворожим. Такий стан речей був наслідком як відсутності знань і досвіду щодо можливостей їх навчання та виховання, так і результатом загального ставлення до хворих, сліпих, глухих і розумово відсталих людей того часу [5, с. 41].

Першу підтверджену інформацію про правову охорону психічно хворих на польських землях можна знайти в Статуті Казимира 1347 р., а потім у литовських статутах XVI ст. [5, с. 40].

Загалом, усвідомлення сутності розумової відсталості розвивалося в Польщі протягом майже двох століть. Спочатку люди з розумовою відсталістю були включені в групу психічно хворих і їх лікували разом [4, с. 25]. Це було пов’язано з тим, що ранні форми інституційної допомоги людям

з порушеннями інтелектуального розвитку визначалися медичною моделлю, яка нав'язувала розуміння її через призму фізичних і психічних порушень. Таке розуміння призвело до лікування порушень інтелектуального розвитку як хвороби. Ці особи тривалий час були ізольовані в спеціальних медичних закладах [1, с. 38].

Під час трьох поділів Речі Посполитої (1772, 1793, 1795) припинився ініційований під час правління С.А. Понятовського (S.A. Poniatowskiego) соціальний догляд та забезпечення осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Протягом понад 100 років освіта і догляд за такими дітьми визначалися «політикою розмежувальних повноважень», тобто тими країнами, до яких відійшли польські землі [5, с. 44].

Істотні зміни в догляді та вихованні таких осіб в Польщі відбулися лише на межі XVIII і XIX століть.

В цей період у сфері освіти відбувалися майже революційні зміни. Резолюція Сейму від 14 жовтня 1773 року зазначала створення Національної освітньої комісії, яка була першою державною центральною освітньою владою в Польщі та першим європейським еквівалентом Міністерства освіти. Це свідчило про те, що вся польська школа та освіта на той час стали формально і практично публічною справою держави на всіх рівнях функціонування. В цей період були розроблені та проаналізовані проекти нової організації освіти, шкільні закони та публікації, пов'язані з цією сферою. Відповідно, з’явилися передумови до реалізації ідеї громадської освіти, доступної кожному. На тлі загальноєвропейських тенденцій у цій сфері, це було ще одним чинником, що спонукав до змін у всезростаючій потребі навчання дітей з особливими потребами, в т.ч. й інтелектуальними порушеннями. Проте, не дивлячись на такі обставини, в цей період зміни у доглядових та освітніх структурах, які стосувалися таких дітей, все ще були скромними, але до кінця XVIII ст. інтерес до цієї галузі значно зріс [2, с. 9].

Перші спроби навчати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з'явилися в Польщі лише в перші десятиліття XIX ст. Проте, до 1918 року

мережа спеціальних шкіл для такої категорії дітей була дуже незначною [2, с. 10]. Така ситуація склалася тому, що розвиток спеціальної освіти в Польщі розвивався із певною затримкою в порівнянні із Західною Європою. Це було викликано важкою соціально-політичною ситуацією, в якій перебувала країна після останнього поділу [1, с. 38].

Також важливо зазначити, що на початку XX століття в Польщі ще не існувало єдиної унормованої термінології для осіб з порушеннями інтелекту. Крім широковживаного терміну «розумова відсталість» використовувалися також терміни «розумовий недорозвиток», «ослаблення психічної діяльності», «затримка розумового розвитку» та інші [2, с. 40].

Перша школа для дітей з інтелектуальними порушеннями на польських землях, які належали Пруссії, була заснована німецькою владою в Познані у 1897 році. Це була перша спеціальна навчальна установа такого типу в Польщі. 1909 року у п'яти відділеннях цієї школи перебувало 100 учнів (у тому числі 43 дівчаток). Більшість дітей походили з бідних сімей. Згодом кількість таких закладів збільшилась. У Великій Польщі, і перш за все в Сілезії, функціонувала найбільша кількість таких шкіл. В перші роки XX століття були створені спеціальні класи в населених пунктах Битом (Bytom), Пєкарі Шльонскі (Piekary Slaskie), Люблінец (Lubliniec), Лесниця Опольська (Lesnica Opolska), Шопєніце (Szopienice), Свентохловіце (Swietochlowice), спеціальні школи в містах Хожув (Chorzow), Катовіце (Katowice), Торунь (Torun). Також була створена одна установа для дітей з глибокими порушеннями інтелекту в Овінських (Owinskach), що поблизу Познані [5, с. 44-45].

На польських землях, які належали Австрії, працювало три спеціальні школи, в т.ч. і для дітей з глибокими порушеннями інтелекту: у Рівному (1904), Львові (1911) та Кракові (1912). Школа у Кракові з’явилася за ініціативи професора Яна Пільтца (Jan Piltz). Також в цьому місті діяла Краківська неврологічна та психіатрична асоціація, яка займалася дослідженнями дітей-інвалідів [5, с. 45].

У Королівстві Польща перша школа для дітей з легким ступенем порушення інтелекту була заснована Євангелічно-аугсбурзькою комуною (gmina ewangelicko-augsburska) у Варшаві 1904 року. Інша подібна установа була заснована 1907 року варшавським магістратом у Кароліні (Karolinie) біля Брвінова (Brwinowa) для дітей з глибокими порушеннями інтелекту. З огляду на значну кількість таких дітей, 1908 року Данута Зільберова (Danuta Zylberowa) та Євгенія Люблінерова (Eugenia Lublinerowa) заснували у Варшаві приватну школу для дітей з розумовою відсталістю [2, с. 27].

Не дивлячись на те, що на початку XX століття на польських землях вже існувала певна шкільна мережа для дітей з різним ступенем інтелектуальних порушень варто зазначити, що шкільні приміщення не були підготовлені для їх навчання та виховання, а вчителі не були спеціально підготовлені. Наявні школи не могли задовольнити існуючої потреби, адже кількість дітей дошкільного та шкільного віку, які мали порушення інтелекту, була набагато більшою.

Загалом, до Першої світової війни в Польщі було створено 23 спеціальні заклади для дітей з особливими потребами, серед них 12 шкіл для дітей з порушеннями інтелекту [5, с. 45]. Навчання таких дітей дошкільного віку не проводилось, оскільки для них не було створено жодного дошкільного начального закладу. Лише відновлення незалежності Польщі 1918 року дало надію на розвиток національної системи освіти, включаючи спеціальну освіту.

Паралельно із виникненням перших спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у Польщі почали з’являтися організації, які намагалися надати допомогу таким дітям, з’ясувати природу порушень інтелекту та зрозуміти, в якому напрямку далі рухатись.

Однією з таких організацій було Товариство медичної допомоги та догляду за розумовими та нервовими хворими, створене 1899 року у

Варшаві. Метою його статутної роботи було, серед іншого, «надання безкоштовної медичної допомоги для психічно хворих» [5, с. 45].

Іншою організацією було Польське товариство досліджень дітей, яке розпочало свою діяльність 1907 року у Варшаві. Товариство було засноване за зразком аналогічних європейських інституцій. До 1918 року це було єдине дослідницьке середовище щодо проблем розумової відсталості та шкіл для дітей з порушеннями розумового розвитку у Польщі. Одним із значних досягнень Товариства було те, що ним за західноєвропейською моделлю було розроблено польську анкету для тестування інтелекту дитини. Польське товариство досліджень дітей очолювали видатні педагоги, такі як Аніела Шіковна (Aniela Szycowna), Ян Владислав Давид (Jan Wladyslaw Dawid) і Міхаліна Стефановська (Michalina Stefanowska) [5, с. 45].

Таким чином, розвиток науки в цей період, зокрема, медицина, психіатрія та психологія почали змінювати становище дітей-інвалідів та психічно хворих людей. Були проведені дослідження щодо явища розумової відсталості та психічних захворювань, а їх результати пролили нове світло на проблеми генезису, симптомів і лікування цих захворювань, а також можливості та необхідність навчання таких дітей [2, с. 10].

Під час Першої світової війни спеціальні навчальні заклади для дітей з розумовою відсталістю на польських землях, а військові операції охоплювали 85% території сучасної Польщі, припинили свою діяльність, проте було створено низку благодійних організацій для надання допомоги таким особам [5, с. 46].

Відповідно до вищезазначеного, доцільно навести періодизацію Стефана Дзедзича (Stefana Dziedzica), яка має три періоди ставлення до осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі:

а) «ворожість» – від найдавніших часів до середньовіччя,

б) «жалість і невиправдані надії» – від середньовіччя до XVIII століття,

в) «ґрунтовне дослідження та виправданий оптимізм щодо їхньої соціальної корисності» – межа XVIII та XIX ст. [5, с. 37-38].

Досить важливо згадати фахівців, які на початку XX століття стояли у витоків польської спеціальної освіти та освіти дітей з порушеннями інтелекту. Найбільший внесок серед них зробили Марія Гжегожевська (Maria Grzegorzewska), Юзеф Йотейко (Józef Joteyko) та Міхаліна Стефановська (Michalina Stefanowska).

Значною була наукова та педагогічна діяльність Міхаліни Стефановської (1855-1943), яка була головою бельгійського неврологічного товариства, членом Інституту фізіології Солвей у Брюсселі. 1917 року у Варшаві вона відкрила перші підготовчі курси для вчителів у галузі спеціальної педагогіки [5, с. 45].

Важливу роль у розвитку теорії та практики спеціальної освіти для дітей-інвалідів у Польщі відіграв Юзеф Йотейко (Józef Joteyko) (1866-1928). Як представник «нового виховання» за кордоном, у роки Першої світової війни він підготував перші проекти організації освіти для дітей з інвалідністю. Його наукові досягнення складають 262 опубліковані праці та багато рукописних творів. Більшість з них стосується педагогічних питань, насамперед сенсорних досліджень, розвитку дітей-інвалідів, їх діагностики та класифікації. Він наполягав на тому, щоб у складі початкової школи були створені спеціальні відділення, також активно брав участь в педагогічній роботі для потреб спеціальної освіти [2, с. 27-28].

Найбільший внесок у розвиток польської спеціальної освіти та одним з її фундаторів і розробників була Марія Гжегожевська (1888-1967). Вона закінчила педагогічний факультет у Брюсселі, докторську дисертацію захистила в Сорбонні в Парижі. Там же почала працювати в школі для дітей з порушеннями інтелекту. Після повернення до Польщі в 1919 році почала працювати в Міністерстві релігійних конфесій та громадського просвітництва, завдяки чому у неї була можливість впливати на питання, пов'язані з організацією спеціальної освіти, якій на той час бракувало організаційних форм і теоретичних основ. Найважливішою ж метою

спеціальної освіти в Польщі на початку 20-го століття була боротьба за право людей з інвалідністю здобувати освіту [1, с. 39].

Розробки видатного педагога стосуються переважно тифлопедагогіки і сурдопедагогіки, але це не означає, що олігофренопедагогіка була для неї неважливою. Саме Гжегожевська підняла питання щодо виховання дітей з порушеннями розумового розвитку та сформулювала припущення щодо можливості реабілітації таких осіб [3, с. 52].

Марія Гжегожевська вважала, що найважливішою метою спеціальної освіти є «реабілітація дітей з порушеннями розумового розвитку, що розуміється як відновлення особистості будь-яким чином, можливе досягнення почуття нормальності, вдосконалення її та здобуття нею знань і навичок для того, щоб бути соціально корисною і, таким чином, дозволити приєднатися до навколишнього життя» [3, с. 52].

Основою процесу реабілітації, крім формування психічного та фізичного розвитку, соціалізації та розвитку базових здібностей дітей, на думку Гжегожевської, є перш за все явище компенсації, корекції та покращення стану. Ця робота включає в себе дитину у всіх сферах її життя та діяльності. Підтримка розвитку такої дитини відбувається шляхом компенсації різних прогалин або вдосконалення та коригування всього процесу розвитку дитини [3, с. 53].

Однією з нагальних проблем Марія Гжегожевська вважала підготовку вчителів для спеціальних шкіл. Згодом, для вирішення цієї проблеми були організовані короткі курси для вчителів, а 1919-1920 рр. Міністерство охорони здоров'я розпочало однорічний семінар для майбутніх учителів дітей з порушеннями розумового розвитку [2, с. 29].

Саме Гжегожевська виділила два терміни, що стосуються розумової відсталості – олігофренія та деменція. Вона описала їх так: «Ці два терміни повинні бути чітко виділені. Олігофренією ми називаємо розумову відсталість від народження дитини або найдавнішого дитинства; при ній завжди відбувається припинення розвитку головного мозку і вищих нервових

функцій, а деменція відбувається пізніше як слабкість, порушення коркових процесів, пошкодження психічних функцій, які раніше були повноцінними» [2, с. 40].

Для Марії Гжегожевської настільки важливою була ця робота, що надихаючись методом осередків Деклорі, перенесла в Польщу спеціальний метод, який називається «метод осередків праці». Метод передбачав, що внаслідок специфічного розвитку дитини з порушеннями інтелекту організація уроку мала бути спеціальною, щоб така дитина мала умови для найбільш адекватного пізнання дійсності. Цей метод повинен був задовольнити всі потреби таких учнів.

Цей метод підходить для навчання в початковій ланці спеціальної школи і представлений як найбільш адаптований для розвитку дітей та проведення повторної перевірки. Він характеризується іншою системою уроку, тобто один день – це один урок, який викладається в класі. Тема на весь день не розділена на окремі предмети, а все поєднано (читання, письмо, рахунок). Тобто метод характеризується логічним зв'язком змісту, оскільки, наприклад, тема «груші» є частиною більшого «осіннього свята», а це, у свою чергу, є частиною головного питання «осінь».

Метод осередків праці полягає в тому, щоб дізнатися весь зміст досліджуваної теми якомога ширше. Спочатку слід спостерігати, порівнювати, розрізняти суттєві ознаки на передньому плані, потім збирати різноманітні матеріали (малюнки, нотатки, вирізки) про даний зміст і, нарешті, конкретизувати всю отриману інформацію, наприклад, за допомогою ручної роботи. Кожен з трьох етапів цього методу містить значні якості для удосконалення. Як зазначала Марія Гжегожевська, «таким чином ми виховуємо всіх дітей та готуємо їх для фізичної та розумової роботи одночасно». Варто також додати, що зазначений метод спирається на найближче соціальне та природне середовище. Завдяки цьому він поширюються на повсякденне життя дітей та впливає на їх адаптаційні можливості.

Найважливішими цінностями методу осередків праці Марія Гжегожевська вважала: можливість всебічного і глибокого пізнання, розуміння взаємності соціального і природного середовища, поєднання фізичної і розумової роботи, домінуюча командна форма роботи, висвітлення результату роботи в досягненні поставленої мети, тим самим створюючи активне ставлення до життя і будуючи почуття відповідальності.

Крім того, цей метод створює для дитини умови, які дають їй логічно пов'язаний матеріал, що додатково впливає на розвиток всіх збережених аналізаторів. Вся робота дитини зосереджується на певній проблемі, яка є надзвичайно важливою справою. Її виконання потребує залучення попереднього досвіду дитини. Важливу роль в реабілітації відіграє також те, що кожна дитина має можливість індивідуального темпу роботи, залежно від типу нервової системи.

Відповідно, дитина вводиться в світ і завдяки тісному зв'язку між методом і життям змінюється її реальність. Дитина має можливість працювати відповідно до своїх навичок та темпу. Це впливає на покращення роботи коркової функції. Її пластичність і розвиток зумовлені тим, що відбувається сприймання логічно скомпонованого матеріалу і його пізнання за допомогою всіх наявних аналізаторів. Також при роботі за цим методом формується характер дітей, зростає їх віра у власні здібності та сили. Це дає можливість поступово включати їх у суспільне життя і привчати працювати в колективі. Марія Гжегожевська підкреслює, що «специфічні форми і способи роботи в даному методі відповідають потребам дітей, запобігають ускладненням відхилень від норми, дають нам гарантію раціонального шляху реабілітації для дітей-інвалідів» [3, с. 54-56].

Не дивлячись на розвиток науки і педагогіки та дослідження Марії Гжегожевської, до середини XX століття в Польщі розумова відсталість розглядалася як хвороба і постійне та незмінне явище в клініко-педагогічному сенсі. Вона мала наступне визначення: «розумово

неповноцінна людина, яка не здатна керувати собою і своїми справами, нездатна до навчання, вимагає нагляду та контролю» [2, с. 40-41].

Внесок Гжегожевської та інших вчених в навчання, виховання та реабілітацію дітей з порушеннями інтелекту є дуже важливим. Їх погляди та діяльність започаткували важливу область спеціальної педагогіки – олігофренопедагогіку. Дослідження, поради, припущення про компенсацію, реабілітацію та запропонований метод осередків праці Марії Гжегожевської мали подальший розвиток і живуть до сьогодні. Це свідчить про універсальність багатьох її поглядів [3, с. 56].

Таким чином, можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного періоду в Польщі відбувалися зміни в розумінні сутності порушень інтелектуального розвитку, у ставленні до таких осіб, у сприйнятті їхнього потенціалу розвитку та можливостей. Значний внесок в це зробила Марія Гжегожевська. В той час ще не було відповідної інфраструктури, підготовлених вчителів, методів для навчання таких дітей. Нечисленні ж спеціальні школи для них слугували методологічною та організаційною основою, відправною точкою для побудови спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Antonik A. Dziedzictwo Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej / Dziedzictwo kulturowe. Edukacja. Historia. Dziedzictwo Regionalne. Muzyka, literatura, sztuka i media, Poznań, 2015, pp. 38-39.

2. Bartoń B. Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego, s. 1, 9-10, 27-29, 40-41, edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc

3. Caputa S. Pedagogika rewalidacyjna dla osób uposledzonych umysłowo z perspketywy Marii Grzegorzewskiej / Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, 2017, № 10, pp. 52-53, 54-56.

4. Kulesza E. Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look / Rehabilitation and Education of Person with Intellectual

Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnejim. Marii Grzegorzewskiej, 2007, pp. 25.

5. Kulbaka J. Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo / Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2009, № 1(9), pp. 37-38, 40-41, 44-46.

6. Parchomiuk M. Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia / Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2015, № 2(28), pp. 5-6.

УДК: 376-056.37:376.01

Світлана Шевченко
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті розглядаються інноваційний зміст корекційної, навчальної та виховної роботи діяльності Київської спеціальної школі-інтернату № 16 для дітей з порушеннями розумового розвитку спеціального освітнього закладу «Надія» для дітей з психічними та (або) фізичними обмеженнями, Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Ключові слова: освітній простір, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, професійно-трудова компетентність, соціальна адаптація, індивідуальний психолого-педагогічний супровід.

Svitlana Shevchenko, Organization of school education on the example of special internal schools for children with disabilities of intellectual development

Abstract. The article discusses the innovative content of the correctional, educational and educational work of the Kiev Special Boarding School No. 16 for children with mental development disorders of the special educational institution “Nadezhda” for children with mental and / or physical disabilities, Center for Social and Psychological Rehabilitation of Children and Youth with functional limitations

Keywords: refreshing space, childhood, detective development, professional labor competence, social adaptation, individual psychological and pedagogical assistance.

Постановка проблеми. Нині становлення інтелекту на сучасному етапі розвитку суспільства пов’язано із змінами в Україні. Необхідність

врахування цих перетворень й адекватне реагування на них пред'являє особливі вимоги до інтелектуального потенціалу особистості. Протягом останнього часу в Україні, як і в усьому світі, унаслідок впливу багатьох чинників збільшилася кількість людей-інвалідів і дітей з особливими потребами. Такі люди за своєю природою та поведінкою дуже відрізняються як від усіх інших, так і один від одного. Тож перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей і молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, умов для їх успішної інтеграції в суспільство. В урядових нормативно-правових документах (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти, Закони України «Про середню освіту», «Про вищу освіту») віднайшли своє відображення ефективні заходи та програми державної підтримки дітей з особливими потребами.

Одним з основних гуманістичних прав є право на освіту. Для дітей з одиничними порушеннями психофізичного розвитку законодавчо передбачена можливість вибору форми шкільної освіти – спеціальна загальноосвітня школа, спеціальний або інклюзивний клас у загальноосвітній школі. Для дітей з комплексними порушеннями розвитку – це лише індивідуальне навчання на дому при спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах або розміщення в інтернатних установах системи органів соціального захисту в разі глибокої форми інвалідності. У цих документах зазначається, що сучасна освітня система далеко ще не відповідає запитам кожного громадянина країни, суспільним потребам та світовим досягненням науки. З метою її модернізації необхідна активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнення сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина. Визначені також пріоритетні напрямки і шляхи створення життєздатної системи неперервного навчання та виховання, які передбачають формування працелюбної, творчої, енергійної

особистості, здорової фізично і духовно, громадяни на України, здатного до суспільного вибору та збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу.

Правові засади щодо задоволення особливих освітніх потреб дітей з психофізичними порушеннями та механізмами застосування цих прав визначаються низкою нормативно-правових актів. Так у другому розділі Конституції України визначаються: Право людини на вільний і всебічний розвиток її особистості (ст.23); Право людини на повагу до її гідності (ст.28); Право на свободу та особисту недоторканість (ст.29); Право на працю (ст.43); Право на відпочинок (ст.45); Право на охорону здоров'я (ст. 49); Право на освіту (53). Законом України «Про освіту (ст.3 «Права громадянина на освіту»)» визначено, що громадяни України мають право на безплатну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі й від стану здоров'я. Це право забезпечується розгалуженою мережею диференційованих навчальних закладів, відкритим характером навчально-виховного процесу, створенням умов для вибору профілю навчання та виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина. Освітні можливості для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, конкретизуються ст. 37 Закону «Про освіту». Так у п. 4 зазначається, що «для осіб, які мають вади у фізичному та розумовому розвитку та не можуть навчатися за програмами масових загальноосвітніх навчальних закладів, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати». У законі України «Про загальну середню освіту» теж зазначається, що громадянам України незалежно від раси, кольору шкіл, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця, проживання, мовних або інших ознак забезпечується доступність і безплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах. Це положення конкретизовано у ст. 29 «Права та обов'язки батьків або осіб, які їх змінюють».

Аналіз останніх публікацій. Переважна більшість попередніх наукових досліджень, що були присвячені проблемі комплексних порушень, стосувалася їх етіології та класифікації (Т. Басілова, Г. Бертинь, М. Блюміна) або окремих категорій комплексних порушень, переважно подвійних сенсорних порушень (Л. Вавіна, Н. Бабич, К. Глушенко, Н. Олександрова, О. Мастюкова, С. Миронова, Т. Розанова, І. Соколянський та ін.). Так, особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та зору розкриті у працях Н. Бабич, Г. Бертинь, Л. Вавіної, К. Глушенко, С. Миронової, О. Мещерякова, І. Соколянського; розвиток комунікативних можливостей сліпоглухих дітей – у роботах А. Апраушева, Т. Басілової, Г. Бертинь, К. Глушенко, О. Мастюкової, О. Мещерякова, В. Ремажевської, І. Соколянського, А. Ярмоленко. Водночас досі немає науково обґрунтованих й методично виважених наробок з організації індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей з поєднаним порушенням інтелекту. Сама проблема співвідношення вікових та індивідуальних особливостей як одна з центральних для розуміння психічного розвитку дитини розглядалась в класичних працях Л. І. Божович, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, І. В. Дубровіної, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка та інших психологів, низка проблем залишилися відкритими, зокрема проблема взаємозалежності між інтелектуальним та особистісним розвитком дитини.

Між тим питання про зміст і характер психологічних відмінностей у дитячому віці, їх динаміка, стабільність і мінливість останніх – висуваються сьогодні на перший план. Відсутність належної відповіді щодо зазначених питань гостро відчувається у ситуаціях психологічного консультування, де у процесі встановлення діагнозу та прогнозу подальшого розвитку вимагається не лише врахування загальної логіки розвитку, але й індивідуальних особливостей конкретної дитини.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються

для них традиційною та провідною формою навчання. Однак, ситуація поступово змінюється. Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим, певні зміни відбуваються в освітній політиці, а саме: уряд приділяє значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання.

На 90-ті роки XX ст. – початок XXI ст. припадає бурхливе зростання мережі реабілітаційних центрів, у яких розумово відсталим особам та їх родинам надається відповідна комплексна, в тому числі і педагогічна допомога. Це сприяє тому, що все більше й більше розумово відсталих осіб залишається у громаді, тобто перехід від їх інституалізації (виокремленного утримання у спеціальних закладах) до інтеграції у звичайні умови суспільного буття поступово здійснюється. Насамперед, активізуються наукові дослідження і розширюється практика інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в загальноосвітніх масових школах, а також, в Україні створюються і активно працюють громадські недержавні організації, які спрямовують зусилля на мобілізацію різних установ та відомств на координацію їх діяльності щодо розв'язання правових, соціальних, медичних, педагогічних проблем роботи з розумово відсталими особами [4, с. 46-50].

Діапазон проблематики, глибина досліджень українських вчених-дефектологів щодо можливостей спільного навчання особливих дітей підвищується відповідно до розширення, удосконалення теорії та практики спеціального навчання, виховання та корекції дітей різних нозологій. На думку Є.П. Синьової, знання основних закономірностей психофізичного розвитку, особливостей сприймання, пам'яті, мислення, динаміки формування знань, умінь та навичок, природи здібностей і мотивів, психічного розвитку людини в цілому мають суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем спеціальної освіти, таких як визначення мети, стандартів та змісту освіти, розроблення найбільш ефективних методів навчання і виховання дітей з різними порушеннями,

зокрема, зору, оцінка результативності корекційно-педагогічних впливів тощо [7]. Виходячи з актуальності зазначеної проблеми, недостатнього її розроблення у сучасній віковій та педагогічній психології, а також її вагомості у розв'язанні сучасних практичних завдань освіти, було визначено мету дослідження: показати розвиток шкільної освіти на прикладі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку м. Києва: школи-інтернату № 16, «Надія» для дітей з психічними та (або) фізичними обмеженнями, Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Виклад основного матеріалу. Перші роки незалежності України характеризувалися складними явищами в соціальному, економічному, політичному та культурологічному житті українського суспільства і, зокрема, в розвитку освітньої галузі. У цей період навчально-виховний процес у спеціальних школах здійснювався за старими (перекладеними з російської мови) навчальними програмами, підручниками, методичними посібниками. Різко скорочувалося фінансування позакласної роботи погіршувалися матеріальне становищ-технічне забезпечення спеціальних шкіл, умови для задоволення потреб у медичному огляді, профілактиці, лікування, оздоровленні дітей, їхнього утримання тощо.

Незважаючи на зростання кількості розумово відсталих дітей, не охоплений спеціальним навчанням, у перехідний період (1992-1996) скоротилася мережа шкіл-інтернатів. Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл-інтернатів з контингентом 78,3 тис. учнів. У наступні п'ять років їх мережа та кількість охоплених корекційним навчанням учнів скоротилася. За цей період фактично було закрито або перепрофільовано 18 шкіл-інтернатів та скорочено контингент на 17,1 тис. учнів [6, с. 38].

Нині в Україні функціонує диференційована мережа спеціальних навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями (розумово відсталих). Навчання та виховання їх здійснюється на основі науково-

методичних та психолого-педагогічних принципові Концепції освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу, розробленої Інститутом дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. НАПН України) у 1996 р. Закон України «Про охорону дитинства», зокрема ст.26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку» засвідчує, що «Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового розвитку або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам і дітям з вадами розумового розвитку або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів», а у ст.19 «Право на освіту» зазначається, що кожна дитина має право на освіту. «Держава гарантує доступність і безплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах». Соціальна політика держави щодо дітей-інвалідів визначається Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України». Основні положення цього закону відповідають міжнародним документам і передбачають створення необхідних умов для надання таким особам освітніх, медичних, соціальних послуг та сприяють інтеграції їх в соціум. Згідно Закону освітні заклади спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я мають забезпечити дошкільну, шкільну освіту та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти у відповідності з індивідуальною програмою реабілітації.

Однією з найпоширеніших категорій дітей з комплексними порушеннями розвитку є діти, у яких поєднуються порушення інтелекту, зору та опорнорухового апарату. Через складність структури комплексного порушення, специфіку комунікативної діяльності та взаємодії з оточуючими, підвищену чутливість до різних подразників, прояви нестабільного

психоемоційного стану та поведінкові прояви, відмінні темпи психофізичного розвитку дана категорія дітей потребує адаптації змісту, форм і методів навчання, розробки індивідуальних навчальних планів та (або) програм, організації індивідуального психолого-педагогічного супроводу дитини й родини.

Так, наприклад, спеціальна школа-інтернат № 16 характеризується особливістю проектування корекційно-розвивального освітнього простору, спрямованого на: становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами, створення умов для її самореалізації у різних видах творчої праці, задоволення потреб та інтересів дітей, здійснення ефективної підготовки до самостійного життя. У школі-інтернаті для здійснення корекції порушень розумово відсталих учнів в школі проводиться відповідна корекційно-розвиткова робота, що передбачена спеціальним навчальним планом відповідно до державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів, а саме: заняття з розвитку мовлення, суспільно-побутової орієнтації, ритміки, лікувальної фізкультури. У початковій школі успішно впроваджені корекційні заняття з сенсорного виховання за елементами системи М. Монтессорі. Насамперед, це – арт-терапія, що є ефективним засобом корекції порушень емоційної сфери, поведінки, проблем у спілкуванні, подоланні страхів тощо. Зазначимо й те, що на основі сучасного корекційного обладнання та застосуванню інноваційних освітніх технологій, можливості корекційно-розвивальної роботи значно розширилися. Велика увага у корекційній роботі приділяється розвиткові творчого мислення. Особливо корекційно-розвивальна діяльність закладу формує з дитини з особливими освітніми потребами соціально адаптовану особистість. Значну роль при досягненні цієї мети відіграє робота, спрямована на поширення знань учнів про оточуючий світ. Цінним є те, що спеціальна школа зорієнтована на оволодіння випускниками робітничими професіями на сучасних підприємствах, виконанні ними суспільних та професійних функцій, розвитку їх творчих здібностей. Також у школі налагоджена система роботи

в напрямку допрофесійної освіти – співпраця з Київськими професійними ліцеями, екскурсії на виробництво, виробнича практика на підприємствах. Випускники школи інтернату продовжують навчання в київських професійних ліцеях за спеціальностями – швачка, майстер з пошиття взуття, озеленювач, столяр, автослюсар, електромонтер, будівельними профілями тощо. Проводиться працевлаштування випускників.

Як підкреслюють педагоги школи «особливого значення заклад надає необхідності формування громадянської свідомості вихованців закладу, знанню прав і обов'язків громадян, громадянської відповідальності тощо. З цією метою педагоги зосереджуються на впровадженні цільової програми з виховної роботи «Я – громадянин України», розробленої педагогами школи для учнів 1-10 класів. Сучасне суспільство вимагає від людини нових знань, умінь і навичок роботи з інформацією, в тому числі і при вирішенні завдань, що виникають у повсякденному житті. Тому, починаючи з 2007 року, в Київській спеціальній школі-інтернаті № 16 в навчальні плани введений предмет – «Інформатика» за рахунок додаткових годин. У спеціальній (корекційній) школі інформаційні технології повинні розглядатися не як предмет вивчення, а як інструмент інтеграції учня в сучасний світ. Дітей з вадами розумового розвитку достатньо навчати навичкам роботи на персональному комп'ютері, а не алгоритмізації та програмуванню, та закінчувати курс пакетом офісних програм. Мета програми: використання комп'ютерних технологій для корекції порушень та загального розвитку розумово відсталої дитини, соціалізація учнів, їх адаптація до сучасного життя; створення основ використання комп'ютерів в інших напрямках навчальної діяльності. З метою адаптації дітей з особливими потребами до життя в сучасному суспільстві у закладі викладається предмет «Соціально-побутове орієнтування». В якості кінцевої мети спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку висувається їх соціальна інтеграція. Успіх інтеграції в значній мірі залежить від соціально – побутової компетентності людини, її здатності самостійно організовувати свій побут.

Тому підготувати кожну дитину до самостійного, незалежного від допомоги оточуючих життя є головним завданням спеціальної школи. Весь процес навчання і виховання дитини з інтелектуальною недостатністю спрямований на те, щоб забезпечити його соціальну адаптацію в суспільстві. Соціальна адаптація являє собою один з механізмів соціалізації, що дозволяє особі активно включатися в різні елементи соціального середовища, тобто посильно брати участь у праці і суспільному житті виробничого колективу, долучатися до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму. Соціальна адаптація – це безперервний процес, в якому взаємодіє особистість і суспільство. Ефективність роботи з соціально-побутового орієнтування, що здійснюється на уроках і поза ними, залежить від узгодженості дій вчителя і вихователя, їхнього контакту, поінформованості про роботу один одного, координованості планів роботи. Робота з соціально-побутового орієнтування здійснюється за принципами випереджаючої, паралельної та подальшої взаємодії» [3, с. 106-108].

На думку педагогів спеціальної школи-інтернату, при проведенні кожного заняття реалізуються три основні групи взаємопов'язаних завдань:

• Освітні завдання, для реалізації яких вихователю необхідно здійснювати керівництво пізнавальною діяльністю розумово відсталих дітей; стимулювати навчально-пізнавальну діяльність учнів по оволодінню знаннями й уміннями.

• Корекційно – розвиваючі завдання передбачають цілеспрямований розвиток психічних процесів розумово відсталої дитини (мислення, пам'яті, уваги тощо).

• Виховні завдання – цілеспрямоване формування позитивних якостей особистості, світогляду, моральних переконань та естетичної культури. Розроблена програма спрямована на формування у розумово відсталих дітей знань, практичних умінь і навичок необхідних для подальшої побутової і соціальної адаптації. На сучасному етапі розвитку нашої держави значна

увага приділяється роботі, спрямованій на відродження і перебудову національної системи освіти «як найбільш важливої ланки у вихованні свідомих громадян Української держави», залученню учнів до системи культурних цінностей українського народу [3, с. 108-109].

Підкреслюючи особливу роль інтелекту в цілісній системі психічного розвитку людини, Б. Г. Ананьєв відносив його, поряд із соціальною адаптацією та працездатністю, до базових складових особистості, адже інтелектуальний потенціал безпосередньо визначає ступінь готовності до засвоєння та переробки знань і вмінь, забезпечує можливість пристосування особистості до нових умов діяльності, активного їх перетворення, планування й оцінювання своїх дій, прогнозування результатів тощо.

За дослідженнями Гладких Н.В. показано, що інтелектуальна діяльність зумовлюється об'єктивним змістом, разом з тим вона завжди має певний особистісний аспект, що виявляється, зокрема, у ставленні суб'єкта до своєї діяльності. Поміж тим, дослідницею вивчались провідні характеристики вікових стадій та специфічні особливості психічного розвитку дітей на різних вікових етапах спеціального закладу «Надія» для дітей з психічними та (або) фізичними обмеженнями, Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями тощо. При цьому, головним чином значно менше уваги надавалось вивченню питання співвідношення індивідуальних та загальновікових закономірностей. Зазначалося, що висока тривожність значно ускладнює діяльність, звужуючи зону уваги та гнучкість стратегій дій, знижує інтелектуальну працездатність, дезорганізує діяльність включно до відмови від неї, викликає надмірну емоційну напругу, а в довгостроковій перспективі – сприяє формуванню у дітей низької самооцінки [2, с. 6].

Встановлені в психологічних дослідженнях факти деструктивного впливу тривожності на перебіг загального психічного розвитку дітей зазначених закладів, зокрема учнів молодшого шкільного віку, висуває як окрему проблему дослідження впливу тривожності на інтелектуальний

розвиток молодших школярів. На думку дослідниці, надзвичайно цінним є для *інтелектуальної сфери* – стан порівняльного аналізу, навичок узагальнення, здатності встановлювати послідовність подій та причинно-наслідкові зв'язки. Дослідниця проводила обстеження шляхом виконання вправ: «Покажи тільки квадрати», «Знайди зайвий предмет», «Покажи, що було спочатку та потім» й ін. Виконання діагностичних завдань оцінювалося за п'ятьма рівнями: нульовий, низький, середній, достатній та високий. Для оцінки отриманих результатів також використовувалися загальні критерії: прийняття допомоги, здатність працювати за зразком, ступінь самостійності виконання завдання, постійне стимулювання, якість самоконтролю, виконання за вербальною інструкцією, що дозволило у подальшому виділити три групи дітей за їх функціональними можливостями. За загальними результати дослідження за усіма трьома сферами було виявлено, що у дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору спостерігаються найнижчі показники у сформованості інтелектуальної сфери (нульовий рівень – 81,48% дітей). Стан розвитку моторної сфери більшості дітей відповідало нульовому та середньому рівням (25,93% та 29,63% – відповідно), а 40,74% дітей виявили низький рівень рухових можливостей. Зорові можливості більшості дітей відповідали низькому рівню (51,85%), приблизно рівним був розподіл дітей між нульовим та середнім рівнями (18,52% і 22,22% – відповідно) [2, с. 7].

Цінним було те, що дослідниця Гладких Н.В. провела психолого-педагогічне обстеження, яке дозволило їй «виділити ***три групи дітей за рівнями розвитку функціональних можливостей*** моторної, інтелектуальної та зорової сфер:

До **І групи** (18,52%) віднесла дітей, які мають глибокі та тяжкі порушення опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, що перебувають на нульовому рівні розвитку функціональних можливостей за усіма сферами. На її думку «інтелектуальне порушення має провідний характер. Більшість дітей даної групи мають спастичний характер рухових порушень, самостійно не

пересуваються; мають порушення зору у формі часткової атрофії зорових нервів та ретинопатії V ступеня. У них не розвинена маніпулятивна та предметно-практична діяльність. Вони проявляють проблемну поведінку, негативізм і агресію. Мовлення у більшості дітей відсутнє або наявне тяжке порушення мовлення органічного ґенезу [2, с. 8].

Діти **II групи** (77,78%) – це діти, які мають одне або два тяжких первинних порушення, та інше, супутнє, виражене в легшому ступені. Функціональні можливості діагностовано на низькому або середньому рівнях. Більшість дітей даної групи не пересуваються, або пересуваються за допомогою дорослого; мають залишковий зір, користуються ним для пізнання навколишнього середовища. Зорово-моторна координація у них частково збережена, окрім дітей з глибокими порушеннями зору. Інтелектуальне порушення відповідає легкій розумовій відсталості чи затримці психічного розвитку. У меншої кількості дітей II групи відсутнє мовлення, є тільки деякі вокалізації чи окремі звуконаслідування.

Діти **III групи** (3,7%) мають три первинні порушення, які виражені легким ступенем. Це такі первинні порушення, як подвійна диплегія, прогресуюча м'язова дистрофія, гіперкінетична форма ДЦП, косоокість, амавроз центрального характеру, ністагм, ЗПР. Порушення мовлення проявляються у формі дизартрії, ЗНМ II рівня, але є й діти, у яких мовлення не порушено. Діти виявляють інтерес до навколишнього середовища. Вони активні та потребують меншої допомоги з боку дорослого, порівняно із дітьми II групи» [2, с. 8-9].

Зазначимо, що проведене констатувальне дослідження Гладких Н.В. лише підтвердило думку про те, що діти з комплексними порушеннями розвитку мають відмінні картини психічного розвитку, відрізняються за рівнями функціонування за кожною з діагностований сфер, тому потребують відмінних підходів в організації індивідуального психолого-педагогічного супроводу. Таким чином, можна зробити висновок, що порушення мовлення в учнів з означеної категорії передбачає порушення мовленнєвої діяльності в

цілому і психічного розвитку. Як і всяка діяльність, мовленнєва характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, поетапною структурованістю. Положення про провідну роль мовлення в регуляції поведінки людини, сформульоване в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьева, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконіна, є важливим для спеціальної школи. Проблема мовленнєвої регуляції діяльності цієї категорії школярів – одна з актуальних у спеціальній педагогіці. Багато її аспектів розкрито в працях О.Р. Лурія, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової, Б.І. Пінського та ін.

Розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку цієї категорії учнів, так як мовлення слугує вираженню їх думок і коригує хід здійснюваних мисленнєвих операцій. Отже, мовлення не тільки повідомляє вже готову думку, але і включається в процес формування мислення. У цьому винятковість його ролі в корекції психічних процесів учнів з інтелектуальною недостатністю. Таким чином, впровадження психолого-педагогічного супроводу, індивідуальних підходів, зокрема спеціальних програм в широку педагогічну практику навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є актуальним і перспективним.

У підсумку зазначимо, що представлені заклади працюють у напрямку індивідуальних навчальних планів та (або) програм, організації, а також індивідуального психолого-педагогічного супроводу дитини й родини який є одним із провідних засобів у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України Про інноваційну діяльність / Верховна Рада України; Закон від 04. 07. 2002 № 40-IV – Офіц. вид. – Урядовий кур'єр №143 від 07.08.2002

2. Гладких Н.В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Автореферат дисертації на

здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ – 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Gladkix.pdf

3. Нікуленкова Н М., Пробитюк Ж. М., Машкіна О. В., Селезько Т. В. Формування інноваційного корекційно- розвивального освітнього простору спеціальної школи (З досвіду роботи Київської спеціальної школи-інтернату № 16)

4. Синьов В.М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Випуск VIII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. С.46-50.

5. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки /В.М. Синьов// Корекційна педагогіка та психологія /науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова., серія 19. К,2008 – С.93-152.

6. Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Мін-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ і. М.П.Драгомакнова, 2015. -398 с. С. 39

7. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є.П. Синьова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny` Pro innovacijnu diyal`nist` / Verxovna Rada Ukrayiny`; Zakon vid 04. 07. 2002 # 40-IV – Oficz. vy`d. – Uryadovy`j kur'yer #143 vid 07.08.2002

2. Gladky`x N.V. Organizaciya indy`vidual`nogo psy`xologo-pedagogichnogo suprovodu ditej molodshogo shkil`nogo viku z kompleksny`my` porushennyamy` rozvy`tku. 13.00.03 – korekcijna pedagogika. Avtoreferat dy`sertaciyi na zdobuttya naukovogo stupenya kandy`data pedagogichny`x nauk. Ky`yiv – 2017.

[Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupa: http://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Gladkix.pdf

3. Nikulenkova N M., Proby`tyuk Zh. M., Mashkina O. V., Selez`ko T. V. Formuvannya innovacijnogo korekcijno- rozvy`val`nogo osvitn`ogo prostoru special`noyi shkoly` (Z dosvidu roboty` Ky`yivs`koyi special`noyi shkoly`-internatu # 16)

4. Sy`n`ov V.M. Ukrayins`ka korekcijna psy`xopedagogika na suchasnomu etapi evolyuciyi sy`stemy` special`noyi osvity` / Zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu: Seriya social`no-pedagogichna: Vy`pusk VIII / Za red. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Moshy`ns`ky`j V.S., 2006. S.46-50.

5. Sy`n`ov V. M. Vy`znachennya metodologichny`x pry`ncy`piv doslidzhen` v galuzi korekcijnoyi pedagogiky` /V.M. Sy`n`ov// Korekcijna pedagogika ta psy`xologiya /naukovy`j chasopy`s NPU im.M.P.Dragomanova., seriya 19. K,2008 – S.93-152.

6. Sy`n`ov V.M., Bondar V.I. Osvitnya integraciya uchniv z intelektual`ny`my` porushennyamy`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Min-vo osvity` i nauky` Ukrayiny`, Nacz. ped.un-t imeni M.P. Dragomanova. – K. : Vy`d-vo NPU i. M.P.Dragomaknova, 2015. -398 s. S. 39

7. Sy`n`ova Ye.P. Osobly`vosti rozvy`tku i vy`xovannya osoby`stosti pry`gly`boky`x porushennyax zoru : monogr. / Ye.P. Sy`n`ova. – K.: Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 442 s

УДК: 159.9 : 316.77

Наталія Гончарук
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
E-mail: goncharuk.nat17@gmail.com
orcid.org/ 0000-0001-9552-0946
Researcher ID: AAC–4110–2019

Honcharuk Nataliia
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61,
м. Кам'янець-Подільський, 32300, Україна

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
61, Ohiienka street,
Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VOLUNTARY REGULATION OF COMMUNICATION IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

Анотація. У статті здійснено диференційний аналіз психологічних особливостей вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку і нормотиповим розвитком. Визначено актуальність проблеми, розглянуто наукові джерела зі спеціальної та загальної психології, у яких висвітлено проблему комунікації, окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки науковців, що стосуються вивчення вольового забезпечення комунікативної взаємодії та комунікативної поведінки. З'ясовано сутність вольового регулювання комунікації, описано його основні функції, які полягають в управлінні власною комунікативною поведінкою, здатності

мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії, вміння долати труднощі комунікативних взаємин, спроможності справлятись із деструктивними емоційними імпульсами.

Визначено мету та основні завдання експериментального дослідження вольового регулювання комунікації. Здійснено підбір методів і методик для проведення емпіричного експерименту, серед яких теоретичний і диференційний аналіз, систематизація науково-методичних джерел із проблеми, експертне оцінювання, дослідження вольової організації особистості за тестом А. Хохлова, соціального самоконтролю – за методикою М. Снайдера, порівняння експериментальних даних.

За результатами теоретичного аналізу розкрито психофізіологічні особливості та онтогенетичні закони, згідно яких у дітей із порушеннями інтелекту формуються механізми вольового регулювання. Відображено вплив органічного враження мозкових структур на формування комунікативних навичок.

На основі емпіричного дослідження з'ясовано відмінності вольового регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту та нормотиповим розвитком. Описано диференційні особливості, що стосуються організованості комунікативної діяльності: прагнення до самоорганізації та вміння згуртовувати навколо себе однолітків. Охарактеризовано рівні наполегливості у ситуаціях спілкування, що виявляються у здатності настійливо опановувати необхідні навички комунікації, долаючи труднощі комунікативної взаємодії. З'ясовано відмінності у формуванні самостійності поглядів та здатності виражати свою думку під час спілкування. Описано тенденцію до самостійного контролю за своєю поведінкою в напружених і конфліктних ситуаціях. Відтворено функцію свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії в термінах соціальної відповідальності.

На основі дослідження зроблено висновок про психологічні особливості вольового регулювання комунікації у дітей із порушеним і нормотиповим інтелектуальним розвитком, проаналізовано їхні відмінності та спільні

тенденції. З'ясовано перспективи подальших досліджень із проблеми, що стосуються формування навичок комунікативної взаємодії шляхом підвищення рівня вольового регулювання.

Ключові слова: комунікація, вольове регулювання комунікації, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку.

Annotation. The article analyzes the differential analysis of psychological features of volitional regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities and normative development. The urgency of the problem is determined, reference materials on special and general psychology are considered. The references that cover the problem of communication and the main theoretical and experimental achievements of researchers concerning the study of volitional provision of communicative interaction and communicative behavior are outlined. The essence of volitional regulation of communication is clarified, its main functions which are control of own communicative behavior, ability to mobilize efforts to ensure effective communicative interaction, ability to overcome difficulties of communicative relations, and ability to cope with destructive emotional impulses are described.

The purpose and main tasks of the experimental research of volitional regulation of communication are determined. Methods and techniques for empirical experiment, including theoretical and differential analysis, systematization of scientific and methodological sources on the problem, expert evaluation, study of volitional organization of personality based on A. Khokhlov's test, social self-control on the basis of M. Snyder's method, and comparison of experimental data are selected.

According to the results of the theoretical analysis, psychophysiological features and ontogenetic laws are revealed, according to the latter the mechanisms of volitional regulation are formed in children with intellectual disabilities. The influence of organic impression of brain structures on the formation of communication skills is identified.

Empirical research has revealed differences in the volitional regulation of communication in children with intellectual disabilities and normative development.

Differential features related to the organization of communicative activity are described: the desire for self-organization and the ability to join peers. The levels of persistence in communication situations are characterized, these are manifested in the ability to persistently master the necessary communication skills, overcoming the difficulties of communicative interaction. There are differences in the formation of independence of views and the ability to express own opinion during communication. The tendency to self-control over one's behavior in tense and conflict situations is described. The function of conscious attitude to the requirements of communicative interaction in terms of social responsibility is reproduced.

Based on the study, a conclusion was made about the psychological features of volitional regulation of communication in children with impaired and normative intellectual development, their differences and common trends were analyzed. Prospects for further research on the problem of developing communication skills by increasing the level of volitional regulation are clarified.

Key words: communication, volitional regulation of communication, adolescents with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Проблема вольового забезпечення комунікативної взаємодії є особливо актуальною для підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, які відчувають труднощі у формуванні комунікативних взаємин та здатності ефективно організовувати міжособистісні стосунки. У підлітковий період, сенситивний для розвитку спілкування та комунікативних взаємин, ця проблема є особливо значущою, оскільки на цьому етапі закладаються усі умови для розвитку саморегуляції комунікативної поведінки.

У межах проблеми комунікації вольове регулювання розглядається як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, яке полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії, вміння долати труднощі комунікативних взаємин і справлятись із деструктивними емоційними імпульсами, що виникають у їх процесі. Воно

активно впливає на комунікативну взаємодію шляхом залучення мотиваційних чинників комунікативної поведінки, активізації функції самоконтролю і визначається особистісними конструктами, які позиціонують підлітків як комунікативно компетентних та соціально відповідальних осіб.

Принципово важливим питанням є дослідження механізмів вольового регулювання комунікації. Якщо у дітей із нормотиповим розвитком ці якості формуються за психофізіологічними онтогенетичними законами, то у школярів із порушеннями інтелекту накладає відбиток органічне враження мозкових структур. У цьому контексті дослідник О.Р. Лурія говорить про функціонування блоку програмування та регуляції комунікативного акту, зосередженого у третинних зонах лобової частки мозку. Цей блок надбудований над усіма відділами мозкової кори, що дає змогу виконувати регулятивну функцію. Він відповідає за формування намірів, програмування комунікативних дій, регулювання комунікативної активності, контроль за виконанням (Лурія, 2006). Порушення цього рівня пов'язано із вольовими дисфункціями, які проявляються у нездатності регулювати та мотиваційно спрямовувати процес комунікації (Бехтєрєв, 1954); виконувати відкладені у часі комунікативні завдання (Прибрам, 2010); здійснювати самоконтроль за власними імпульсами у ситуаціях напруженої комунікативної взаємодії (Лурія, 2006).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідники у галузі спеціальної психології відмічають різні закономірності вольового регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Ними виступають слабкість спонукань (Грішин & Лушин, 2010; Корякіна, 2016); невміння приймати рішення в умовах вибору (Поташова & Кремнєва 2009); недостатність сили волі; несформована здатність до подолання перешкод (Корякіна, 2016; Рубінштейн 2006); труднощі самостійного планування власних дій (Грішин & Лушин, 2010; Корякіна, 2016; Лурія, 2006); неспроможність довільного регулювання комунікативної поведінки (Золоткова & Ципляков, 2018; Петренко, 2016); складність опосередкування мотиваційних аспектів самоусвідомлення з функціями соціального его-контролю; невміння

регулювати власну активність за допомогою мовлення (Петренко, 2016); безпосередність імпульсивних реакцій на зовнішні впливи; неконтрольованість внутрішніх імпульсів (Єременко, 1985); порушення цілепокладання та цілеспрямованості комунікативної поведінки (Виноградова, Ліпецька, Матасов & Ушакова, 1985).

Отже, проблема вольового регулювання комунікативної поведінки у спеціальній психології потребує пошуку ефективних шляхів вирішення, що умотивовує актуальність дослідження вольового забезпечення комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту підліткового віку.

Мета статті. Метою дослідження є з'ясування психологічних особливостей вольового регулювання комунікативної поведінки у підлітків із порушеннями інтелекту.

Методи дослідження. Для дослідження показників вольового регулювання комунікації було використано такі експериментальні методи та методики: науковий аналіз та систематизацію теоретичних даних, дослідження вольової організації особистості за тестом А. Хохлова, експертне оцінювання соціальної відповідальності, шкалу соціального самоконтролю М. Снайдера. Дослідженням було охоплено 110 підлітків із порушеннями інтелекту та 110 осіб із нормотиповим розвитком.

Результати дослідження. На сьогодні, ми можемо однозначно стверджувати, що низка вольових якостей, таких як рішучість у спілкуванні, організованість, зібраність, наполегливість, соціальна відповідальність, контроль за поведінкою у ситуаціях конфлікту та ін. є важливими чинниками, які відповідають за вольове забезпечення комунікативної взаємодії. Це зумовлює необхідність їх вивчення у контексті проблеми комунікації.

Емпіричне дослідження вольового регулювання комунікації у дітей підліткового віку здійснено на основі порівняльного аналізу особливостей комунікативної поведінки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) і нормотиповим розвитком (НТР). Важливими аспектами дослідження визначено такі особистісні диспозиції: 1) організованість у спілкуванні –

прагнення до самоорганізації у комунікативній діяльності та вміння згуртовувати навколо себе однолітків для виконання необхідних справ; 2) наполегливість комунікативної поведінки – вміння настійливо і непохитно опановувати необхідні навички комунікації, незважаючи на наявні труднощі; 3) самостійність поглядів – здатність виражати свою власну думку під час комунікативної взаємодії; 4) самоконтроль у спілкуванні – спроможність контролювати свою поведінку в напружених та конфліктних ситуаціях; 5) соціальна відповідальність – функція свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії.

За результатами обстеження визначали рівні сформованості вольового регулювання комунікації: високий (гнучкі, автоматизовані вміння, навички і компетенції у межах вимог до вольового регулювання комунікації); вищий за середній (добре володіння вміннями та навичками вольового регулювання комунікації у стандартних ситуаціях); середній (використання вмінь та навичок у засвоєній послідовності, за зразком або за допомогою дорослого); нижчий за середній (відтворення вмінь в окремих комунікативних ситуаціях, необхідність детальних кількаразових інструкцій стосовно виконання комунікативних дій); низький (наявність окремих фрагментарних вмінь).

Емпіричне вивчення вмінь та навичок вольового регулювання комунікативної поведінки уможливило отримати такий розподіл оцінок (див. таблицю 1).

Таблиця 1

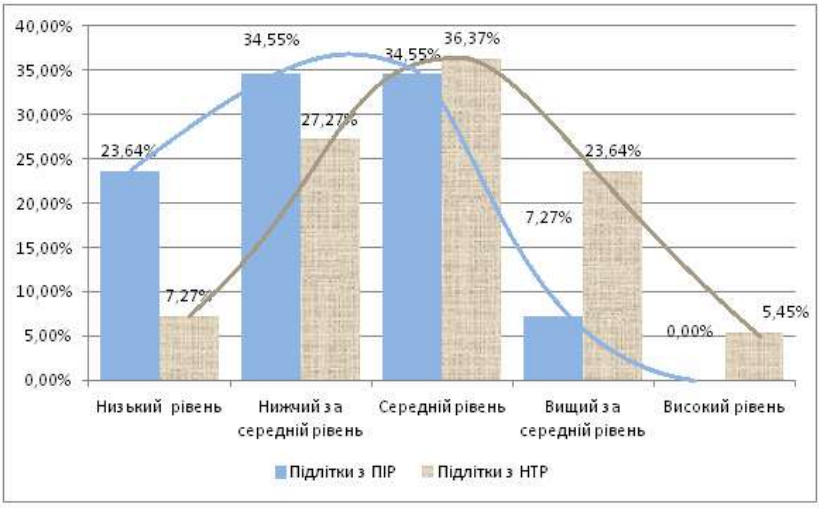
Дослідження організованості у спілкуванні у дітей підліткового віку з порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком (дані представлено у %)

Категорії досліджуваних	Рівні організованості у спілкуванні				
	Н	НС	С	ВС	В
Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку	23,64%	34,55%	34,55%	7,27%	0,00%
Підлітки з нормотиповим розвитком	7,27%	27,27%	36,37%	23,64%	5,45%

де, В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Моніторинг проблеми організованості у спілкуванні в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дав змогу констатувати такі рівні: високий (0,0%), вищий за середній (7,27%), середній (34,55%), нижчий за середній (34,55%), низький (23,64%). Це засвідчує переважання нижчих за середні та низьких рівнів і вказує на те, що діти не виявляють схильності до планування, часто виявляються непунктуальними у виконанні своїх обіцянок однолітками, запізнюються на зустрічі або колективні заходи, не проявляють зібраності і впорядкованості у ситуаціях комунікативної взаємодії. Водночас, вони спрямовані дотримуватись правил та норм спілкування і виконують це у межах своїх можливостей.

Натомість, у дітей із нормотиповим розвитком найбільше учнів із середніми (36,37%), нижчими за середні (27,27%) та вищими за середні (23,64%) рівні, що відображено на графіку 1.



де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НТР – нормотиповий розвиток.

Рис. 1 Розподіл показників організованості у спілкуванні за рівнями (дані представлено у %)

На противагу підліткам із порушеннями інтелекту, школярі з нормотиповим розвитком є більш організованими. Вони проявляють

впорядкованість у своїх діях, намагаються дотримуватись правил комунікативної поведінки, прагнуть бути пунктуальними і зібраними під час взаємин. Водночас, буває так, що вони спізнюються, порушують окремі норми взаємодії, сподіваються на самоплив комунікативних взаємин.

Як бачимо за наслідками емпіричних розвідок, діти підліткового віку обох категорій недостатньо організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії, оскільки мають невисокі показники злагодженості, пунктуальності, впорядкованості у спільних діях. Особливо їм складно самостійно організовувати колективні заходи. Втім, позитивним є те, що під час взаємин вони виявляють прагнення дотримуватись суспільного порядку та правил комунікативної взаємодії, що визначає їх організаційну спрямованість.

Не менш важливою для формування комунікативних навичок є наполегливість у спілкуванні, яка полягає у здатності досягати цілей комунікативної взаємодії та настійливо, долаючи труднощі, вдосконалювати необхідні комунікативні навички. Стан цієї компетенції можна простежити за таблицею 2.

Таблиця 2

Дослідження наполегливості у спілкуванні у дітей підліткового віку з порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком (дані представлено у %)

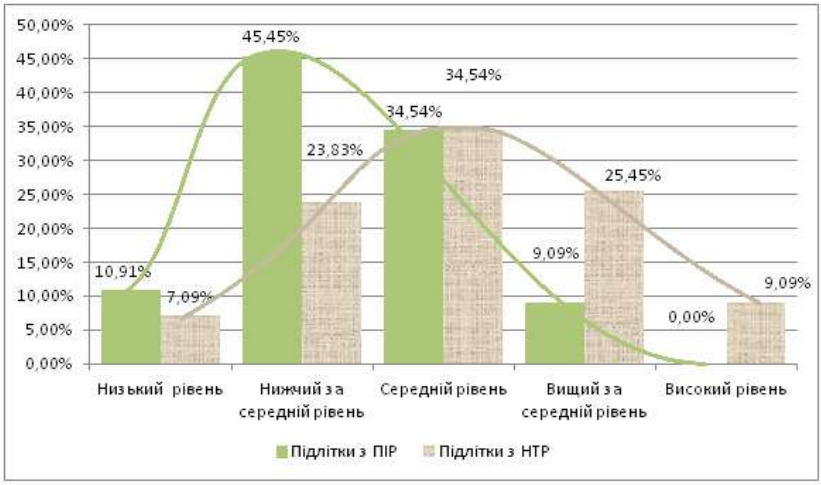
Категорії досліджуваних	Рівні				
	Н	НС	С	ВС	В
Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку	10,91%	45,45%	34,54%	9,09%	0,00%
Підлітки з нормотиповим розвитком	7,09%	25,45%	34,54%	23,83%	9,09%

де, В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Зважаючи на дані емпіричних розвідок, для підлітків із порушеннями інтелекту наполегливість у спілкуванні є недостатньо сформованою рисою: середній рівень мають 34,55% підлітків, нижчий за середній – 45,45% і низький – 10,91%. Це є свідченням невміння налагоджувати спілкування у

ситуаціях підвищеної складності, нездатність долати труднощі, пов'язані із напруженими чи конфліктними ситуаціями, неспроможність впливати на інших з метою зміни їхніх поглядів або переконань.

Втім, дослідженнями виявлено, що у дітей підліткового віку з нормотиповим розвитком також зустрічаються труднощі, які стосуються наполегливості у спілкуванні. Зокрема серед них недостатньо тих, хто має високий рівень (9,09%). Переваги мають середні (34,54%), нижчі за середні (25,45%) та вищі за середні (23,83%) рівні. Особливістю цих підлітків є те, що вони докладають достатньо значних зусиль у побудову стосунків, бувають непохитними у своїх поглядах, намагаються довести обіцяні справи до кінця, проявляють твердість, настирливість, невтомність у ситуаціях впливу на інших. Водночас, буває і так, що учні швидко запалюються, а через деякий час їхній інтерес до взаємодії швидко згасає. Через відкладання на потім або небажання виконувати колективні справи вони нагромаджують багато незавершених проектів, а потім відчувають значні труднощі в їх реалізації.



де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НТР – нормотиповий розвиток.

Рис. 2 Розподіл показників наполегливості у спілкуванні за рівнями (дані представлено у %)

Отже, емпіричне дослідження за шкалою «наполегливість у спілкуванні» уможливлює констатувати недостатні рівні розвитку сформованості цієї риси у підлітків обох категорій. Й хоча показники школярів із нормотиповим розвитком значно вищі, проте вони також характеризуються деякою перевагою середніх та нижчих за середніх рівнів.

Наступним показником вольового регулювання комунікації є самостійність поглядів як компетенція позиціонувати власне бачення у дискусійному спілкуванні. Дані її дослідження можна простежити за таблицею 3.

Таблиця 3

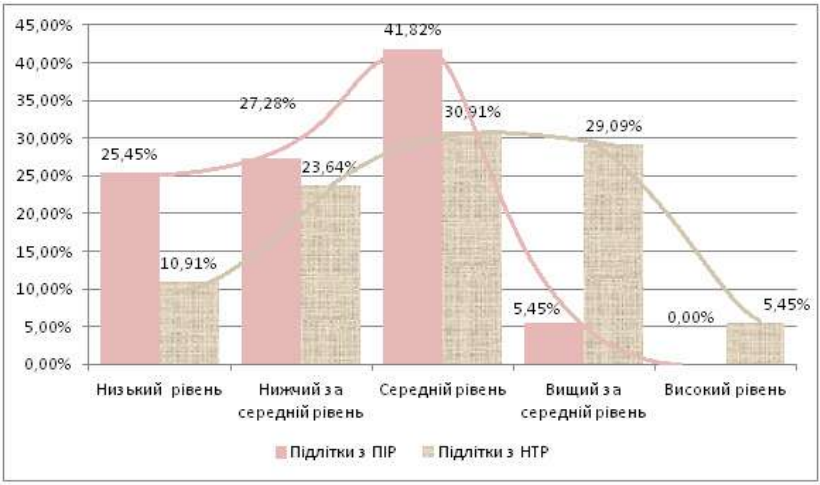
Дослідження самостійності поглядів у дітей підліткового віку з порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком (дані представлено у %)

Категорії досліджуваних	Рівні				
	Н	НС	С	ВС	В
Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку	25,45%	27,28%	41,82%	5,45%	0,00%
Підлітки з нормотиповим розвитком	10,91%	23,64%	30,91%	29,09%	5,45%

де, В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

За цією шкалою у дітей із порушеннями інтелекту бали розподіляються наступним чином: високий рівень (0,0%), вищий за середній (5,45%), середній (41,82%), нижчий за середній (27,28%), низький (25,45%). Результати тесту демонструють переважання середнього, нижчого за середній та низького рівнів. Враховуючи дані за тестом, можна стверджувати що школярам із порушеннями інтелекту складно приймати самостійні рішення, вони надають перевагу орієнтуватись на думку інших. Часто їхні дії залежать від мотивації, настрою, контролю інших людей. Вони очікують постійного підбадьорювання та мотивації, виконують колективні справи лише за умови постійного контролю кожного їхнього кроку. У міжособистісних взаєминах, зазвичай, виконують ролі підпорядкованих, а не лідерів.

Дослідженнями виявлено, що ситуація щодо дітей із нормотиповим розвитком є дещо відмінною. Для них характерні середні (30,91%) та вищі за середні (29,09%) рівні сформованості самостійності поглядів. Це визначає особливості їхньої поведінки у ситуаціях комунікації. Зокрема, підлітки проявляють тенденцію до висловлення своєї думки та власних міркувань. Вони намагаються донести свою позицію у спілкуванні з батьками, вчителями, демонстративно відстоюючи її. Часто орієнтуються на погляди тих, хто має авторитет у підліткових угрупуваннях. Втім, мати свою автентичну думку для них також є цінним (див. діаграму 3).



де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НТР – нормотиповий розвиток.

Рис. 3 Розподіл показників самостійності поглядів за рівнями (дані представлено у %)

Отже, ситуація із самостійністю поглядів у підліткових колах є досить протирічною. Діти демонструють незалежність у комунікативних діях, бажають звільнитись від зайвого контролю і підпорядкування дорослим. З одного боку, вони намагаються позиціонувати свою думку, відстоюючи перед батьками та вчителями. З іншого – орієнтуються на погляди тих, хто має авторитет у підліткових угрупуваннях. Щодо дітей із порушеннями

інтелекту, то їхня самостійність у відстоюванні своїх поглядів має в обох випадках низький рівень.

Наступним, не менш важливим показником вольового регулювання комунікації, є спроможність контролювати свою поведінку в напружених та конфліктних ситуаціях, що описується термінами комунікативного самоконтролю (див. таблицю 4).

Таблиця 4

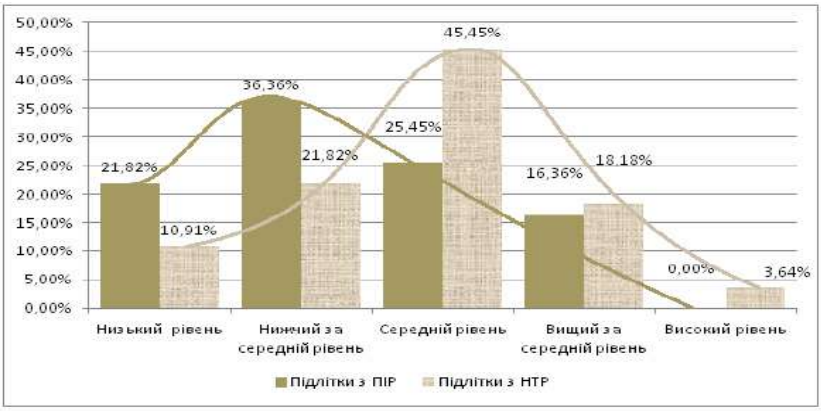
Дослідження самоконтролю у спілкуванні у дітей підліткового віку з порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком (дані представлено у %)

Категорії досліджуваних	Рівні				
	Н	НС	С	ВС	В
Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку	21,82%	36,36%	25,45%	16,36%	0,00%
Підлітки з нормотиповим розвитком	10,91%	21,82%	45,45%	18,18%	3,64%

де, В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Характеризуючи показники ***самоконтролю у спілкуванні*** слід відмітити, що у підлітків із порушеннями інтелекту переважають нижчі за середні його рівні (36,36%). Вони не здатні керувати власними вчинками: змушувати себе рухатись до поставленої мети, забороняти собі, мотивувати і контролювати. Їх провідною тенденцією є прагнення діяти за першим спонуканням.

Натомість, оцінки за результатами дослідження підлітків із нормотиповим розвитком вказують на їхнє вміння керувати своїми емоціями та гнучко реагувати на зміну комунікативних подій. Школярі здатні приймати конструктивні рішення і реалізовувати їх у напружених ситуаціях. За більшості комунікативних обставин вони поводять себе помірковано і раціонально, хоча, бувають моменти, в яких проявляється імпульсивність або нейротичні тенденції. Розподіл оцінок можна простежити за діаграмою 4.



де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НТР – нормотиповий розвиток.

Рис. 4 Розподіл показників самоконтролю у спілкуванні за рівнями (дані представлено у %)

Отже, аналіз самоконтролю у спілкуванні вказує на нездатність дітей із порушеннями інтелекту, на відміну від нормотипового розвитку, раціонально реагувати на ситуації, що виникають у спілкуванні, приймати усвідомлені рішення та контролювати їх виконання.

Розглядаючи питання самоконтролю у спілкуванні, варто звернути увагу на інший показник вольового регулювання комунікації, пов'язаний із ***соціальною відповідальністю***. Її вивчали на основі ставлення до громадських обов'язків, вміння відповідати за свої вчинки та дотримуватись взятих на себе зобов'язань (див. таблицю 5).

Таблиця 5

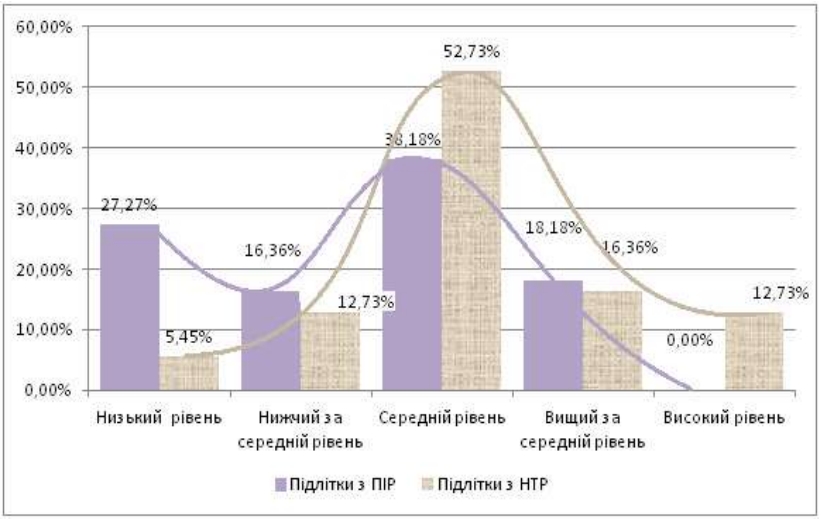
Дослідження соціальної відповідальності у спілкуванні у дітей підліткового віку з порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком (дані представлено у %)

Категорії досліджуваних	Рівні				
	Н	НС	С	ВС	В
Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку	21,82%	36,36%	25,45%	16,36%	0,00%
Підлітки з нормотиповим розвитком	10,91%	21,82%	45,45%	18,18%	3,64%

де, В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Найбільш характерними для підлітків із порушеннями інтелекту виявились середні (38,18%) та низькі (27,27%) рівні, що засвідчує їхню тенденцію перекладати відповідальність на інших людей і наявність звички покладатися на випадок. Не рідкісними є прагнення відкладати справи на потім, турбуватись лише про свої власні інтереси і не думати про наслідки ситуації для інших.

Альтернативні результати засвідчує експертне оцінювання школярів із нормотиповим розвитком. Ці підлітки схильні займати більш активну соціальну позицію: вони суспільні справи ставлять вище за особисті, дотримуються взятих на себе зобов'язань, на них можна покластися у важливих колективних справах. Буває і так, що школярі намагаються дотримуватися своїх обіцянок, але відчувають безпорадність у виконанні певних ініціатив. Іноді вони можуть ігнорувати певні суспільні вимоги та етичні норми суспільної взаємодії, але загалом їхня відповідальність має високі, вищі за середні та середні рівні (див. рисунок 5).



де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НТР – нормотиповий розвиток.

Рис. 5 Розподіл показників соціальної відповідальності за рівнями (дані представлено у %)

Отже, дослідження соціальної відповідальності дає змогу констатувати у підлітків з порушеннями інтелекту схильність перекладати відповідальність на інших людей або покладатись на випадок, а в школярів із нормотиповим розвитком прагнення дотримуватись взятих на себе зобов'язань і займати відповідальну соціальну позицію під час реалізації спільних проектів.

Загальний аналіз графічного представлення результатів емпіричного дослідження (див. рисунки 1–5) уможливлює констатувати відхилення графіків функцій у дітей із порушеннями інтелекту у бік низьких значень функції та зміщення показників вольового регулювання комунікації ліворуч від математичного сподівання. Натомість у дітей із нормотиповим розвитком графіки функцій мають середньостатистичні показники і представляють нормальний розподіл значень функції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищевикладене, можемо зробити такі висновки:

Вольове регулювання комунікації полягає у здатності керувати власною комунікативною поведінкою, цілеспрямовано йдучи до реалізації поставленої комунікативної мети, та спроможності контролювати власні імпульсивні реакції. Його порівняльний аналіз у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком дає змогу стверджувати, що діти обох категорій мало організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії та проявляють недостатню наполегливість у роботі над формуванням стосунків. Водночас, підлітки із нормотиповим розвитком відрізняються самостійністю поглядів, прагненням до незалежності у комунікативних діях та бажанням звільнитись від зайвого контролю. У той час як у дітей із порушеннями інтелекту самостійність у спілкуванні має низький рівень. Характерними є труднощі у дітей із порушеннями інтелекту до самоконтролю у спілкуванні та недостатність соціальної відповідальності у ставленні до норм і правил комунікативної взаємодії, що є відмінним від особливостей вольового регулювання комунікації у дітей із типовим розвитком.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні методологічних та методичних засад формування вольового регулювання комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев, В.М. *(*1954*)* Избранные произведения. Москва : МедГиз, 527 с.
2. Виноградова, А.Д., Липецкая, Е.И., Матасов, Ю.Т. и др. (1985) Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. Москва : Просвещение, 144 с.
3. Гришин, В.В., Лушин, П.В. (2010) Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. Москва : ИКА «Москва», 63 с.
4. Еременко, И.Г. (1985) Олигофренопедагогика. Київ : Высшая школа, 327 с.
5. Золоткова, Е.В., Цыплякова, И.В. (2018) Формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Проблемы современного педагогического образования*, 61 (4), с. 115–118.
6. Корякина, В.Б. (2016) Особенности эмоционально–волевой сферы у подростков с умственной отсталостью (теоретический обзор). *Педагогическое майстерство.* URL : https://www.pedm.ru/categories/10/articles/1106.
7. Лурия, А.Р. (2006) Основы нейропсихологии. Москва : Академия, 384 с.
8. Петренко, І.В. (2016) Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями. Київ : Міленіум, 160 с.
9. Поташова, И.И., Кремнева, С.Н. (2019) Психолого-педагогические условия профессиональной ориентации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в практике инклюзивного образования. Москва : б/и, 32 с.
10. Прибрам, К. (2010) Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. URL : http://www.e-reading.ws/book.php?book=133041.
11. Рубинштейн, С.Я. (2006) Психология умственно отсталого школьника. Москва : Просвещение. 345 с.

REFERENCES

1. Behterev, V.M. (1954) Izbrannye proizvedenija *[Selected works].* Moskva : MedGiz, 527 s. (in Russian).
2. Vinogradova, A.D., Lipeckaja, E.I., Matasov, Ju.T. i dr. (1985) Praktikum po psihologii umstvenno otstalogo rebenka *[Workshop on the psychology of a mentally retarded child].* Moskva : Prosveshhenie, 144 s. (in Russian).

3. Grishin, V.V., Lushin, P.V. (2010) Metodiki psihodiagnostiki v uchebno-vospitatel'nom processe *[Methods of psychodiagnostics in the educational process].* Moskva : IKA «Moskva», 63 s. (in Russian).

4. Eremenko, I.G. (1985) Oligofrenopedagogika *[Oligophrenic pedagogy].* Kiïv : Vysshaja shkola, 327 s. (in Russian).

5. Zolotkova, E.V., Cypljakova, I.V. (2018) Formirovanie jemocional'no-volevoj sfery u umstvenno otstalyh doshkol'nikov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra *[Formation of the emotional-volitional sphere in mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders].* Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija – *Problems of modern pedagogical education*, 61 (4), 115–118. (in Russian).

6. Korjakina, V.B. (2016) Osobennosti jemocional'no–volevoj sfery u podrostkov s umstvennoj otstalost'ju (teoreticheskij obzor) *[Features of the emotional-volitional sphere in adolescents with mental retardation (theoretical review)].* Pedagogicheskoe majsterstvo – *Pedagogical skills*. URL : https://www.pedm.ru/categories/10/articles/1106. (in Russian).

7. Lurija, A.R. (2006) Osnovy nejropsihologii *[Fundamentals of neuropsychology].* Moskva : Akademija, 384 s. (in Russian).

8. Petrenko, I.V. (2016) Osoblyvosti rehuliatyvnoi sfery u shkoliariv z riznymy navchalnymy dosiahnenniamy *[Features of the regulatory sphere in students with different academic achievements].* Kyiv: Millennium, 160 s. (in Ukrainian).

9. Potashova, I.I., Kremneva, S.N. (2019) Psihologo-pedagogicheskie uslovija professional'noj orientacii obuchajushhihsja s invalidnost'ju i OVZ v praktike inkljuzivnogo obrazovanija *[Psychological and pedagogical conditions of professional orientation of students with disabilities and disabilities in the practice of inclusive education].* Moskva : b/i, 32 s. (in Russian).

10. Pribram, K. (2010) Jazyki mozga: Jeksperimental'nye paradoksy i principy nejropsihologii *[Brain languages: Experimental paradoxes and principles of neuropsychology].* URL : http://www.e-reading.ws/book.php?book=133041 (in Russian).

11. Rubinshtejn, S.Ja. (2006) Psihologija umstvenno otstalogo shkol'nika *[Psychology of a mentally retarded student].* Moskva : Prosveshhenie. 345 s. (in Russian).

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 15

Авторське редагування
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко

Підписано до друку 12. 11. 2019 р. Формат 60x84/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум.друк. арк. 17,5
Наклад 300 прим Зам. 12. 11. 2019 р.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»
Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6
Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.