

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

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

Науково-методичний збірник

Випуск 16

Київ – 2020

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Збірник наукових праць

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 1 від 16 січня 2020 року)

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

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

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

ЗАСНОВНИК

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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, Київ, вул. М.Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

тел.: (044) 468-14-81

© Усі права захищено.

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

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.

Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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;

Данілавічюте 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», 2020. – Вип. 16. – 292. 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.

ЗМІСТ

1. <i>Н. Адамюк</i> КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ПЕРЕКЛАДУ ДЛЯ ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	7
2. <i>О. Бабяк</i> ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	21
3. <i>Г. Блеч</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ..	30
4. <i>К. Бужиницька</i> ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ	40
5. <i>Н. Глушко, М. Супрун</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	50
6. <i>Н. Глушко, Д. Супрун, М. Супрун</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ (зарубіжний досвід)	63
7. <i>О. Горбатюк</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНИХ РУХІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	74
8. <i>В. Жук</i> ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	85
9. <i>Г. Замша</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	95
10. <i>В. Засенко, Л. Прохоренко</i> ДО ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	105
11. <i>О. Ісаєва</i> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ.....	113
12. <i>О. Коломийченко</i> КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	125

13. <i>С. Кондратенко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	136
14. <i>О. Легкий</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	148
15. <i>З. Мартинюк</i> ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВНИЙ ІСТРУМЕНТАРІЙ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ.....	164
16. <i>О. М'якушко</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГУ З ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	173
17. <i>Л. Наконечна</i> ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ – КОМПАРАВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ	189
18. <i>Р. Процюк, Б. Мороз, А. Замша, М. Дробот</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	196
19. <i>Ю. Рібицун</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	205
20. <i>О. Снісаренко</i> HR-БРЕНДИНГ МАРКЕТИНГУ ПЕРСОНАЛУ В ІНКЛЮЗІЇ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	223
21. <i>Г. Соколова</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	241
22. <i>С. Трикоз</i> ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР ТА ВПРАВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	252
23. <i>Н. Ярмола</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	265
24. <i>Н. Гончарук</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	279

Наталія Адаміук
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. М.Берлінського, 9, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-4927-6257

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ПЕРЕКЛАДУ ДЛЯ ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анотація: У даній статті увага зосереджена на важливість якісного забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти, яке здійснюється освітніми перекладачами жестової мови. Перераховано та охарактеризовано види мовлення, до яких вдаються особи з порушеннями слуху.

Акцентовано увагу на причинах нерозуміння фахівцями, які опанували дактильну абетку, дактильного мовлення глухих осіб, що розкриваються на запропонованих мовних одиницях. Розкрито та на прикладах висвітлено відмінності між двома видами жестового мовлення. Підкреслено важливість дотримання правил УЖМ, мовлення якої будується на цих засадах.

Ключові слова: глухий студент, дактилювання, жестове мовлення, перекладач жестової мови, приклади.

Nataliia Adamiuk, Communicative strategies for providing quality translation for deaf education recipients.

Abstract: This article draws attention to the old school of training sign language translators, which was built on the philosophy of a specialist monologue, without taking into account dialogic speech with a native speaker of sign language. Since 2009, the curriculum has provided for the teaching of the Ukrainian sign language by deaf professionals.

This was facilitated by a change in the point of view of international society on a deaf person. A number of international and national documents are listed, which began a change in the educational policy of Ukraine regarding the language rights of the Deaf.

Indicated by the use of deaf students of different types of speech, in particular dactyl and gestural. Emphasis is placed on the importance of quality provision for the communicative needs of deaf language learners provided by sign language interpreters.

It is noted that sign language interpreters have difficulty in perceiving the speech of deaf students, which is revealed in the article.

The study revealed a discrepancy in learning the manual alphabet, which is not described in the relevant manuals. It is proved that in the process of speech, the signs of the manual alphabet change their position to the interlocutor and are reproduced at a different degree of inclination – this is the main reason for the misunderstanding by the specialists who mastered the manual alphabet, the dactyl speech of a deaf person.

Examples (in the form of a photo) are provided for comparisons that indicate changes in finger signs, which will help educational sign language interpreters understand the essence of problems and avoid mistakes in the future.

Stereotypes about the rules of finger speech are briefly listed. Their mistake is proven.

There are two types of sign language that are related to a specific language: verbal and sign language. The differences between the types of sign language are highlighted by examples of a combination of linguistic units, a simple non-distributed and widespread sentence, and an interrogative sentence.

The importance of adherence to the rules of Ukrainian Sign Language, which is built on these principles, is emphasized.

Key words: deaf student, manual alphabet in motion, sign language, sign language translator, examples.

Постановка проблеми. В останні п'ятдесят років, починаючи з 1970 р., у процесі підготовки перекладачів жестової мови (ЖМ) помітним стає дистанціювання спрямованості навчальної програми від реалій життя у частині спілкування. Як засвідчували самі випускники курсів з підготовки перекладачів ЖМ, процес перекладу з усного на жестове мовлення не викликає проблем як діалог з глухою особою. Проблема полягає у тому, що при знанні лексичних одиниць української жестової мови (УЖМ) перекладачами ЖМ, котрі пройшли курси з фахової підготовки, має місце відсутність взаєморозуміння у процесі спілкування. Воно стає перекладачам ЖМ зрозумілим лише після накопичення практичного досвіду в процесі соціального обслуговування глухих осіб. Відтак, стара школа з підготовки перекладачів ЖМ, яка діяла з часу офіційного створення

Українського товариства глухих (1933), концентрувала свою увагу власне на перекладі з усного мовлення на жестове.

Враховуючи це, з 2009 р. змінюється навчальна програма з підготовки перекладачів ЖМ і зосереджується увага на підтриманні діалогічного мовлення з носіями ЖМ. До уваги беруться всі види мовлення, якими користуються глухі особи у своєму комунікативному середовищі. Для цього до викладання на курсах з підготовки перекладачів ЖМ та підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ починають залучати глухих осіб, для яких УЖМ є «материнською» мовою.

У правовому полі зосереджується увага на посилення статусу УЖМ, що стає можливим після низки важливих міжнародних та національних законодавчих документів (Резолюції Європейського парламенту щодо жестових мов (1988, 1998), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН (1993), Конвенція ООН «Про права інвалідів (2006), Брюсельська декларація щодо жестових мов Європейського Союзу (2010), ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», ЗУ «Про освіту (2017), ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). Спільнота Глухих очікує на затвердження законопроекту «Українська жестова мова» Верховною Радою України, підготовлений командою фахівців з УТОГ та відділу навчання ЖМ Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України.

Аналіз актуальних досліджень. Питання дослідження ЖМ розглядалося багатьма зарубіжними науковцями (Stokoe W., Casterline D, Croneberg C., Boyes Bray D., Sutton-Spence R., Woll B., Liddell S. K., Papaspiro T., які ставили на один рівень жестові і словесні мови (СМ) у питанні повноцінності; з питання жестового перекладу, підготовки перекладачів ЖМ увагу надавали Crasborn O., Bloem T., Dean R., Pollard R., Hermans D., Dijk R. Van, Christoffels I., Janzen T., Korpiniski D., Napier J., Barker R., Stratiy A., Wit M. de. Серед українських дослідників ЖМ, які досліджують національну ЖМ виділяються Адамоук Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф, Чепчина І. І. (2009-2019) [1, 2, 3, 4, 5]. У центрі уваги у процесі дослідження стоїть питання застосування УЖМ як засобу навчання.

Мета статті. Мета статті полягає у розкритті різних видів мовлення, якими користуються глухі здобувачі освіти з тим, щоб застосування ними перекладачами ЖМ сприяло ефективному навчальному процесу у вищій школі.

Методи дослідження. Для викладення статті нами були використані наступні методи: спостереження та фіксування мовних зразків різних видів мовлення; теоретичний аналіз лінгвістичної літератури і лінгвістичний аналіз зразків природного жестового мовлення носіїв УЖМ.

Виклад основного матеріалу. Нами передбачено у даній статті висвітлити такі завдання, розв'язання яких може ефективно сприяти фаховому зростанню освітніх перекладачів ЖМ:

1. Охарактеризувати види мовлення, до яких вдаються особи з порушеннями слуху;
2. Звернути увагу на причинно-наслідковий зв'язок «нечитабельності» дактильного мовлення жестомовних осіб особами, які опанували дактильну абетку;
3. Розкрити і на прикладах пояснити відмінності між жестовими мовленнями, що відносяться до різних мов та якими користуються особи з порушеннями слуху;
4. За допомогою наведених прикладів звернути увагу на кілька важливих правил УЖМ, на засадах яких буде мовлення УЖМ.

Переходячи до основного викладу статті зазначимо, що на відміну від особи, яка чує, і яка користується двома видами мовлення СМ (усне і письмове), особа з порушеннями слуху користується чотирма, а саме: дактильним, письмовим, усним (при можливості) і жестовим мовленням. Зосередимо увагу на двох видах мовлення: дактильному і жестовому, оскільки два інших не потребують роз'яснення. Як повторює українська дослідниця Кульбіда С. [6] твердження зарубіжних колег пострадянського простору Гейльмана І. і Зайцевої Г. [7. 8], дактильне мовлення – це своєрідна форма мовлення, яке базується на використанні комбінацій пальців руки, з системи пальцевих знаків, які у певній послідовності становлять дактильну абетку відповідної мови. Таким чином, дактильне мовлення – це комунікація за допомогою

пальцевої абетки. Кожна літера, зображена певним положенням пальців руки, позначається терміном «дактилема». Що стосується жестового мовлення, то це – комунікація засобом використання лексичних одиниць УЖМ у процесі (акті, дії), кожна з яких має певне положення руки/рук (і, відповідно, пальців), яке, у свою чергу, має кілька характеристик руху. Слід підкреслити, що в Україні певними дослідниками (Горлачов О., Фомічова Л. та ін.) комунікація, яка здійснюється за допомогою жестових одиниць, називається міміко-жестовим мовленням, при чому не визнається існування власне УЖМ.

Освітній перекладач ЖМ, працюючи з глухими студентами під час лекційно-семінарських занять стикається з тим, що має проблеми з рецептивними навичками дактилювання; тобто він або неспроможний прочитати інформацію, яка подана з руки глухого здобувача освіти, або може неправильно інтерпретувати сказане. Слід звернути увагу, що глухі студенти вдаються до дактилювання термінів, прізвиськ, нових слів, які ще не мають жестового позначення тощо. На основі досліджень (Адамюк Н., Дробот О., Замща А.) виявлено причину несформованості рецептивних навичок, яка полягає у тому, що репродуктивні навички перекладача ЖМ формуються на основі посібника з дактилювання, плакатів тощо, де кожна дактилема змальована окремо і на кшталт реклами в позиції нульового руху; візуально багато дактилем нагадують букви української абетки, як ми це бачимо на прикладі дактильного слова *Полтава* (Фото №1.). Дактилями -п-, -л-, -т- чітко



Фото № 1. Полтава.

повернені тильною стороною долоні до співрозмовника (крім дактилеми В); під час дактилювання не завжди робоча рука за виписаними правилами притиснута до боку, що спостерігаємо на прикладі вказаних дактилем на фото № 1. Спостереження зафіксували, що у процесі дактилювання слова, тобто руху відтворення певної дактилеми і трансформування її у наступну в тому ж часовому проміжку, який потрібен для усного промовляння слова, позиції зазначених

дактилем змінюються (Фото № 2.). Привертає увагу до себе чинник бокової позиції усіх дактилем, а саме, дактилями повернуті до співрозмовника боком. У процесі відтворення всіх дактилем у слові *Полтава* робоча рука притиснута до



Фото № 2. Полтава.

бокової частини тіла. Для співставлення проаналізуємо наступну світліну (Фото № 3), де чітко виділяються вказані відмінності; окрім того, звернемо увагу на суттєву відмінність, яка і є каменем спотикання у процесі формування рецептивних навичок перекладача ЖМ в освітньому середовищі: це відтворення зазначених дактилем під іншим градусом нахилу.

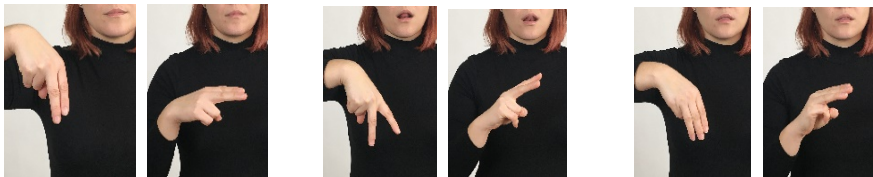


Фото № 3. Співставлення дактилем

На прикладі іншого слова *Миргород* спостерігаємо аналогічну ситуацію: привертають увагу дактилями -м-, -г-, д (Фото № 4, 5, 6), які в процесу руху

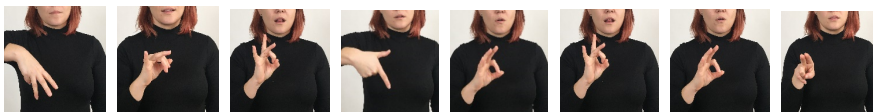


Фото № 4. Миргород

змінюють градус відтворення та позицію (з лицьової на бокову). Саме на такі особливості мають звертати увагу освітні перекладачі ЖМ і практикувати власне

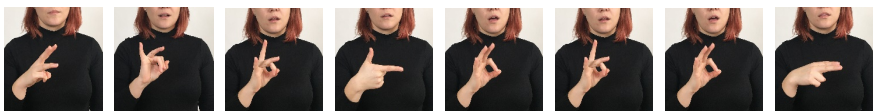


Фото № 4. Миргород

дактильне мовлення у частині формування рецептивних навичок дактилювання.

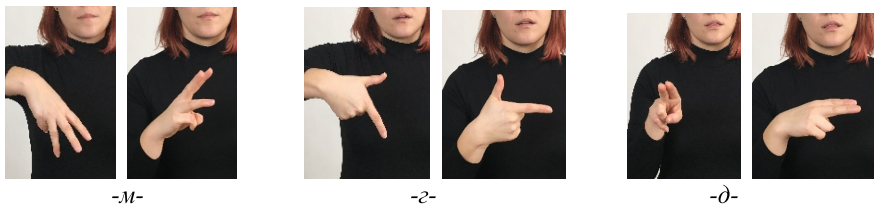
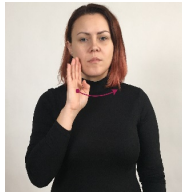


Фото № 5. Співставлення дактилем

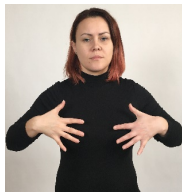
Зазначимо також деякі стереотипні твердження про процес дактилювання. Перше – у процесі відтворення кожного дактильного слова рука особи, яка дактилює, має рухатися справа наліво, щоб співрозмовник міг прочитати слово зліва направо як у письмовому тексті. Твердження хибне: будь-який рух з боку в бік виснажує зір і, відтак, знижується якість сприймання інформації. Друге – місце дактилювання суворо обумовлене, тобто місце знаходиться або по центру грудної клітки, або дещо ближче до бокової частини тіла зі сторони робочої руки. Твердження хибне: дактилювання відбувається у будь-якій позиції стосовно тіла, важливою умовою слугує доступність передачі інформації до поля зору співбесідника.

До дактилювання освітній перекладач ЖМ в процесі перекладу лекції викладача звертається, якщо потрібно продактилювати імена, терміни; вся інформація, практично, подається засобом жестового мовлення. Багато перекладачів ЖМ відчувають труднощі з перекладом УЖМ на СМ, при тому, що переклад з СМ на УЖМ не викликає проблеми. Розглянемо чинник, який базується на тому, з якої мови засобом жестового мовлення здійснюється переклад. Ми розрізняємо умовно два його види, а саме: жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з СМ і жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з УЖМ. Перше мовлення ми називаємо калькованим жестовим мовленням (КЖм), щоб відрізнити його від жестового мовлення власне УЖМ. Підкреслимо, що КЖм – це прообраз СМ і, відтак, дотримується всіх норм СМ, у тому числі синтаксичних, і оскільки дотримання синтаксичних норм становить основу жестового мовлення, вдамося до порівняння на кількох прикладах з тим, щоб зрозуміти відмінності між двома видами мовлення і усунути проблему в процесі перекладу лекційного матеріалу.

Для зручності два види мовлення позначимо КЖМ і УЖМ. Для початку розберемо сполучення з іменника та прикметника на прикладі *мамина сукня*.



МАМА



СУКНЯ

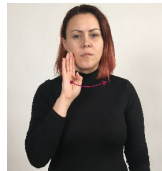
Фото № 6.

Звертаємо увагу, що засобом КЖМ словосполучення *мамина сукня* передається так, як озвучується засобом усного мовлення- МАМА / СУКНЯ (Фото № 6); у процесі УЖМ відповідно до лінгвальних норм УЖМ першим відтворюється іменник, а згодом прикметник. Оскільки у нашому прикладі прикметник *мамина* означає

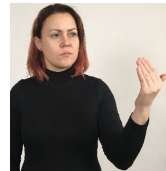
приналежність певній особі, то після прикметника застосовується жест приналежності і переклад виглядає таким чином: СУКНЯ / МАМА / жест приналежності (Фото № 7). Таким чином, правильно зчитуючи інформацію жестомовного студента, освітній перекладач ЖМ має слідувати нормам СМ для перекладу на усне мовлення.



СУКНЯ



МАМА



жест
приналежності

Фото № 7.

Для наступного прикладу підберемо просте непоширене речення *Настала осінь*. У СМ, а отже, і у КЖМ головні члени речення можуть мінятися місцями: після підмета, вираженого іменником, виступає присудок, виражений дієсловом, або, навпаки, після дієслівного присудка має йти іменниковий підмет. За нормами УЖМ у жестовій конструкції першим завжди виходить жест, що у реченні виконує роль підмета, і лише після нього відтворюється жестова одиниця на позначення дії предмета



Фото № 8



Фото № 9

(особи). Відтак, словесне речення *Настала осінь* перекладатиметься засобом КЖм так: НАСТАТИ / ОСІНЬ. Досвідчений освітній перекладач ЖМ не застосовуватиме лексичну одиницю СТАТИ (Фото № 8), а використає ПОЧАТИ (Фото № 9). Втім, дотримуючи норм СМ засобом КЖм



ПОЧАТОК

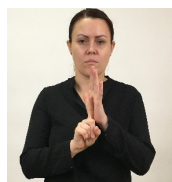


ОСІНЬ

Фото № 10



ОСІНЬ



ПОЧАТИ

Фото № 11.

зазначене речення для носіїв УЖМ звучатиме так: *Початок осені* (Фото № 10), оскільки присудок має слідувати за підметом, а не навпаки; відтак, перша мовна одиниця вже є іменною і відтворений жест дії асимілюється в іменну частину – жест на позначення предмета: ПОЧАТИ на ПОЧАТОК. У жестовій конструкції УЖМ побудова речення правильна: ОСІНЬ / ПОЧАТИ (Фото № 11): знаючи дане правило освітні перекладачі ЖМ успішно з цим справляються.

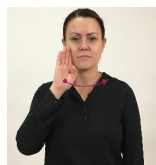
Аналіз наступного прикладу передбачає поринання у лінгвістику УЖМ; порівняння з КЖм експресивно підкреслює відмінності між мовними системами, які знаходяться у центрі розгляду. Просте поширене речення *Мої батьки живуть разом вже понад 40 років* засобом КЖм матиме таку конструкцію: МІЙ / БАТЬКИ (ТАТО+МАМА) / ЖИТИ / РАЗОМ /УЖЕ / ПОНАД / 40 / РІК (Фото № 12).



МІЙ

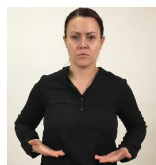


ТАТО



МАМА

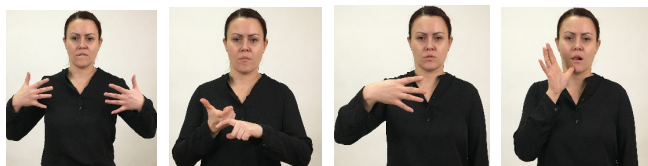
+



ЖИТИ



РАЗОМ



ВЖЕ

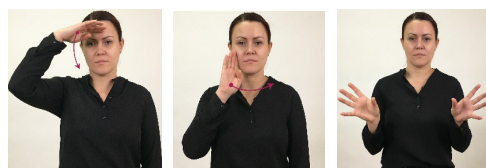
ПОНАД

40

РІК

Фото № 12.

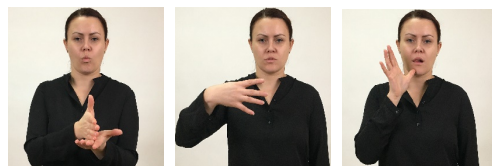
Якщо речення нараховує 8 жестових одиниць, як і в СМ – 8 лексичних одиниць,



ТАТО

МАМА

РАЗОМ



СТАЖ

40

РІК

Фото № 13

то засобом УЖм зі збереженням повного змісту відтворюються лише 5 мовних одиниць у наступній послідовності: БАТЬКИ (ТАТО+МАМА) / РАЗОМ / СТАЖ / 40 / РІК (Фото № 13).

Перш, ніж розглянемо відмінності, зазначимо, що застосування понять ТАТО і МАМА складають одну жестову одиницю БАТЬКИ, що ми спостерігаємо у двох видах

мовлення. Наступні відмінності: 1) У реченні, що передається засобом УЖм відсутність жесту на позначення МІЙ означає, що мова йде якраз про своїх батьків: у протилежному разі у жестовому реченні був би жест на позначення ЧУЖИЙ, ЙОГО тощо стосовно батьків; 2) У реченні, що передається засобом УЖм відсутні наступні одиниці ЖИТИ, ВЖЕ, ПОНАД, які наявні у реченні, що передається засобом КЖм, натомість має місце нова лексична одиниця на позначення СТАЖ. Саме ця одиниця акумулює в собі поняття ЖИТИ, ВЖЕ; кількаразове повторення руху відтворення жестолексеми СТАЖ у сукупності з відповідною немануальною картиною несе у собі поняття тривалості (ПОНАД); 3) Речення УЖм візуально коротке за речення КЖм з вище викладеної причини, що

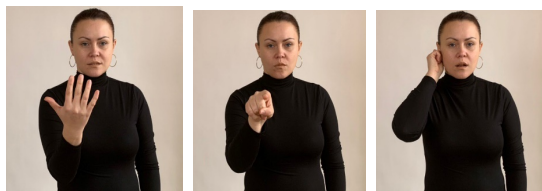
пояснює несинхронність мовлення двох співрозмовників у часовому проміжку, тобто, у присутніх складається враження, що мову глухого студента доповнює сам освітній перекладач ЖМ, оскільки останній продовжує переклад глухої особи, мовлення якої вже закінчилося.

Таким чином можна розглянути інше речення: *Після багатьох років судової тяганини йому поталанило виграти суд*, щоб переконатися у специфіці відтворення речення засобом УЖМ та відмінності його від КЖМ. Відтак, перекладач ЖМ знає, що кількість мовних одиниць у реченнях в УЖМ і у КЖМ може бути

<p>КЖМ:</p> <p>ПІСЛЯ / БАГАТО / РІК / СУД / ТЯГАНІНА / ВІН / ПОТАЛАНІТИ / ВИГРАТИ / СУД</p>		<p>УЖМ:</p> <p>СУД / ТРИВАЛІСТЬ / ХЛОПЕЦЬ / ПОЩАСТИТИ / ВДАЛО / ВИГРАТИ</p>
--	--	--

неоднаковою за рахунок лінгвальних особливостей УЖМ: одні одиниці замінюються іншими, або підбираються жестолексеми, які поєднують у собі кілька понять таким чином, щоб зберегти повний зміст даного речення. Особові займенники в окремому реченні мають бути замінені на конкретні особи чи предмети; у наступних реченнях особа чи предмет можуть взагалі не згадуватися, оскільки активізуються особові займенники.

Щодо синтаксису речень УЖМ зупинимося на прикладі питального речення, оскільки тлумачення його побудови є легким і конкретним: всі питальні жестолексеми відтворюються останніми. Якщо в КЖМ питальний жест може



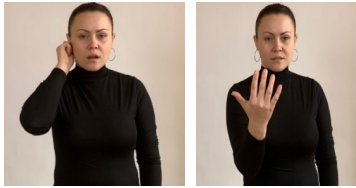
СКІЛЬКИ

ТИ

РОКИ

Фото № 14.

відтворюватися першим (Фото № 14), то в УЖМ, як свідчить фото № 15 – останнім. Якщо мовлення звернене конкретно до особи, про що свідчать



РОКИ

СКІЛЬКИ

Фото № 15.

спрямовані очі на співбесідника, та якщо мовлення ведеться конкретно від особи, то використання особових займенників на кшталт *ти*, *я* втрачає сенс, – тому на прикладі речення *Скільки тобі років?* відсутній займенник *тобі* (*ти*).

Висновки та перспективи

подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищевикладене, підсумовуємо наступні висновки:

1. Освітній перекладач жестової мови є важливою постаттю у навчальному процесі осіб з порушеннями слуху, оскільки його присутність є чинником забезпечення комунікативних потреб глухих студентів.

2. Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу навчального матеріалу для жестомовних осіб залежать від рівня жестомовної комунікативної компетентності освітнього перекладача жестової мови, до базових чинників якого належать рецептивні і репродуктивні навички мовлення.

3. Глухі студенти у навчальному процесі користуються всіма видами мовлення, в т.ч. дактильним і жестовим. Умовно розрізняють два види жестового мовлення: кальковане жестове мовлення, засобом якого здійснюється переклад з словесної мови, та жестове мовлення власне української жестової мови. Зазначені види жестового мовлення не є тотожними, оскільки кожний з них дотримується лінгвальних норм своєї мови.

4. Попри наявність навчальних посібників з дактилювання та практичних занять з підготовки фахівців у сфері перекладу для жестомовних осіб, зокрема, в освітньому просторі, і досі актуальним є формування рецептивних навичок перекладача жестової мови. Проблема полягає у неповному дослідженні застосування глухими особами дактилювання, в тому числі процесу відтворювання дактилем у природному для жестомовних осіб русі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамюк Н. Б. Лінгводидактична модель вивчення лексики УЖМ: аспекти опанування. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1 (81). С. 70-77.
2. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
3. Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. Жестова мова й сучасність. 2008. Вип. 3. С. 124-135.
4. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 1 (89). С.35-41.
5. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». 2018. Вип.7, Т.1. С.125-130.
6. Кульбіда С. В. Українська дактилологія: науково-методичний посібник. – Київ: Педагогічна думка, 2007. 256 с.
7. Гейльман І. Ф. Знакомьтесь: ручная речь. Москва: Загрой, 2001. 172 с.
8. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Гуманитарное издание центра ВЛАДОС, 2000. 192 с.

REFERENCES

1. Adamiuk N. B. Linhvodydaktychna model vyvchennia leksyky UZhM: aspekty opanuvannia [A Linguistic-Actual Model for Studying USL: Aspects of Mastering]. Exceptional child: teaching and upbringing, 2017, Vol. 1 (81), pp. 70-77.
2. Adamiuk N. B. Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoї shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. PhD thesis. Kyiv: ISP of NAES of Ukraine, 2012 [in Ukrainian].

3. Adamiuk N. B., Chepchyha I. I. Syntaksychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia [Syntactic features of UJM: as an example of a simple sentence]. Sign language and modernity, 2008, Vol.3, pp. 124–135 [in Ukrainian].

4. Adamiuk N, Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O, Bimodalnyi bilinhvizm: novyi pidkhyd v osviti osib iz porushenniamy slukhu [A Bimodal-bilingual: a new approach in the education of people with hearing impairments].. Exceptional child: teaching and upbringing, 2019. Vol. 1(89), pp. 35-41.

5. Adamiuk N, Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O, (2018). Do problemy rozroblennia vitchyznianoï kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh osib [Issues to development the Ukrainian conception of bimodal-bilingual approach to education of deaf and hard-of-hearing]. Innovative Pedagogy, 2019, Vol 7, Part 1, pp.125-130 [in Ukrainian].

6. Kulbida S. V. Ukrainska daktylolohiia [Ukrainian dactylology]. Kyiv: Pedahohichna Dumka 2007. 256 p. [in Ukrainian].

7. Heilman Y. F. Znakomtes ruchnaia rech [Meet: manual speech]. Moscow: Zahrei 2001. 172 p. [in Russian].

8. Zaitseva H.L. Zhestovaia rech. Daktylolyhiia [Gesture speech. Dactylology]. Moscow: Humanytarnoe yzdanye tsentra VLADOS, 2000. 192 p. [in Russian].

Ольга Бабяк,

*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна,
olga-babjak@ukr.net*

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. У статті автором здійснено короткий аналіз психологічних джерел з вивчення проблеми емоційного інтелекту. На основі теоретичного аналізу узагальнено дані щодо особливостей емоційного інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю. Окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки наукових досліджень, що стосуються аспектів проблеми емоційного інтелекту. Визначено основні завдання дослідження емоційного інтелекту.

Ключові слова: психологія, емоційна компетентність, емоції, адаптація, особистість.

Annotation. In the article an author is carry out the short analysis of psychological sources from the study of problem of emotional intellect. On the basis of theoretical analysis generalized given in relation to the features of emotional intellect, that includes ability to watch the own feelings and feelings of other people, distinguish them and use this information for a management thinking and activity. The basic theoretical and experimental achievements of scientific researches that touch the aspects of problem of emotional intellect are outlined.

Keywords: psychology, emotional competence, emotions, adaptation, personality.

Актуальність проблеми дослідження. Вхідження України у європейський освітній простір супроводжується змінами у психологічній теорії й освітній практиці. Одним із пріоритетних напрямів Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для особистісного розвитку людини з огляду на її індивідуальні задатки, здібності, потреби, навчання упродовж життя. Саме у межах цієї парадигми, особистість розглядається як творець власної діяльності, активний самодетермінований суб'єкт, здатний до самоудосконалення та самоактуалізації. У зв'язку з цим актуальною проблемою в психологічній науці є формування емоційного інтелекту, емоційної компетентності у дітей, в тому числі і з особливими освітніми потребами, як необхідної умови гармонійної, соціально адаптованої особистості.

Мета статті: Здійснити теоретичний аналіз поняття «емоційний інтелект» та проаналізувати етапи його розвитку в психолого-педагогічній науці.

Аналіз наукової літератури з проблеми. Фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження на тлі загальних аспектів проблеми емоційного інтелекту (далі EI) висвітлені в працях зарубіжних вчених: Д. Гоулман (D. Goleman); Г. Орме (G. Orme); Дж. Мейер (J.D Mayer); П. Сэловей (P. Salovey); Д. Карузо (D. Caruso); Р. Бар-Он (R. Bar-On); Дж. Сайаррочи (J.V. Ciarrochi); Д. Слайтер (D. Sluiter); Р. Робертс (R. Roberts); Дж. Мэттьюс (G. Matthews); М. Зайднер (M. Zeidner); П. Лопес (P. Lopes); Р. Стернберг (R. Sternberg); Дж. Блок (J. Block), М. Кетс де Врис. Науковцями уперше визначено EI в якості компонента соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю, та запропоновано методика для його виміру.

У 1990 році поняття «емоційний інтелект» з'явилося у тезаурусі психологічної науки у контексті оптимального функціонування людини як суб'єкта міжособистісної взаємодії, у професіях соціономічного типу та життєдіяльності і дуже швидко перетворилося в одне з найбільш широко розповсюджених понять цієї галузі знань.

Феномен «EI» був концептуалізований J. Mayer і P. Salovey (1990 р.) у межах моделі здібностей людини, в якій вченими розширено зміст цього поняття шляхом його визначення як системи емоційних компетентностей. У своїх працях D. Goleman (1995 р.) автор не тільки визначив значущість EI як провідної детермінанти досягнення людиною життєвого успіху, але й запропонував шляхи цілеспрямованого розвитку EI, на відміну від когнітивного інтелекту, засобами формування таких особистісних властивостей, як: самоконтроль, наполегливість, самомотивування, розуміння власних емоцій і емоцій інших людей та ін. Наразі з'ясовані вже і фізіологічні механізми EI, до яких відносять діяльність лімбічної системи (A. Damasio) та «дзеркальних нейронів» G. Sinigaglia).

Загальними позиціями у різних дослідженнях EI є гіпотеза про те, що індивіди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають виражені здібності до розуміння емоцій (власних і інших людей), мають здатність виражати емоції і керувати ними, що обумовлює більш високу адаптивність і ефективність у спілкуванні й діяльності.

Втім, принагідно додати, що EI займає провідне місце і в дослідженнях структури особистості: як вид інтелекту (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; Д. Ушаков; О. Власова; С. Дерев'яно); як компонент емоційної сфери особистості (Г. Бреслав; Е. Носенко, Н. Хлібина); як феномен на перетині емоцій і інтелекту (О. Карпов, А. Петрівська); як поєднання когнітивних здібностей і особистісних властивостей (R. Bar – On, D. Goleman). Правомірно розглядають EI R. Cooper і A. Sawaf як феномен, що частково перетинається з соціальним інтелектом в сфері міжособистісного спілкування, але відмінний від нього. Тобто, вчені інтерпретують EI як «когнітивноособистісне» утворення, сукупність здібностей до розуміння емоцій і управління ними.

Вивчаючи емоційний інтелект на особистісному рівні дослідники виділяють його види – міжособистісний і внутрішньо-особистісний (R. Bar – On; P. Salovey; Д. Люсін; М. Манойлова; О. Носенко). Психологи зазначають, що кожен з видів EI виконує ті функції, які мають відношення до чужих або до власних емоцій, серед яких: оцінно-прогностична, регулятивна, мотивуюча, фасилітуюча,

корекційна для рефлексії, адаптивна. Втім автори одностайні в тому, що найважливішою з цих функцій є остання.

Узагальнюючи можна стверджувати, що досліджуючи взаємозв'язок емоційного інтелекту з емоційною зрілістю, емоційною креативністю, емоційним мисленням, емоційною компетентністю і емоційною культурою вченими встановлено, що проблема диференціації / інтеграції ЕІ і емоційної компетентності, з одного боку, не піддається простому вимірюванню в процесі діагностики тому, що в сфері емоцій властиві компетенції від спадкових детермінант ЕІ. А з іншого, оскільки, емоційна компетентність може розглядатися в цілісній структурі ЕІ, в якій взаємодіють спадкові детермінанти ЕІ і компетенції, це сприяє адаптації індивіда в соціумі. Звідси проблема інтеграції вказаних феноменів полягає в тому, які саме особистісні характеристики, і яким чином опосередковують емоційний інтелект на рівні емоційної компетентності.

Дослідження ЕІ частково знаходимо в працях відомих вчених Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, А. Лурія, Б.Зейгарник, О.Тихомирова у висунутій ідеї єдності афекту і інтелекту. Так, Л. Виготський дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, що є єдністю афективних і інтелектуальних процесів. Єдність афекту і інтелекту, на думку класика психології, виявляється у взаємозв'язку і взаємовпливі сторін психіки один на одну на всіх етапах розвитку. Разом з впливом мислення на афект існує зворотний вплив – афекту на мислення. Згідно Л. Виготського, відношення думки до слова є «рух через цілу низку внутрішніх планів». Особливу роль вчений в процесі консолідації афекту і інтелекту відводить свідомості.

Ідея Л. Виготського про взаємозв'язок когнітивних і емоційних процесів отримала розвиток в працях А. Леонтьєва, який обґрунтував необхідність розрізняти усвідомлюване об'єктивне значення і його значення для суб'єкта. На думку вченого сенс створює упередженість людської свідомості, а мислення має емоційну (афективну) регуляцію. Саме це положення стало методологічним для психологів, які досліджують проблеми мислення.

Принципу взаємозв'язку афекту і інтелекту дотримувалася і Б. Зейгарник. Авторка підкреслювала, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, установок, почуттів людини, тобто від особи в цілому. Явище, предмет, подія можуть в різних життєвих умовах являти різний сенс для особистості, хоча знання про них залишаються тими ж. Зміна емоцій, сильні афекти можуть привести до зміни значення предметів і властивостей. Іншими словами, дослідниця говорить про емоційну регуляцію мислення.

Пізніше у психології аналогом терміну «емоційний інтелект» стали вважати поняття «емоційне мислення», вивченням якого займався О. Тихомиров. Дослідження вченого засвідчують факт емоційної регуляції розумової діяльності й те, що емоційна активізація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Як певну передумову досліджень емоційного інтелекту можна розглядати запропоновану О. Санніковою, А. Борисовом, В.Зазикіним вивчення багаторівневого структурного утворення, пов'язаного з стійкими ознаками емоційності в структурі особистості.

У цьому контексті слід згадати науковий вклад в проблему вивчення емоційних здібностей А. Бодальова, який довів, що деяким людям властива певна соціальна обдарованість, яка є своєрідним об'єднанням інтелектуальних, емоційних і комунікативних здібностей, які є психологічною основою успішності їх комунікацій з оточенням.

У межах аналізу взаємозв'язку емоційних і когнітивних процесів здійснено дослідження щодо адекватності емоційної оцінки подій як критерію емоційної зрілості та впливи настрою на процес соціального пізнання.

Таким чином, поняття «Емоційний інтелект» не є новим для психології. Це явище досліджувалося у ХХ столітті, втім мало іншу інтерпретацію, зокрема, – «сміслові переживання», «узагальнення переживань», «інтелектуалізація афекту», «емоційне мислення», «емоційне уявлення». Втім, варто зазначити, що всі ці поняття так чи інакше відображають сутність ЕІ. На думку А. Брушлинського, виявити взаємозв'язок між емоціями і когніціями можна тільки у

тому випадку, якщо є окреме поняття, що дозволяє виявити одиниці, які частково належать і мисленню і емоціям. На думку вченого, такий взаємозв'язок можна виявити і описати досліджуючи сутність EI.

Вивчення феномену «емоційний інтелект» стало результатом розвитку уявлень про природу когнітивних і афективних процесів і їх взаємозв'язку, що дало змогу вченим збагатити наукові уявлення про емоції (емоції розглядалися як одна з підсистем свідомості, як чинник мотивації), розширити уявлення про інтелект (ідея множинності інтелектуальних проявів, відкриття соціального інтелекту), а також зустрічний рух в дослідженнях емоцій і інтелекту (ідея єдності і продуктивної взаємодії афективних і когнітивних процесів).

Втім, незважаючи на актуальність досліджень взаємозв'язку когнітивних і афективних процесів проблема EI не знайшла широкого розповсюдження у віковій і спеціальній психології. Зокрема, у низці праць вітчизняних вчених вивченню емоційної сфери дітей присвячені роботи І. Беха, О. Запорожця, О. Кульчицької, Я. Неверовича та ін.); 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. Леонтєв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Naviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито емоційної сфери як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дозволяє констатувати певні особливості емоційної сфери дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Ізотова, І. Головська, І. Кон, О. Нікіфорова, І. Сопрун та ін.); в специфіці функціонування її компонентів (О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко, О. Чебикін, P. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); впливу соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її емоційної сфери (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.).

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами частково розглядалася українськими та зарубіжними науковцями (О. Бабяк, Т. Вісковатова, А. Душка, І Недозим, О. Заширинська, Г. Фадіна, та ін.). У висновках досліджень окреслені небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку емоційної сфери таких дітей, а саме: підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, розладу адекватності емоційного реагування тощо. Проте, не зважаючи на багато розв'язаних проблем, питання розвитку емоційного інтелекту цих дітей залишається не вирішеним.

Втім, незважаючи на досить широке відображення ЕІ в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика емоційних станів і детермінантів їх виникнення й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною у декількох аспектах: теоретичному, оскільки вона, як зазначалось вище, є недостатньо розробленою, у соціальному, – оскільки людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, у разі, якщо й надалі емоції будуть розглядатись як протилежні розуму, як такі, що є недоступними свідомому контролю і регулюванню, у психолого-педагогічному – якщо на підставі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості не буде розроблено науково обґрунтовані підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту дає змогу стверджувати, що ЕІ в цілому розглядається як когнітивноособистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації.

На підставі проведеного теоретичного аналізу спеціальної літератури з проблеми ЕІ були окреслені завдання дослідження, одним з яких є розроблення емпіричної моделі структури емоційного інтелекту.

Відтак, вивчення ЕІ у дітей з особливими освітніми потребами представляє значний науковий інтерес, а результати дослідження матимуть вагоме практичне значення. Одержані дані стануть підґрунтям для розроблення системи заходів, спрямованих на успішну адаптацію цих дітей до соціуму та сприятиме ефективному опануванню емоційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.

2. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2004. – 544 с.

3. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J. Parker // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363 – 388.

4. Ciarrochi, J.V. On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments / J.V. Ciarrochi, J.P. Forgas // Group Dynamics: Theory, research and Practice. – 1999. – 3. – P. 227 – 238.

5. Davies, M. Emotional intelligence: In search of elusive construct / M. Davies, L. Stankov, R.D. Roberts // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – 75. – P. 989 – 1015.

6. Epstein, S. Constructive thinking: A broad coping variable with specific components / S. Epstein, P. Meier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 54. – P. 332 – 350.

REFERENCES

1. Andreeva, H.M. Эмоциональные компоненты социального познания / H.M. Andreeva // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.

2. Breslav, H.M. Psykhohohyia emotsyi / H.M. Breslav. – M.: Smysl; Yzdat. tsentr «Akademyia», 2004. – 544 s.

3. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J. Parker // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363 – 388.

4. Ciarrochi, J.V. On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments / J.V. Ciarrochi, J.P. Forgas // Group Dynamics: Theory, research and Practice. – 1999. – 3. – P. 227 – 238.

5. Davies, M. Emotional intelligence: In search of elusive construct / M. Davies, L. Stankov, R.D. Roberts // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – 75. – P. 989 – 1015.

6. Epstein, S. Constructive thinking: A broad coping variable with specific components / S. Epstein, P. Meier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 54. – P. 332 – 350.

Ганна Блеч,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-4884-6024*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація: У статті розглядається питання компетентнісного підходу до формування змісту мовно-літературної галузі у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та навчального предмета «Українська мова», який спроможний забезпечити формування і розвиток ключових, предметних компетентностей, а також життєвої компетентності як здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички у практичній життєдіяльності. Це, в свою чергу, зумовлює перегляд змістового забезпечення освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, наповнення умов її реалізації.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, компетентнісний підхід, ключові, предметні компетентності.

Abstract: The article deals with the competence approach to the formation of the content of the linguistic and literary field in the education of young students with intellectual disabilities and the subject "Ukrainian language", which is able to ensure the formation and development of key, subject competences, as well as vital competence as the ability to apply acquired knowledge, skills in practical life. This, in turn, causes a revision of the content provision of education for children with intellectual disabilities, filling the conditions for its implementation.

Keywords: children with intellectual disabilities, competence approach, key, subject competences.

Вступ. Навчальна діяльність покликана не просто дати учням знання, уміння і навички, а й сформувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Сучасна початкова школа не може залишатись осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині і в Україні. Впровадження компетентнісного підходу у школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти.

Мета статті. Розглянути питання упровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання з української мови дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, його ключових компетентностей.

Основна частина. Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань. Компетентнісний підхід визначає спрямованість навчального процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні та життєва.

Компетентнісний підхід передбачає окреслення цілого кола компетентностей, тобто необхідного комплексу знань, навичок, ставлень та досвіду, що дає змогу ефективно виконувати певну діяльність чи функцію. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню ключових компетентностей школярів. Адже ключові компетентності – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні будь-якій людині.

Формування компетентностей реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту **мовно-літературної** галузі у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. В основу наукового обґрунтування змісту мовно-літературної галузі для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями покладено загально дидактичні, спеціальні та методичні принципи навчання. До загально дидактичних принципів належать: єдність навчання і виховання (виховне навчання); єдність навчання і розвитку дитини (розвивальне навчання), активність, свідомість, міцність засвоєння знань; науковість; наступність і перспективність навчання. До спеціальних: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; індивідуалізація і диференціація навчання; зв'язок навчання з життям; наочність; систематичність і послідовність навчання; повторність; доступність.

До методичних принципів відносять:

- принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом комунікації (спілкування);

- принцип навчання мови як діяльності зумовлює практичну спрямованість процесу навчання рідної мови; розвиток її як засобу спілкування у різних видах діяльності;

- принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку дітей. Мовлення спирається на сенсорні уявлення, які складають основу мислення, та розвивається у єдності з мисленням;

- принцип забезпечення активної мовленнєвої практики на уроках і у повсякденному житті;

- організація спостережень над мовним матеріалом із метою пізнання та усвідомлення дітьми мовної дійсності;

- принцип комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення передбачає засвоєння усіх рівнів мови у їх тісному взаємозв'язку. У процесі розвитку однієї зі сторін мовлення розвивають одночасно і інші, оскільки всі вони є частинами одного цілого – процесу оволодіння системою мови;

- принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю, практичною діяльністю, розвитком творчих умінь;

- принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дитини.

Ці принципи відображують специфіку навчання української мови доповнюючи та взаємодіючи із системою загальнодидактичних принципів.

З огляду на свою специфіку, зміст навчального предмета *«Українська мова»* спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетентностей, як: *комунікативна, соціальна; загальнокультурна, уміння вчитись.*

У проєкті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що основна мета мовно-літературної галузі полягає у формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Важливим є процес формування комунікативної компетентності, що передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й письмового спілкування, оволодіння кількома мовами; полікультурної компетентності, що стосується розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; компетентності саморозвитку та самоосвіти,

яка пов'язана з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті.

Для забезпечення комунікативної компетентності в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовою як засобом спілкування.

Соціальна компетентність передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів треба формувати здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- виконувати різні соціальні ролі;
- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетентності в процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- культури міжособистісних відносин;
- толерантної поведінки;
- моральних якостей, а також ознайомлення з:
- культурною спадщиною українського народу;
- найважливішими досягненнями національної науки й культури;
- визначними подіями та постатями в історії України.

Компетентність уміння вчитись виявляється у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- організувати свою працю для досягнення результату;
- виконувати розумові операції й практичні дії;
- володіти вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентнісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетентностей, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити *предметні компетентності*. Їх виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

Мовленнєва компетентність включає:

- здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;
- здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри;
- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

Мовна компетентність передбачає володіння:

- доступним і необхідним обсягом мовних знань;
- здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Соціокультурна компетентність покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- знання про свою державу Україну;
- здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- знання і використання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм;
- уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;

- знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування;
- дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми.

Діяльнісна компетентність передбачає володіння загально-навчальними уміньми і навичками, які поділяються на чотири групи:

- навчально-організаційні – здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);
- навчально-інформаційні – здатність самостійно працювати з підручником, уміньня сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;
- навчально-інтелектуальні і творчі – здатність аналізувати узагальнювати, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;
- контрольні-оцінні – уміньня використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Формування предметної компетентності на уроках української мови передбачає три складники:

- засвоєння мовного матеріалу;
- розуміння його;
- застосування засвоєного теоретичного матеріалу і сформованих умінь і навичок у практичній діяльності

Зокрема, в процесі навчання української мови формування предметної компетентності передбачає насамперед успішне й доречне використання мовних одиниць в усному і писемному мовленні залежно від ситуації комунікації.

Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті у процесі корекційного навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Результативність формування життєвих компетентностей дитини залежить від вибору й застосування оптимальних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Необхідно оптимізувати зміст і технології опанування мови, зокрема ті, що сприяють вирішенню життєвих пізнавальних і практичних завдань, передбачити використання інтерактивних, ігрових форм та методів.

Висновки. Впровадження компетентісного підходу є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому орієнтуються на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блеч Г.О. Навчання грамоти / Г.О. Блеч // Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів І класів з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко, Н.І. Королько, І.В. Дмитрієва, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, І.В. Голомозда, О.А. Чухліб. – 2018. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712585>

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

3. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком / С.Ньюмен – СПб., 2004. – 63с.
4. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с
5. Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання: Науково-методичний аспект. / І.В. Родигіна – Х: Видавнича група «Основа» – 2005 р.
7. Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку / колективна монографія /авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. Бобренко та ін.: За ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2017. – 260 с. <http://lib.iitta.gov.ua/708518>
8. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с. <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>

REFERENCES

1. Blech H.O.Navchannia hramoty/ H.O.Blech // Typova osvithnia prohrama pochatkovoї osvity spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia uchniv 1 klasiv z intelektualnymy porushenniamy / O.V. Chebotarova, H.O. Blech, N.A. Yarmola, I.V. Hladchenko, N.I. Korolko, I.V. Dmytriieva, S.V. Trykoz, I.V. Bobrenko, I.V. Holomozda, O.A. Chukhlib. – 2018. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712585>
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniї osviti: Svitovyi dosvid ta ukraїnski perspektyvy / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – К. : K.I.S., 2004. – 112 s.
3. Niumen S. Yhry y zaniatyia s osobym rebenkom / S.Niumen – SPb., 2004. – 63s.

4. Pirozhenko T. Movlennia dytyny: Psykholohiia movlennievkykh dosiahnen dytyny / T. Pirozhenko. – K. : Hlavnyk, 2005. – 112 s

5. Pometun, O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. / O.I. Pometun. – K.: A.S.K., 2004. – 192 s.

6. Rodyhina I.V. Kompetentnisno oriientovanyi pidkhdid do navchannia: Naukovo-metodychnyi aspekt. / I.V. Rodyhina – Kh: Vydavnycha hrupa «Osnova» – 2005 r.

7. Teoretychni ta metodychni zasady realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy rozumovoho rozvytku / kolektyvna monohrafiia /avt.: O. V. Chebotarova, H. O. Blech, I. V. Hladchenko, S. V. Trykoz, I. V. Bobrenko ta in.: Za red.: O. V. Chebotarovoï, I. V. Hladchenko. – K., ISP NAPN Ukrainy, 2017. – 260 s. <http://lib.iitta.gov.ua/708518>

8. Osoblyvosti psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiï v systemi korektsiino-rozvyvalnoho navchannia spetsialnoho zahalnoosvitnoho zakladu / navchalno-metodychnyi posibnyk / avt.: O.V. Chebotarova, H.O. Blech, I.V. Hladchenko, S.V. Trykoz. – K., ISP NAPN Ukrainy, 2016. – 148 s. <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>

*Ксенія Бужинецька,
молодий науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. М.Берлінського, 9, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0001-5587-3376*

ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті розкрито питання психологічної готовності дітей до навчання в школі. Визначено провідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дитини до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблематики. Виокремлено мотиви (зовнішні – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприсмностей тощо і внутрішні – навчально-пізнавальні), які обумовлюють навчальну діяльність дошкільників.

З'ясовано особливості у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку орієнтації на позитивне ставлення до школи, інтересу до процесу та змісту навчання за допомогою експериментального тесту О. Венгера «Мотиваційна готовність». Виявлено, що система мотивів, які утворюють мотиваційну сферу дітей з порушеннями когнітивного розвитку, відносяться до зовнішньої мотивації, не спонукають їх до пізнання нового і не виконують функцію спрямування і регулювання пізнавальною діяльністю.

Визначено нові завдання подальшого дослідження мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями.

Ключові слова: психологія, мотивація досягнення, проблемна ситуація, ситуація успіху, порушення когнітивного розвитку.

Abstract. The article deals with the issue of psychological readiness of children to study at school. The leading role of motivational readiness, which is decisive in the successful learning and adaptation of the child to school, is identified. Psychological and pedagogical researches on this problem are analyzed. The motives (external ones – getting a good grade, enhancing one's prestige, avoiding troubles, etc., and internal ones – educational and cognitive), which determine the educational activities of preschoolers, are distinguished.

Using Wenger's experimental test "Motivational readiness", the orientation of a preschooler to a positive attitude to school, interest in the process and content of teaching children with cognitive impairment were determined. It is revealed that the readiness of the child for educational activities is characterized by its weak orientation to a positive attitude to school, low interest in the content and the process of learning. The tasks aimed at further study of motivational readiness for teaching preschool children with cognitive impairment are outlined.

Key words: psychology, achievement motivation, problem situation, success situation, cognitive impairment.

Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибинні спроби вдосконалення освітнього процесу. У центрі перебуває засадниче питання ефективності навчальної діяльності задля задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів. Реформування освітньої галузі дітей з особливими потребами спрямовано на формування й розвиток в учнів ключових соціальних, інформативних, комунікативних, мотиваційних та інших компетентностей таких дітей, їх самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу.

Вивчення мотивації, її впливу на розвиток здатності до навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку є однією із нових і недостатньо вивчених проблем в психолого-педагогічній науці. Якщо у середині ІХ століття предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, то вже у ХХ столітті сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією (А. Бандура, Г. Келлі, В. Скіннер, С. Халл, Ж. Піаже, З. Фройд), психологією особистості (Р. Бернс, Л. Віготський, Г. Костюк, Б. Ломов) та психологією діяльності (В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Ж. Аткинсон, В. Кохлер, Е. Лоуелл). Йдеться про взаємодію мотиваційних детермінантів, які в більшості пов'язують з ситуативними чинниками поведінки, а почасти з індивідуальними особливостями людини, інакше – про «взаємодію особистості і ситуації». У сучасній психології, мотивація розглядається як результат такої взаємодії – вплив мотиваційних чинників на постановку мети

діяльності задля отримання ефективних результатів. Прикладом може слугувати те, як один учень виявляє завзятість у навчанні, не лише в школі, але і в позашкільною діяльністю, тоді як інший – демотивований навіть у шкільній ситуації, не виявляє бажання до здобуття знань.

На думку D. McClelland (2010), в ієрархії мотивації, кожен з мотивів відрізняється певним класом цілей, які визначають зміст діяльності і які можна узагальнено назвати як «досягнення», «надання допомоги», «винагорода», «уникнення труднощів» тощо. Кожен мотив у своєму підґрунті пов'язаний з відповідним йому класом цілей, наприклад, мотив досягнення пов'язується з такими цілями як зіставлення з критеріями успішності. Ефективно дії, що виконується, буде досягнуто тоді, коли ймовірними наслідками будуть результати, які бажані для індивіда, тобто виконання будь-якої діяльності супроводжується вірогідністю запровадження задуму, що має певну цінність для людини або гарантує її здійснення.

Вирішальне значення у цьому сенсі мають дві величини: цінність задуму для людини і ймовірність, яким чином цей задум буде досягнуто. Якщо з'ясовано вибір дії з кількох можливих варіантів і вибудовано стратегію для прийняття оптимального рішення, то збільшується ймовірність того, що дія для досягнення задуму буде успішною.

Навчальна діяльність, про що вже йшлося, це діяльність спрямована на оволодіння узагальненими способами дії у сфері наукових понять, то ж вона має спонукатися адекватними мотивами. До таких відносять ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви досягнення, інакше кажучи, які забезпечують власне зростання, самовдосконалення.

Навчальна діяльність обумовлюється системою різноманітних мотивів: основними (внутрішніми – навчально-пізнавальними), які спрямовують діяльність учнів на засвоєння теоретичних знань і другорядними (зовнішніми) – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо (A. Bandura, 1991; D. McClelland, 2010; A. Elliot, 2003; Є. Ільїн, 2003; X. Хекхаузен, 2003).

З огляду на вищезазначене, правомірним є питання мотиваційної готовності до навчання, тобто яким способом і за яких умов відбувається мотивування дитини до засвоєння у школі наукових понять.

На думку багатьох науковців, успішність та продуктивність навчальної діяльності дітей залежить саме від домінування мотиваційних процесів досягнення, які забезпечують активність особистості на всіх етапах розгортання діяльності, визначають спосіб досягнення поставленої мети, її послідовність та реалізацію, сприяють встановленню співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату відповідно до мети (А. Леонтьєв, 1971; А. Маслоу, 2003; М. Неймарк, 2011; Е. Телєгіна, 2003 та ін.).

Соціальна позиція і реалізуюча її діяльність розвиваються остільки, оскільки вони приймаються суб'єктом, тобто входять до складу його власних потреб і прагнень – утворюють його внутрішню позицію. Спосіб життя людини як людини, яка займається в громадському місці суспільно значущою оцінюваною справою, усвідомлюється дитиною як адекватний для нього шлях до дорослості – відповідає мотиву, що сформувався в грі, «стати дорослим і реально здійснювати його функції». З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набули рис шуканого способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція одержала новий зміст – стала «внутрішньою позицією» школяра. І це свідчить, що дитина психологічно перейшла в новий віковий період свого розвитку – молодший шкільний вік. «Внутрішню позицію» школяра в широкому розумінні можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли причетність до неї усвідомлюється дитиною як її власна потреба (хочу до школи). Реальна позиція школяра – завжди по своїй суті є позицією учня (бути школярем – означає вчитися). Тому «внутрішня позиція» школяра може бути показником готовності дитини до соціальної позиції остільки, оскільки вона є внутрішньою позицією учня, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на здійснення навчання.

Втім, як було з'ясовано, у навчальній діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку найбільш поширеним виявляється мотив

уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями.

З огляду на окреслену проблему питання формування мотивації навчання дошкільників з когнітивними порушеннями набуває значної актуальності в психологічній науці.

Для з'ясування сформованості мотиваційної готовності у дітей з порушеннями когнітивного розвитку ми адаптували експериментальний тест «Мотиваційна готовність» за авторства О. Венгера.

Дана методика спрямована на виявлення мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Цей тест ми використали для визначення особливостей навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів. Рівень навчально-пізнавальної мотивації в певній мірі впливає на інтенсивність навчальної діяльності учнів. Низька інтенсивність навчальної діяльності проявляється в незацікавленості процесом навчання та його результатами, небажанні працювати в класі, постійному відволіканні уваги.

Таким чином, діагностування за даним тестом дозволяє виявити рівень «внутрішньої позиції» школяра (цей термін розуміється, як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає на основі пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з однолітками та дорослими на новому рівні).

«Внутрішня позиція» вказує також на ступінь готовності дитини до шкільного навчання та міру її соціальної зрілості. Становлення «внутрішньої позиції» молодших школярів складається з кількох етапів. Перший етап характеризується наявністю позитивного ставлення до школи при відсутності змістових моментів шкільно-навчальної дійсності.

На другому етапі розвитку «внутрішньої позиції» школяра з'являється орієнтація на змістовні моменти шкільної дійсності. На цьому етапі дитина виділяє в першу чергу соціальні, а не власне навчальні аспекти цієї дійсності.

Зауважимо, що важливе значення діагностики полягає в тому, що вона дає змогу дослідити рівень мотиваційної готовності дошкільників до навчання.

Зміст методики вміщував запитання тесту О. Венгера. Час на відповідь не обмежувався. Кожна відповідь записувалася, як і всі додаткові зауваження дітей. Перед зачитуванням запитань дитині давалася така інструкція: «Послухай мене уважно. Я тобі зараз буду задавати запитання, а ти маєш дати відповідь таку, яка тобі подобається найбільше.»

Відповідь учня може мати, або «шкільну спрямованість» – навчально-мотивовану, або «дошкільну спрямованість». Всі запитання за своїм призначенням було розподілено так:

- 1 і 5 – визначення орієнтації на нове, на шкільний зміст занять (1 – відмова від школи, позбавленої навчального змісту; 5 – змістовне уявлення про підготовку до школи);

- 2, 3, 4, 8 – визначення орієнтації на нові шкільні норми організації діяльності (2- перевага навчального змісту приступаючи до систематичних занять, вона повинна бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до істотної перебудови всього способу життя, що неминуче пов'язано зі зміною її місця в системі суспільних відносин – прийняттям положення школяра; 3 – перевага оцінки з-поміж інших видів заохочення; 4 – перевага школи, у якій дотримання правил шкільної дисципліни є обов'язковим; 8 – перевага колективних класних занять);

- 6 – визначення авторитету вчителя (незгода на заміну вчителя батьками);

- 7 і 9 – визначення загального ставлення до школи і навчання (7 – позитивне ставлення до вступу до школи та перебування в школі, відмова від перенесення навчання; 9 – наявність шкільно-значущої орієнтації в ситуації відвідування школи, почуття необхідності навчання).

Експериментальне завдання оцінювалося наступним чином: за кожен навчально-мотивовану відповідь дається 1 бал. Інша мотиваційна спрямованість – 0 балів.

Рівень сформованості «внутрішньої позиції» дошкільника визначався за кількістю набраних балів: 7-9 балів – достатній рівень: шкільно-навчальна

орієнтація дитини і позитивне ставлення до школи досить сформовані; 4-6 балів – початковий рівень: інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя; 1-3 бали – низький рівень: дитина не виявляє інтересу до школи.

Проаналізуємо отримані результати.

В ході експерименту 20% дітей з когнітивними порушеннями виявили позитивне ставлення до школи (за критерієм «орієнтація дитини на позитивне ставлення до школи»), а 80% таких дітей – мають негативне ставлення. У порівнянні, дошкільники з нормотиповим розвитком – 55% мають позитивне ставлення, а 45% – віддають перевагу грі над навчанням..

Аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що у більшості дітей з нормотиповим розвитком формується позитивне ставлення до школи: їм цікаво ходити до школи з портфелем, гратися у школі з однолітками, отримувати нові знання. На відміну від них дошкільники з когнітивними порушеннями складно входять у навчальний процес: більшість з них виявляють цікавість до гри на перерві, а не до уроку, дуже важко зосереджуються на навчальному матеріалі, не цікавляться навчальними приладами й ін.. Тобто, дитині не цікавий образ учня і вона хоче гратися вдома або на майданчику, але не в школі.

За критерієм «інтерес дитини до процесу навчання» було виявлено таке: 25% дітей з когнітивними порушеннями мають інтерес до навчання, втім у 75% дітей інтерес відсутній. У нормотипових дітей – у 45% інтерес до навчання є, а 55% – інтерес відсутній.

Аналізуючи отримані результати ми можемо свідчити, що діти старшого дошкільного віку з нормотиповим психічним розвитком мають інтерес до процесу навчання. Їм цікаво засвоювати новий шкільний простір, норми поведінки та вчитися дотримуватися нових правил в школі (підготувати до уроку необхідні шкільні приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня). Порівняно з цими дітьми діти, що мають порушення когнітивного розвитку не проявляли інтерес до процесу навчання. Дошкільникам було складно підготуватися до уроку, орієнтуватися у відведеному часі на

виконання завдання на уроці, виконувати завдання без допомоги дорослого, вчасно лягати спати і вставати зранку.

За критерієм «інтерес до змісту навчання» з'ясовано, що 10% дітей з когнітивними порушеннями виявляють інтерес до змісту навчання, а у 90% дітей інтерес відсутній. Порівняно з ними, у 30% дітей з нормотиповим розвитком виявлено інтерес до змісту навчання, втім 70% дітей не виявляють інтересу.

Аналізуючи отримані результати ми можемо стверджувати, що дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком набагато менше виявляють інтересу до змісту навчання. Дошкільникам з когнітивними порушеннями не цікаво який зараз урок за розкладом, яка тема уроку, що нового вони сьогодні будуть вивчати на уроці.

Таким чином, проведений етап дослідження свідчить, що мотивація до навчання у дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної та навчальної діяльності. Дошкільникам з порушеннями когнітивного розвитку найбільш цікавим виявився інтерес до процесу навчання. Дітям було більш цікаво підготувати до уроку необхідні шкільні приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня, ніж вивчати на уроці новий матеріал.

Слід додати, що часто зустрічаються супутні порушення емоційно-вольової сфери, через які у дитини може виникнути виражена загальмованість чи гіперзбудливість, гіпердинамія.

Отже, результати експериментального дослідження свідчать про несформованість мотиваційної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку та низький рівень навчально-пізнавальної діяльності.

Необхідність подальшого продовження дослідження проблеми мотиваційної готовності до навчання дошкільників з порушеннями когнітивного

розвитку, обумовлена тим, що розвиток навчальної мотивації є невід'ємною характеристикою учня як суб'єкта діяльності, від особливостей якого в значній мірі залежить як розвиток самого суб'єкта так і оволодіння ним конкретною діяльністю. На цій підставі були визначені завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями, а саме: пізнавальних мотивів, які характеризуються змістовністю, тобто ті, які прямо пов'язані зі змістом навчальної діяльності і динамічних, які характеризують форму, динаміку вираження цих мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1999. – 270 с.
2. Бужинецька К.Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями / К.Б. Бужинецька // Практична психологія в інклюзивному середовищі : Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції 21 лютого 2019 р. – Переяслав-Хмельницький: Видавець Я.М. Домбровська, 2019. – 258с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
4. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 3(1). – С. 129-133.
5. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation / A. Bandura // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991(a). – V. 50, P 248–287.
6. David McClelland's Research into Achievement Motivation / D. McClelland's // Team Building Training and Development. – 2010.– Web. 03 Nov.
7. Eysenk M.W. Cognitive psychology: A student's Handbook / M. W. Eysenk., M. T. Keane. Hillsdale: Erlbaum, 1993. – 557 p.

REFERENCES

1. Bozhovich L. I., & Slavina L. S. (1999). *Psichicheskoe razvitie shkolnika i ego vospitanie* [Mental development of student and his upbringing]. M. : Znanie [in Russian].
2. Buzhinetska, K.B. (2019). Problema motyvatsiinoi kompetentnosti u doshkilnykiv z kohnityvnymy porushenniamy [The problem of motivational competence in preschoolers with cognitive impairment]. In Ya. M. Dombrovska (Ed.), *Praktychna psykholohiia v inkliuzyvnomu seredovyshchi* [Practical Psychology in an Inclusive Environment]. Materials and the All-Ukrainian Scientific Internet: Materialy I Vseukrainskoi naukovoï internet- konferentsii (pp. 139-142). Pereiaslav-Khmelnyskyi: Vydavets.
3. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* (2009). [Motivation and personality].SPb. : Piter [in Russian].
4. Prokhorenko, L.I. (2012). Osoblyvosti motyvatsiinoho komponentu samorehuliatcii u molodshykh shkolariv iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku v navchalnii diialnosti [Features of the motivational component of self-regulation in younger students with mental retardation in educational activities], In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: Vol. 3(1)* (pp. 129-133).
5. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation / A. Bandura // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991(a). – V. 50, P 248–287.
6. David McClelland's Research into Achievement Motivation / D. McClelland's // *Team Building Training and Development*. – 2010.– Web. 03 Nov.
7. Eysenk M.W. *Cognitive psychology: A student's Handbook* / M. W. Eysenk., M. T. Keane. Hillsdale: Erlbaum, 1993. – 557 p.

*Надія Глушко,
кандидат педагогічних наук, директор коледжу Міжнародного
науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая*

*Микола Супрун,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
психокорекційної педагогіки факультету спеціальної
та інклюзивної освіти НПУ ім. М.П. Драгоманова*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розглянуто зміст та форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях. Охарактеризовані групові форми роботи: науково-методичні та науково-практичні семінари, семінари-тренінги, засідання круглого столу, тиждень педагогічної майстерності, приділено увагу особливостям організації індивідуальної роботи з педагогами.

Ключові слова: соціальна реабілітація, підготовка педагогів до реабілітаційної діяльності, Центри професійної та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.

Рассмотрено содержание и формы подготовки педагогов к осуществлению социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков в Центрах профессиональной подготовки и социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков при профессиональных лицеях. Охарактеризовано групповые формы работы: научно-практические семинары, семинары-тренинги, заседания круглого стола, неделя педагогического мастерства, уделено внимание особенностям организации индивидуальной работы с педагогами.

Ключевые слова: социальная реабилитация, подготовка педагогов к реабилитационной деятельности, Центры профессиональной и социальной реабилитации дезадаптированных подростков при профессиональных лицеях.

The study examined the content and form of teacher personnel to rehabilitation of maladjusted older adolescents in training centers and social rehabilitation of maladjusted older adolescents in training centers and social rehabilitation of maladjusted adolescents with professional college. We characterize group forms of work: methodological and scientific workshops, training seminars, round table, a week of educational excellence, attention is paid to the peculiarities of individual work with teachers.

Keywords: social rehabilitation, training teachers to rehabilitation activities, centers for vocational and social rehabilitation of maladjusted adolescents with professional college.

Постановка проблеми. Кризові умови сьогодення спонукають до пошуку шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, які внаслідок складних соціальних та особистісних проблем не в змозі адаптуватися до соціального середовища сім'ї та школи, залишають школу, бродяжать. Допомогти даним підліткам здобути базову середню та допрофесійну освіту і не стати на шлях злочинності, можливо шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях. Проте, значна частина педагогів професійних ліцеїв не готові до реабілітаційної діяльності і потребують додаткової теоретичної і практичної допомоги.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми дезадаптації дітей та підлітків розглядалися в дослідженнях Л. Дзюбка, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульфів, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та ін.

Аналізуючи питання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності слід зазначити, що певні аспекти даної проблеми були висвітлені І. Зверєвою, С. Коношенко, Г. Лактіоною, А. Міщенко, Л. Пундик, Р. Овчаровою. Формування готовності педагогів до реабілітаційної роботи з соціально

дезадаптованими підлітками висвітлено в дисертаційному дослідженні С. Коношенко, проте особливості підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в професійних ліцеях потребують подальшого вивчення.

Мета дослідження. Мета нашого наукового пошуку – розглянути зміст та форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до проблеми підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, звернемо увагу на їх характерні особливості: хронічна неуспішність в школі, опір педагогічному впливу вчителів та батьків, негативне ставлення до навчання, відчуження від сім'ї та школи, порушення емоційно-мотиваційної спрямованості, конфліктність в стосунках з ровесниками та педагогами, відсутність комунікативної культури, асоціальні вияви – все це унеможливило виконання ролі учнів, а тому вони залишають школу, не здобувши навіть базової середньої освіти.

Вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків можливе шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях, яка передбачає здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних і медичних заходів, які б сприяли відновленню порушених соціальних зв'язків і відносин старших підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, приведення їх індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами і нормами, формуванню особистісних якостей підлітків, які б сприяли їх активній життєвій позиції та інтеграції в суспільство.

Саме в таких закладах дезадаптовані старші підлітки мають змогу здобути базову середню освіту та допрофесійну підготовку, з ними працюють вчителі-предметники, майстри виробничого навчання, надають допомогу в вирішенні різних особистісних проблем соціальні педагоги та психологи.

Слід зазначити, що педагоги професійних ліцеїв мають певний досвід роботи зі старшими підлітками, які мають досить невисокий рівень знань з навчальних дисциплін, оскільки саме такі підлітки є учнями професійних ліцеїв. Проте реабілітаційна діяльність передбачає роботу з підлітками, які мають не лише низькі навчальні досягнення, а й пережили складні життєві ситуації, проживають в неблагонадійних сім'ях, мають проблеми в спілкуванні з ровесниками та педагогами, характерними особливостями їх поведінки є грубість, зневага в своєму успішному майбутньому, озлобленість, а інколи й агресія. За результатами анкетування, бесід, проведених з педагогами професійних ліцеїв, ми переконалися, що 11% педагогів взагалі не бажають працювати з даною категорією підлітків, що свідчить про край негативно ставлення до них; 35% вважають їх звичайними дітьми, що лише потребують особливого підходу, любові і поваги, що і є умовою порозуміння з ними; значна частина педагогів (54%) вказала на значні труднощі при роботі з дезадаптованими старшими підлітками, це і проблеми в спілкуванні, високий рівень їх конфліктності, труднощі в проведенні уроків і залученні підлітків до навчальної діяльності, в налагодженні продуктивної співпраці з батьками, в організації спільної діяльності всіх служб, які працюють з підлітками. Педагоги вказали, що мають потребу в певних теоретичних знаннях і практичних вміннях з основ реабілітаційної діяльності, особливо це актуально для майстрів виробничого навчання, оскільки вони, у більшості випадків, не мають педагогічної освіти.

Враховуючи вищезазначені проблеми, програма підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків передбачає організацію цілеспрямованої роботи з педагогічним колективом, яка включає оволодіння педагогами Центру професійної підготовки і соціальної реабілітації проблемної молоді теорією та методикою соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, формування позитивної мотивації до здійснення даного виду діяльності, активізації особистісних гуманістичних якостей педагогів.

Метою програми підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків є – сформувані у педагогів систему особистісних і професійних якостей, які сприяють успішному здійсненню соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв. Основними завданнями програми підготовки педагогів до здійснення реабілітаційної діяльності з дезадаптованими підлітками є:

1. Ознайомити педагогів з особливостями дезадаптованих старших підлітків та цілями, змістом, методами їх соціальної реабілітації.

2. Сформувані у педагогів розуміння необхідності здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків та позитивне ставлення до даного виду діяльності.

3. Розвивати у педагогів практичні уміння і навички реабілітаційної діяльності з даною категорією старших підлітків, враховуючи рівень їх дезадаптації.

Успішна реалізація даних завдань передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки до даного виду діяльності, сформованість ділових і особистісних якостей педагогів та наявності вмінь і навиків для її здійснення.

Мотивація педагогів до реабілітаційної діяльності досить складна і неоднозначна. Безумовно, переважають мотиви професійної самореалізації та самоствердження, мотиви участі у важливій державній справі, мотиви, що передбачають особисту зацікавленість в позитивних результатах своєї праці, проте самим важливим з них є глибока переконаність в необхідності даного виду діяльності, як прояву гуманного ставлення до підлітків, бажання допомогти їм як професіонал, як громадянин, як людина.

Досить важливою складовою підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності є їх емоційно-вольовий стан. Лише педагоги, які переконані в позитивних результатах соціальної реабілітації, розуміють всі труднощі даного виду діяльності і наполегливо прагнуть до успіху, цінують і поважають особистість підлітків, відкриті до спілкування з ними, доброзичливі, рішучі зможуть допомогти дезадаптованим підліткам у вирішенні їх проблем.

Розпочинаючи реабілітаційну діяльність, педагоги мають розуміти, що основними принципами їх роботи мають стати:

- прийняття дитини, позитивне ставлення до неї, її індивідуальності, незалежно від її поведінки;

- недопустимість насильницьких форм, методів і засобів навчання, виховання та реабілітації;

- організація спільної діяльності з усіма дорослими, що беруть участь у реабілітації дезадаптованого підлітка (медичні працівники, соціальні працівники, учителі, батьки й ін.);

- емоційного прийняття підлітка таким, яким він є;

- звернення не тільки до інтелектуальної сфери, а й до сфери особистості;

- повага до підлітка, віра в його здібності;

- розвиток довірливих відносин між педагогом і учнем;

- особистісна зацікавленість у створенні комфортного реабілітаційного середовища;

- здійснення індивідуального стилю спілкування [4, с. 52].

Слід зазначити, що здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без системи відповідних професійних знань, організаторських, комунікативних умінь і навичок у педагогів. В процесі проведення реабілітаційної діяльності особливої значущості набувають комунікативні вміння педагогів:

- уміння створювати умови для сприятливого соціально-психологічного клімату в групі;

- уміння використовувати демократичні форми педагогічного спілкування;

- уміння керувати власним емоційним станом;

- уміння установлювати спілкування з учнями на основі захоплення спільною творчою діяльністю, товариської прихильності;

- уміння орієнтуватися на учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу;

— уміння оцінювати стан соціальної адаптованості учнів, розпізнавати в їх поведінці узгодженість соціальних норм і переконань;

— уміння створювати умови для залучення учнів до соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей. [1, с. 65].

Слід наголосити, що вміння проявити емпатію до дезадаптованого старшого підлітка, поставити себе на його місце, зрозуміти його емоційний стан, зрозуміти і прийняти його при всіх перевагах і недоліках та враховувати всі ці чинники в процесі реабілітації – є необхідною якістю педагога реабілітаційного центру.

Розглянемо головні аспекти підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків.

Здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без активізації самоосвіти педагогів шляхом ознайомлення з новинками науково-методичної літератури, матеріалами фахових періодичних видань, методичними посібниками. Так, саме з цією метою для фахівців Центру в методичному кабінеті ліцею організовується постійно діюча виставка новинок літератури, матеріалів конференцій, методичних розробок тощо.

Формуванню позитивної мотивації до реабілітаційної діяльності сприяє проведення з педагогічними працівниками циклу вправ “Мої цінності і ролі”, “Цінності: особисті, професійні, громадські”, “Бар’єри в моїй роботі”, “Етичні норми в професійній діяльності”, які розроблені в Програмі перепідготовки соціальних педагогів і соціальних працівників та адаптовані до нашого дослідження [3, с. 68-69].

Проведення вправи “Мої цінності і ролі” сприяє усвідомленню педагогами власної системи особистісних цінностей і їх впливу на професійну діяльність. Виконання вправи “Цінності: особисті, професійні, громадські” сприяє аналізу співвідношення особистих, професійних та громадських цінностей, можливого між ними конфлікту та його впливу на професійну діяльність. Усвідомленню педагогами особистих якостей, переконань, поглядів, які перешкоджають реабілітаційній діяльності допомагає проведення вправи “Бар’єри в моїй роботі”. Логічним завершенням циклу вправ є визначення основних етичних норм в

реабілітаційній діяльності педагогів: повага до підлітків та їх батьків, конфіденційність у вирішенні проблем, професійна відповідальність за якість роботи, необхідність постійного професійного зростання, тощо.

З метою поглиблення знань педагогів про причини, форми, прояви, наслідки дезадаптації старших підлітків, ознайомлення педагогів, з методами діагностики, з умовами і формами проведення тестування, опитування, бесід проводиться науково-практичний семінар “Дезадаптація старших підлітків як важлива соціально-педагогічна проблема. Причини, прояви, наслідки. Методи діагностики.” Діагностика причин дезадаптації розглядається в системі: старший підліток – сім’я, старший підліток – школа, старший підліток – група ровесників, особлива увага звертається на вивчення шкільних причин дезадаптації старших підлітків, причин що призвели їх до надзвичайно низького рівня навчальних досягнень та відчуження від школи.

Проведення науково-методичного семінару “Соціальна реабілітація старших підлітків як вид соціально-педагогічної діяльності. Принципи, види, етапи реабілітації. Основні методи здійснення” передбачає надання ґрунтовної теоретичної підготовки педагогам з питань соціальної реабілітації, шляхом залучення до його проведення викладачів вищих навчальних закладів. Педагоги ознайомлюються з історією створення та напрямками діяльності реабілітаційних закладів, основними завданнями соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків та умовами і методами її проведення.

Організація засідання круглого столу “Механізми взаємодії різних суб’єктів реабілітаційного процесу (кримінальна міліція у справах дітей, лікарі, ВНЗ та ін.) по розробці й реалізації механізмів соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Координація дій.” передбачає зустріч педагогів Центру з представниками служби кримінальної міліції у справах дітей та Інспекції у справах неповнолітніх, спеціалістами Київського міського центру соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді, лікарями, викладачами ВНЗ, членами батьківського комітету, представниками базових підприємств з метою координації дій і вироблення позитивних механізмів взаємодії. До початку

проведення семінару його учасникам пропонується підготувати власне бачення вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків, яке виноситься на колективне обговорення та враховується при підготовці програми спільних дій всіх суб'єктів реабілітаційного процесу.

До проведення семінару-тренінгу “Роль класних керівників в процесі здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків” залучаються класні керівники, психолог та соціальний педагог ліцею з метою акцентуації уваги на особливій ролі класного керівника в процесі здійснення соціальної реабілітації. Саме класний керівник зобов'язаний знати індивідуальні особливості кожного підлітка, сприяти виявленню і реалізації їх творчих нахилів і талантів, спонукати, “надихати” до певного виду діяльності, він повинен вміти вислухати, зрозуміти, співпереживати, переконати. Підготовлені психологом проблемні ситуативні завдання вирішуються в ході колективного обговорення і стосуються особливостей підліткового віку, сприяють пошуку способів уникнення конфліктів з підлітками та налагодженню взаємодії з ними, пошуку ефективних методів створення позитивного мікроклімату в групі, виявленню формальних і неформальних лідерів і організації взаємодії з ними.

Проведення семінару “Роль майстрів виробничого навчання в процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків” сприяє наданню психолого-педагогічної допомоги майстрам виробничого навчання, які є суб'єктами реабілітаційної діяльності. На семінарі акцентується увага на особливій ролі майстрів в процесі здійснення соціальної реабілітації, тому що саме вони допомагають самореалізації підлітків в трудовій діяльності, сприяють формуванню їх трудових навичок та професійному самовизначенню. Проте дезадаптовані підлітки в майстрах вбачають своїх наставників не лише в вирішенні професійних проблем, а й життєвих, а тому майстер для них – це значимий дорослий, який є авторитетом в трудовій діяльності, в спілкуванні, в дотриманні здорового способу життя. В ході проведення семінару значна увага приділяється пошуку механізмів творчої взаємодії майстрів виробничого навчання з вчителями–предметниками, що передбачає вивчення можливостей

проведення бінарних уроків спільно з вчителями фізики, хімії, біології, математики з метою застосування отриманих на уроці знань під час виробничого навчання.

Засідання круглого столу “Механізми успішної взаємодії педагогів та сім’ї в організації й здійсненні реабілітаційного процесу” сприяє пошуку шляхів ефективної взаємодії педагогів і батьків з метою налагодження взаєморозуміння та партнерських стосунків з батьками в процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Особлива увага приділяється вмінню педагогів вести бесіди з батьками на принципах партнерства, зацікавленості долею підлітків та позитивному вирішенні проблем, вказується на недопустимість грубощів, звинувачень, приниження гідності дитини та батьків. Закономірним підсумком засідання круглого столу є видання практичних порад педагогам в роботі з батьками дезадаптованих підлітків.

Заслуговує на увагу використання тренінгових технологій в процесі підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації, зокрема проведення тренінгу “Конфлікт” сприяє розвитку комунікативних вмінь педагогів, їх ознайомленню з способами поведінки у конфліктній ситуації та продуктивному розв’язанню конфлікту [2, с. 295].

Слід відмітити, що крім групових форм роботи особлива увага приділяється індивідуальним формам роботи з вчителями-предметниками та класними керівниками. До індивідуальних форм роботи з педагогічними працівниками належить організація постійно діючого консультативного центру, діяльність якого сприяє наданню допомоги фахівцям центру в різних кризових, нестандартних ситуаціях та ситуаціях, які виходять за межі їх професійної компетентності.

З метою підвищення науково-методичного рівня педагогів та ознайомленню їх з кращими педагогічними надбаннями проводиться тиждень педагогічної майстерності педагогів, під час якого відбувається обмін досвідом з питань методики проведення уроків, активізації пізнавальної діяльності дезадаптованих підлітків, організації з ними індивідуальної роботи з метою ліквідації прогалин в знаннях під час уроків і в позаурочний час, тощо. Закономірним підсумком

методичної роботи є організація тематичних виставок, участь у роботі науково-методичних конференцій, опублікування матеріалів у фахових виданнях тощо.

Безумовно, здійснивши підготовку педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності, слід враховувати складність і напруженість даного виду праці, коли педагог одночасно виконує різні види роботи, кожний день зустрічається зі складними дитячими проблемами, а подекуди і горем, має ненормований робочий день, невисокий заробіток – все це сприяє зростанню напруги, втомі, як наслідок, емоційному вигоранню педагогів. З метою відпочинку, встановлення психологічної рівноваги організовується кабінет психологічного розвантаження, де педагог зможе перепочити, заспокоїтись, переключитись на інший вид діяльності. Застосування фітотерапії, музики, приємного естетичного оформлення є умовою його психологічного розвантаження.

З метою прогнозування, корекції дій та підведення підсумків реалізації програми соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, обміну досвідом сприяють спільні засідання круглого столу за участю адміністрації ліцею, батьківського комітету, фахівців інших професійних ліцеїв на тему “Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків, пошуки і знахідки”.

Висновки. На підставі вищесказаного, ми вважаємо, що підготовлений до реабілітаційної діяльності педагог розуміє проблеми дезадаптованих старших підлітків і знає їх вікові особливості, розуміє мету, цілі реабілітаційної діяльності і застосовує отримані знання на практиці: вміє виявляти і розвивати індивідуальні творчі здібності і нахили підлітків в процесі реабілітаційної діяльності; вміє налагодити позитивне спілкування з ними на основі взаєморозуміння, довіри та партнерства; вміє нестандартно творчо організовувати навчальні заняття і виховні заходи для старших підлітків, опираючись на їх позитивні якості, зацікавивши їх в позитивному кінцевому результаті; сприяє особистісному та творчому розвитку підлітків. Духовно-моральними якостями педагога реабілітаційного Центру є: гуманізм, альтруїзм, доброта, порядність, чесність, безкорисливість, толерантність і тактовність [5;6; 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.05 / Клочан Юлія Вікторівна. – Х., 2009. – 245 с.

2. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / Панфилова А. П. – СПб : ИВЭСЭП «Знание», 2003. – 536 с.

3. Професійна етика соціального педагога і працівника. Етика і цінності роботи по опіці і піклуванню. // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №6. – с. 68-69.

4. Скребець О. Особистісно орієнтований підхід у роботі із соціально дезадаптованими неповнолітніми: з досвіду роботи / О. Скребець, Т. Дем'яненко // Рідна школа. – 2009. – № 5-6. – С. 51-53.

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

6. .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.

7. Глушко, Н. В. Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Глушко Надія Василівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2017. – 20 с.

REFERENCES

1. Klochan Yu. V. Pedagogichni umovy sotsialnoi adaptatsii uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: dys. ...kandydata ped.. nauk: 13.00.05 / Klochan Yuliia Viktorivna. – Kh., 2009. – 245 s.

2. Panfylova A. P. Yhrotekhnicheskyi menedzhment. Ynteraktyvnye tekhnolohyy dlia obuchenya y orhanyzatsyonnoho razvytyia personala / Panfylova A. P. – SPb : YVЭСЭP «Znanye», 2003. – 536 s.

3. Profesiina etyka sotsialnoho pedahoha i pratsivnyka. Etyka i tsinnosti roboty po opitsi i pikluvanni. // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2008. – №6. – s. 68-69.

4. Skrebets O. Osobystisno oriientovanyi pidkhid u roboti iz sotsialno dezadaptovanymy nepovnlitnimy: z dosvidu roboty / O. Skrebets, T. Demianenko // Ridna shkola. – 2009. – № 5-6. – S. 51-53.

5. Suprun M. O. Pedahohika : pidruchnyk dlia dukhovnykh i svitskykh zakladiv osvity – K. : KDA,2018. – 400 s.

6. .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.

7. Hlushko, N. V.Sotsialna reabilitatsiia dezadaptovanykh starshykh pidlitkiv u profesiinykh litseiakh[Tekst] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.05 – sotsialna pedahohika / Hlushko Nadiia Vasylivna ; In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2017. – 20 s.

*Надія Глушко,
кандидат педагогічних наук, директор коледжу Міжнародного
науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая*

*Дар'я Супрун,
доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної
психології та медицини НПУ ім. М.П. Драгоманова*

*Микола Супрун,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
психокорекційної педагогіки факультету спеціальної
та інклюзивної освіти НПУ ім. М.П. Драгоманова*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ (зарубіжний досвід)

Анотація. В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст та форми соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками у зарубіжних країнах. Охарактеризовано досвід роботи реабілітаційних центрів у ближньому зарубіжжі, анімаційної діяльності у Франції, роботи з важкими підлітками у Голландії, досвід роботи соціальних працівників з важкими підлітками у США, Великобританії, Швеції та в інших країнах. Детально розглянуто застосування концепції “навчання на практиці” у Німеччині при реалізації проекту “Місто як школа”.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, соціальні педагоги, дезадаптовані підлітки.

Abstract. As a result of the conducted study examined the content and form of social-pedagogical work with dezadaptovanimi teenagers in foreign countries. Characterizes the experience of rehabilitation centers in the near abroad, animation activities in France, working with difficult teenagers in Holland, experience social workers with difficult teenagers in the United States, Britain, Sweden and other countries. Is considered in the application of the concept of "learning in practice" in Germany, the implementation of the project "the city as a school".

Keywords: social-pedagogical work, social educators, non-adapted teens.

Постановка проблеми. Кризові умови сьогодення спонукають до пошуку різних шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, яка спричинює у підлітків викривлення життєвих цінностей та соціальних установок, конфліктність, асоціальні прояви, Овідчуження від сім'ї та школи, підлітковий алкоголізм. Оскільки проблеми у соціальній політиці різних країн є актуальними та близькими і для України (безробіття, соціальна нерівність, бідність тощо), тому досить доречно ознайомитись з досвідом соціальної роботи з проблемними підлітками у зарубіжних країнах.

Аналіз останніх публікацій. Проблемам дезадаптації дітей та підлітків приділена значна увага науковців Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками, як один із шляхів вирішення проблеми, вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульф, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та інші. Для нас особливий інтерес становили дослідження вчених в галузі спеціальної педагогіки А. Висоцької, І. Гладченко, М. Супруна, в яких представлені результати соціалізації дитини із особливими потребами [2]. Погляди сучасних корекційних педагогів та спеціальних психологів виступають методологічним орієнтиром для нашого наукового пошуку.

Мета дослідження. Мета нашого наукового пошуку – вивчити досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в зарубіжних країнах, ознайомитись з інноваціями в діяльності зарубіжних соціальних педагогів, на підставі вивченого досвіду, виокремити нові перспективи соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

Виклад основного матеріалу. Показником соціальної зрілості особистості служить її готовність бути активним, повноцінним членом суспільства, що виконує найрізноманітніші функції та обов'язки. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом

забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини та виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань [9, с. 6].

Науковий та практичний інтерес до соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах обумовлений тим, що досвід, накопичений у сфері соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах, є змістовним та різнобічним і заслуговує на вивчення та аналіз; технології соціальної роботи ні в Україні, ні в інших країнах не є суто унікальними, вони постійно взаємозбагачуються під час систематичного обміну досвідом між соціальними працівниками країн Європи, США, СНД [6, с. 143].

Проте, слід зазначити, що в зарубіжній практиці не існує технологій, які б могли служити еталоном для їхнього некритичного впровадження в Україні. Освоєння зарубіжного досвіду необхідне перш за все для вироблення власних підходів до вирішення соціальних проблем з урахуванням історичних, економічних та культурних особливостей та можливостей нашої країни [7, с. 60].

На сучасному етапі у зарубіжних країнах важливого значення набуває психосоціальний аспект реабілітаційного процесу, спрямований на максимальний розвиток здібностей дезадаптованої дитини та психологічну і соціальну реабілітацію сім'ї [4, с. 82].

Робота з дезадаптованими старшими підлітками є обов'язковим компонентом загальної соціальної роботи в багатьох країнах Західної Європи і США. Таких підлітків відносять до "групи ризику", тому що саме їм властива висока ймовірність здійснення протиправних дій, вони залишають школу, втікають з дому, вживають алкоголь і мають інші шкідливі звички. Робота з ними будеється, як правило, на основі цілого ряду програм, які мають превентивний характер, тому що чим пізніше надати допомогу дитині в кризовій ситуації, тим складніше ліквідувати наслідки [5, с. 73].

Так, в одній із найбільш благополучних країн Європи – Голландії соціальна робота з важкими підлітками здійснюється за цілим рядом програм (проектів): проект Halt – передбачає роботу з підлітками, які допустили мілкі крадіжки або акти вандалізму, проект Thuislozen Team – роботу з підлітками, які бродяжать, проект Family Fest (FF) передбачає роботу з неблагонадійними сім'ями, відносно яких порушено питання про позбавлення батьківських прав, проект Home Video Training (HVT) спрямований на покращення взаємостосунків у сім'ї у питаннях виховання дітей, проект Nieuwe Perspectieven (NP) зорієнтований на роботу з підлітками, яких засуджено умовно. Найбільш цікавим для нашого дослідження є проект Stichting psychologish pedagogisch instituut (PPI), який передбачає роботу з учнями, які кинули або збираються кинути школу. В рамках даного проекту:

— надається допомога підліткам, які навчаються у звичайній школі, але втратили з нею зв'язки;

— підліткам які навчаються в школі і мають ознаки дезадаптації (відставання в навчанні, високий рівень конфліктності);

— організовуються спеціальної школи для підлітків, які в силу різних причин не можуть повернутися до навчання в звичайній школі [5, с. 73].

Слід зазначити, що в Голландії з проблемними підлітками працюють соціальні працівники за місцем проживання дитини, за місцем навчання, в лікувальних установах, а також вагому допомогу надають багаточисельні громадські організації.

Майже всі провідні економічні країни світу зітнулися з такими негативними явищами серед підлітків, як агресивне поведження, жорстокість. Відчуваючи себе невпевнено, володіючи фантазією, взятою з американських фільмів, підлітки стають особливо агресивними. Особливо характерним таке явище стало для Японії, коли у 1995 році внаслідок “відрази” до школи кількість учнів, що пропустили заняття на термін більше 30 днів досягла 61627 учнів, що спричинилось жорстоким ставленням сильніших підлітків до більш слабких, це явище отримало назву “ідзіме”. Шляхи його подолання визначились у розвитку індивідуальності дитини шляхом застосування різнобічних методів виховання,

впровадження вільного вибору батьками навчального закладу для дітей, позбавленого суворих бюрократичних правил і тілесних вироків, запровадження психологічної служби в школі [5, с.88–89].

Ще у 20 роки минулого століття у США значна увага у шкільній соціальній роботі приділялась проблемам адаптації дітей до умов соціального середовища з метою зменшення серед них числа правопорушень і поліпшення їх психічного здоров'я не тільки через удосконалення шкільних і соціальних умов, а й завдяки допомозі в їх особистісному розвитку [6, с. 143].

Надання допомоги підліткам реалізовувалось шляхом розширення сфери діяльності соціальних працівників, які працювали з підлітками, що пропускали заняття та мали інші проблеми: агресивну поведінку, низьку успішність тощо. Соціальні працівники допомагали не лише підліткам, а й їх батькам і вчителям, надаючи поради щодо налагодження ефективної взаємодії у стосунках, ділячись з ними своїми психолого-педагогічними знаннями.

У Великобританії соціальні працівники у роботі з підлітками крім загальноприйнятих принципів (дотримання прав людини, профілактична спрямованість, діяльнісний підхід тощо) керуються і особливими (недопустимість тиску у соціальній роботі з дітьми та сім'єю, партнерські відносини з усіма членами сім'ї, орієнтація на здібності та потенціал людини, врахування думки дітей, співпраця з іншими агентствами). У цій країні соціальні працівники є співробітниками не школи, а соціальних служб забезпечення освіти, прикріплюючись до окремої школи, вони допомагають вчителям вирішувати проблеми, пов'язані з поведінкою, відвідуванням, успішністю, матеріальним становищем учнів; беруть участь у розробці політики і стратегії подолання цих проблем і встановленням зв'язків між сім'єю і школою [5, с. 59]. Слід відмітити, що у Великобританії, за рішенням суду, батьків дезадаптованих підлітків можуть зобов'язати відвідувати Центри підтримки сім'ї з метою надання батькам методичної допомоги у подоланні недоліків у вихованні їх дітей, або ж до сім'ї прикріплюється соціальний педагог з цією ж метою [1, с. 26].

Звернемо увагу на точку зору французьких науковців, які вважають, що вирішення виховних проблем повинно стати першочерговим завданням країни, для чого потрібно об'єднати і активізувати зусилля усіх, вся нація повинна стати “виховною нацією” у всьому її ідеологічному, культурному, економічному і економічному розмаїтті. Звертаючи значну увагу на педагогіку навколишнього середовища, французькі вчені вважають, що вона являє собою відкриту систему, так звану, педагогіку дії, найважливішими принципами якої є педагогічна співпраця, педагогічний діалог, міжособистісне спілкування, тому оволодіння підлітками уміннями спілкування і взаємодії з оточуючим світом сприяє розвитку вільної, автономної особистості, її самовираженню та самореалізації [6, с. 143]. Досить значна увага приділяється використанню педагогічної анімації як в позашкільній, позаурочній роботі, так і в навчально-виховному процесі.

Аніматор (з фр. “animer”) означає заохотити, надихнути до певної діяльності) прагне створити умови для цікавої захоплюючої діяльності, допомогти створити в групі дружні стосунки, залучити підлітків до анімаційної творчості. Обов'язковими компонентами анімаційної діяльності є анімаційні проекти (масштабні програми з підготовки анімаційних груп, організації соціальної реклами конкретних анімаційних програм тощо) та анімаційні програми (конкретні заходи, творчі справи), які можуть бути різноманітними за змістом і масштабністю [9, с. 93]. Нове, правильно організоване соціальне середовище сприяє підвищенню загального розвитку особистості.

Заслуговує на вивчення, на нашу думку, досвід впровадження у Швеції добровільної програми “Контактна модель роботи з сім'єю”, яка передбачає підбір місцевим комітетом соціального забезпечення сімей для надання допомоги сім'ям, які знаходяться у скрутному становищі. Контактна модель використовується у роботі з неповними сім'ями, члени яких вживають алкоголь або ж наркотики, які мають дітей-інвалідів, молодими сім'ями. Особи, які підбираються для такої взаємодії, є звичайними людьми, без спеціальної освіти і професійного досвіду, проте вони здатні контактувати, спілкуватися, підтримувати та допомагати іншим. Подібна практика існує і у Великобританії,

там запроваджено цікавий досвід використання сімей вихідного дня, коли з метою надання вільного часу батькам, інші сім'ї беруть на вихідні дні їх дітей до себе [1, с. 25].

Досить цікавим для нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект “Місто як школа”, який став прикладом застосування концепції “навчання на практиці”, започаткованої у 70- роки минулого століття в США, коли в Нью Йорку зростала кількість старших підлітків, які залишали школу за рік-два до її закінчення і силу емоційних та інших причин не бажали повертатись до навчання знову. Тому гостро постала проблема в наданні допомоги підліткам у тому, щоб відчувати свою значимість, зрозуміти важливість отримання освіти [3, с. 95].

Підліткам з метою формування мотивації до навчання, яка в звичайній школі у них була відсутня, пропонувалися різні види діяльності, які б їм сподобалися, і в яких вони змогли б себе проявити. Основна ідея цієї моделі полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Учні відправлялись зі школи на вулицю, у місто, щоб взяти безпосередню участь у суспільному житті, інтегруватися у роботу різних міських організацій з метою накопичення досвіду, який вони потім аналізували в школі. У такій школі підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, у ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання, переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання [7, с. 68].

Нетрадиційна форма навчання в німецькому проекті “Місто як школа” призначена насамперед для підлітків і молоді, які були з різних причин відмежовані від традиційної школи, втратили будь-яку мотивацію до навчання і не мали можливості продовжувати освіту або працювати. Таким чином, спочатку відбувається індивідуальний і добровільний вибір діяльності, яка потім супроводжується обговоренням нового досвіду. І вже з цього народжуються завдання для вивчення конкретних предметів, підкріплюються виниклим у підлітків бажанням і розумінням, навіщо їм це потрібно. Адже головна проблема підліткової неуспішності не в нестачі здібностей, а в слабкій мотивації. У такій

системі значно змінюється роль учителя. З “урокодавця”, він перетворюється на людину, яка підтримує і супроводжує іншого в самостійних пошуках. Встановлюючи межі домовленостей, він допомагає учневі у виборі свого шляху, в доведенні розпочатої справи до кінця, в осмисленні підсумків практичної діяльності [3, с. 87].

Акцент робиться на індивідуалізовані навчальні програми в умовах значно розширеного вибору змісту освіти. Обов’язкових навчальних планів і програм для всіх немає, велика увага приділяється методу проектного навчання у групах, вирішенню соціально-педагогічних проблем [6, с. 68].

Оволодіння знаннями відбувається через практичну участь, самостійну трудову діяльність у різних громадських організаціях і соціальних інститутах міста. Практика на одному підприємстві або в одній організації триває кілька тижнів. Після цього учні міняють підприємство. У школі можлива робота учнів і над спільними проектами, організацією подорожей або інших заходів. Учням надається можливість в додаткових курсових групах надолужувати пропущене або забуте з шкільних предметів, а також працювати в різних шкільних майстернях, брати участь у театральних виставах. У концепції “Місто як школа” відводиться значна увага діяльності соціальних працівників. Вони повинні допомагати організації соціальної групової роботи, проектної роботи, у встановленні зв’язку з іншими інститутами, а також з батьками.

Проект “Місто як школа” став прототипом “Шкіл нового типу” для важковиховуваних і педагогічно запущених дітей, тим самим відповідаючи на зростаючу в європейському співтоваристві потребу – підвищення освіченості та профілактику негативних проявів у середовищі дітей-мігрантів [7, с. 68].

Проблема дезадаптованих старших підлітків є гострою соціальною проблемою і для ближнього зарубіжжя. Особливої актуальності вона набула в кризові 90-ті роки минулого століття в Росії, коли внаслідок політичної, економічної, соціальної нестабільності значна частина дезадаптованих старших підлітків залишали школу, не здобувши базову середню освіту, значно поповнила ряди бродяжок, “дітей вулиці”, неповнолітніх правопорушників і злочинців.

Вирішенню проблеми сприяли наукові пошуки педагогів-новаторів О. Петриніна, Б. Алмазова, Р. Овчарової, які одними із перших у 90-ті роки ХХ століття започаткували створення реабілітаційних центрів, діяльність яких будувалась на принципах гуманізму, любові до дитини, психологічного комфорту [8, с. 12]. Заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою О. Петриніна, яка здійснюється в умовах відкритого реабілітаційного центру м. Хабаровська. Цікавим є досвід роботи учбово-науково-методичного центру “Довіра” м. Архангельська, організованого Р. Овчаровою, Єкатеринбургського центру педагогічної реабілітації, організованого Б. Алмазовим.

Отже, зарубіжний досвід соціальної роботи з проблемними підлітками є досить цікавим і змістовним і його елементи доцільно використовувати у роботі з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець Л. Британська модель соціальної допомоги дітям / Людмила Волинець // Соціальна робота та соціальна політика. – 2000. – № 1. – С. 25–31.

2. Висоцька А. А., Гладченко І. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / А. В. Висоцька, І. В. Гладченко, М. О. Супрун – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705560>

3. Епштейн М. Плоды альтернативного образования / М. Епштейн // Вокруг света. – 2009. – № 2. – С. 87–95.

4. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.05 / Коношенко Сергій Володимирович. — Луганськ, 2010. – 492 с.

5. Конюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы / Р. В. Конюшина. – Владивосток. 2004. – 84 с.

6. Кубицький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посібник / С. О. Кубицький. – Ніжин: Видавець. ПП Лисенко М. М. – 2013. – 278 с.

7. Мурашкевич О. А. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч.-метод. посібник / О. А. Мурашкевич. – Луганськ: Вид-во ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – 2013. – 202 с.

8. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : [учеб. пособие для студентов] / Л. Я. Олиференко. – М. : Академия, 2007. – 253 с.

9. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов Вуза: дис...канд. пед. наук: 13.00. 02 / Петрова Мария Сергеевна. – Кострома, 2007. – 223 с.

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

11. 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.

12. Глушко, Н. В. Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Глушко Надія Василівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2017. – 20 с.

REFERENCES

1. Volinets L. Britanska model sotsialnoyi dopomogi dityam / Lyudmila Volinets // Sotsialna robota ta sotsialna polityka. – 2000. – # 1. – S. 25–31.

2. Visotska A. A., Gladchenko I. V., Suprun M. O. Sotsializatsiya ditini z obmezhenimi rozumovimi mozhlivostyami v suchasnomu osvıtnomu vimiri / Navchalno-metodichniy posibnik / A. V. Visotska, I. V. Gladchenko, M. O. Suprun – K.: Institut spetsialnoyi pedagogiki, 2014.

3. Епштейн М. Плоды альтернативного образования / М. Епштейн // Вокруг света. – 2009. – № 2. – С. 87–95.

4. Konoshenko S. V. Teoretiko-metodichni osnovi reabilitatsiyno roboti z sotsialno dezadaptovanimi pidlitkami v umovah Industrialnogo regionu: dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya dokt. ped. nauk: 13.00.05 / Konoshenko Sergiy Volodimirovich.

5. Konyushina R. V. Zarubezhniy opyt sotsialnoy raboty / R. V. Konyushina. – Vladivostok, 2004. – 84 s.

6. Kubitskiy S. O. Tehnologiyi sotsialno-pedagogichnoyi roboti v zarubizhnikh kraYinah: navch. posibnik / S. O. Kubitskiy. – Nizhin: Vidavets. PP Lisenko M. M. – 2013. – 278 s.

7. Murashkevich O. A. Tehnologiyi sotsialnoyi roboti v zarubizhnikh kraYinah: navch.-metod. posibnik / O. A. Murashkevich. – Lugansk: Vid-vo DZ “Luganskiy natsionalniy unIversitet Imeni Tarasa Shevchenka”. – 2013. – 202 s.

8. Oliferenko L. Ya. Sotsialno-pedagogicheskaya podderzhka detey gruppyi riska : [ucheb. posobie dlya studentov] / L. Ya. Oliferenko. – M. : Akademiya, 2007. – 253 s.

9. Petrova M. S. Animatsionnaya deyatelnost kak sredstvo sotsialnogo vospitaniya studentov Vuza: diss...kand. ped. nauk: 13.00. 02 / Petrova Mariya Sergeevna. – Kostroma, 2007. – 223 s.

10. Suprun M. O. Pedagogika : pidruchnik dlya duhovnih I svitskih zakladiv osviti – K. : KDA, 2018. – 400 s.

11. 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.

12. Glushko, N. V. Sotsialna reabilitatsiya dezadaptovanih starshih pidlitkiv u profesynnih litseyah [Tekst] : avtoref. dis. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.05 – sotsialna pedagogika / Glushko Nadliya Vasillvna ; In-t problem vihovannya NAPN UkraYini. – KiYiv, 2017. – 20 s.

*Олена Горбатюк,
ДЗ «Південноукраїнський національний
Педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
lena.gorbatuk1993@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНИХ РУХІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація: У статті висвітлено особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано основні наукові дослідження, що присвячені особливостям та розвитку рухового аналізатора в цілому та довільних рухів зокрема, стосовно даної категорії дітей. Описано порушення фізичного розвитку, які спостерігаються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та перелічено чинники, що впливають на процеси організації рухових функцій та проблеми, які потребують вирішення.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, руховий апарат, довільні рухи.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY MOVEMENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT VIOLATIONS

Abstract: The article highlights the features of the development of arbitrary movements of children with intellectual disabilities. The main scientific studies on the features and development of the motor analyzer in general and voluntary movements in particular, relative to this category of children, are analyzed. Physical development disorders that are observed in children with intellectual disabilities are described and factors affecting the organization of motor functions and problems requiring solutions are listed.

Keywords: children with intellectual disabilities, motor apparatus, arbitrary movements.

Актуальність дослідження, вивчення і корекції довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку визначається, перш за все, винятковою роллю рухового аналізатора у розвитку вищої нервової діяльності, психічних

функцій людини(В. Бехтерев, М. Кольцова, І. Сеченов, І. Павлов, О. Ухтомський та ін.), а також тим, що формування довільних рухів є у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку основним засобом соціалізації(Л. Виготський, І. Дмитрієва, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Наявність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку великої кількості рухових розладів негативно відображається на продуктивності навчальної, ігрової, трудової та інших видах діяльності (Р. Бабенкова, М. Вайзман, О. Дмитрієв, В. Ковальов, М. Козленко, М. Певзнер, В. Мозговий, О. Самилічев, Г. Сухарева та ін.).

У процесі вивчення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку багатьма дослідниками спостерігається велика кількість порушень фізичного розвитку (аномалії розвитку постави, плоскостопість, порушення суглобів) (О. Дмитрієв, М. Козленко, О. Самилічев та ін.). Також відзначаються неврологічні порушення, пов'язані з локальними ураженнями певних ділянок головного мозку, що клінічно проявляються у дітей патологічної неврологічної симптоматики (Р. Войтенко, В. Ковальов, О. Мاستюкова, Г. Сухарєвата ін.). Встановлено залежність порушення моторики від ступеня зниження інтелекту (М. Вайзман, В. Ковальов, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Сухарєвата ін.). Крім того, встановлено, що тип рухової недостатності при різних клінічних формах порушеного інтелекту неоднаковий і залежить від багатьох факторів: локалізації ураження; ступеня порушення премоторних зон; рівня інтелекту; ступеня обмеженості рухових можливостей та ін.

При клінічних характеристиках дітей з порушеннями інтелектуального розвитку загальноприйнятим є те, що порушення моторики дітей обумовлені їх основним дефектом, і ступінь вираженості рухової недостатності прямо залежить від ступеня зниження інтелекту дітей. Дане розуміння недоліків моторики при порушенні інтелектуального розвитку не пояснює велику різноманітність рухових порушень в учнів або, феномен «моторної обдарованості» у цих дітей. Це призводить до уніфікації корекційного процесу. Слід зазначити, останнім часом у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбулося збільшення кількості неврологічних порушень (Р. Войтенко; Н. Буторіна, І. Купріянова, І. Лебєдєвата

ін.), що впливає на стан їх рухової сфери. За твердженням (Р. Войтенко, О. Мاستюкова та ін.), моторні порушення у цих дітей відрізняються від рухової недостатності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які не мають неврологічних порушень. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку неврологічними порушеннями можуть відзначатися загально мозкові і локальні органічні і неврологічні симптоми, включаючи парези, паралічі, епілептиформні випадки, пов'язані з наявністю уражень певних мозкових структур (лобові, тім'яні долі, підкіркові утворення і т.д.) (В. Ковальов, С. Мнухін, Г. Сухарева, та ін.). При цьому патологія мозку у них може бути досить «груба», патоморфологічно рельєфна: ураження оболонок мозку, наявність рубців, кіст, гематом і т.п. (Р. Войтенко, В. Ковальов, та ін.). Ці неврологічні порушення і пов'язані з ними порушення моторики можуть проявлятися в групах учнів з різним ступенем порушення інтелекту, але наявність подібних порушень в групі дітей з одним ступенем інтелектуального порушення робить цю групу неоднорідною, і виникає необхідність різних підходів в процесі оцінки їх рухових порушень і корекції моторної сфери.

Процес формування і корекції довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку даний час спирається на сучасний рівень розвитку уявлень про структуру і механізми рухових функцій людини. Рухова функція розглядається як складна, пластична констеляція високо диференційованих взаємозамінних елементів, яка реалізує довільні рухові акти людини і лежить в основі формування рухових навичок (П. Анохін, О. Лурія, І. Філімонова та ін.).

На процеси організації рухових функцій впливають такі чинники:

- вікові;
- неврологічні;
- психологічні;
- індивідуально-особистісні.

На основі зазначених наукових уявлень про структуру і механізми рухових функцій в педагогічній практиці реалізуються моделі корекційно-розвиваючого навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в фізичному вихованні

О. Дмитрієв, В. Мозговий трудовому навчанні С. Мирський, О. Ковальова, Н. Павлова, В. Шинкаренко образотворчій діяльності І. Грошенков, Т. Нестерова, а також враховується наявність рухових розладів при навчанні дітей письма, рахунку і т.д. Разом з тим, недостатньо повно досліджені питання:

- впливу вікових особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на якісні характеристики рухової функції;

- вплив нейрофізіологічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на якісні характеристики рухових функцій;

- вплив психічних особливостей дітей на якісні характеристики рухових функцій;

- порушення компонентів рухової функції і їх вплив на характеристики рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку цілому.

Аналізуючи рухово-моторну сферу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, ми спираємося на визначення порушення інтелектуального розвитку, яке дається в міжнародній класифікації хвороб десятого перегляду (МКБ-10). Порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість)— це стан затриманого або неповного розвитку психіки, який в першу чергу характеризується порушенням здібностей, що виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей.

Поряд з великою кількістю неврологічних, психологічних порушень у дітей з порушеннями інтелекту, дослідниками було встановлено, що діти даної категорії у фізичному розвитку помітно поступають одноліткам, які нормально розвиваються (В. Бобошко, М. Вайзман, О. Дмитрієв; В. Петрова, О. Самилічевта ін.). Відзначено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з раннього дитинства спостерігаються затримки природних рухових рефлексів. Як правило, вони пізніше починають сидіти, стояти, ходити. У них частіше зустрічаються різні порушення постави, плоскостопість, вони частіше мають надмірну масу тіла за рахунок надмірної жирової клітковини (О. Дмитрієв, О. Самилічевта ін.). Досліджуючи антропометричні дані О. Дмитрієв, Н. Ланова,

виявили, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відстають від своїх однолітків з загальноосвітніх шкіл у вазі, зростанні, окружності грудей.

Фізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вивчав М. Козленко. Він встановив нерівномірність вікової динаміки показників у хлопчиків і дівчаток. Сумарні показники фізичного розвитку, як у хлопчиків, так і у дівчаток мають тенденцію постійного зростання з віком, але цей розвиток нерівномірно і на різних етапах співвідношення між різними показниками має різноспрямований характер. Були досліджені антропометричні показники: вага, зріст, окружність грудної клітини. Отримані кількісні значення свідчать про велику різноманітність індивідуальних відхилень у фізичному розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У зв'язку з тим, що вчителю фізичного виховання доводиться працювати з класом, в складі якого є діти різного віку, йому необхідно враховувати всю різноманітність індивідуальних відхилень у фізичному розвитку учнів (В. Олійник, О. Самилічева ін.). За твердженням О. Самилічева, крім відомостей про індивідуальні відхилення у фізичному розвитку, необхідно знати структуру дефекту, особливості розвитку кожного учня, з тим щоб більш ефективно за допомогою фізичних вправ проводити корекційно-виховну роботу. У доступній літературі відомості про фізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з різною якісною структурою дефекту носять роз'єднаний характер, і зовсім відсутні дослідження співвідношень зазначених показників (О. Самилічев). Також слід зазначити певні відхилення в регуляції м'язової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Всі перераховані вище порушення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку знаходять своє вираження в порушенні фізичних (рухових) якостей. Під руховими якостями прийнято розуміти окремі якісні сторони рухових можливостей людини і окремих дій (сила, витривалість, гнучкість, швидкість). Рівень розвитку фізичних якостей визначається не тільки фізичними факторами, але і рівнем розвитку інтелектуальних і вольових здібностей. Так, Р. Белов провів порівняльний аналіз показників витривалості у дітей загальноосвітньої і

спеціальної шкіл і вказав на значне відставання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку від норми. Причину цього відставання автор бачить в зниженні моторної функції учнів спеціальних шкіл. У той же час витривалість основних м'язових груп при виконанні статичних напружень з віком збільшується, також діти, які нормально розвиваються проявляють більшу витривалість в порівнянні з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, у всіх обстежуваних вікових категоріях. Багатьма авторами досліджувалася здатність школярів розвивати максимальну швидкість своїх рухів (Б. Сермеев, М. Фортунатовта ін.). Максимальна швидкість рухів досліджувалася різними методами: зміна латентного часу реакції, швидкості одноразового руху і частоти повторюваних рухів. Вивчаючи особливості вікових змін латентного часу рухової реакції учнів спеціальної школи, Ю. Гожев відзначав, що у старших школярів виявлено найвищі показники латентного часу рухової реакції. Пояснюючи ці факти, Б. Сермеев і М. Фортунатов трактують їх як матеріал, що підтверджує положення про те, що становлення моторного аналізатора у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку запізнюється на два-три роки в порівнянні з дітьми, які нормально розвиваються. О. Бебріш, аналізуючи швидкісні якості в учнів спеціальних шкіл, встановила, що в розвитку цієї рухової якості учні з порушеннями інтелектуального розвитку відстають від дітей, які нормально розвиваються на 6 – 7 років, що свідчить про низьку рухливості нервових процесів у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. У той же час, при систематичних заняттях плаванням, що вимагають точних і швидких рухів, в учнів спеціальних шкіл збільшується рухливість нервових процесів і вдосконалюється аналітико-синтетична діяльність, у зв'язку з чим зростає швидкість рухів і поліпшується їх координація. Тому плавці – учні спеціальних шкіл відстають у швидкості рухів від учнів загальноосвітніх шкіл всього лише на 1 – 2 роки.

Аналізуючи рухові здібності в учнів спеціальної школи, О. Самиличев дійшов до висновку, що інтегральний показник фізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від інтегрального показника їх розумової

працездатності. Так само він встановив, що здібності розвиваються нерівномірно. У молодшому шкільному віці необхідно особливу увагу звернути на розвиток координаційних здібностей і гнучкості. Доцільно більш інтенсивно розвивати швидкісні, швидкісно-силові здібності і витривалість, виявлені в період прискореного росту в молодшому і середньому шкільному віці. Сприятливим періодом для розвитку сили є середній і старший вік у хлопчиків і віковий діапазон 13-14 років у дівчаток. Найбільш сприятливим періодом для розвитку почуття ритму О. Зеленов вважав середній шкільний вік. У своїх роботах Є. Черник вказував, що функція рухового аналізатора учнів, що навчаються в загальноосвітніх і спеціальних школах, піддається закономірному віковому розвитку. Як відомо, рухова активність особливо велика у дітей в шкільному віці і досягає часом майже виключно великих розмірів. Для всіх досліджуваних показників фізичних якостей характерно уповільнення кривих зростання цих показників в учнів загальноосвітньої школи з 13-14 років. Отже, безперервний розвиток рухового аналізатора у школярів, які нормально розвиваються відбувається лише до 13-14-річного віку. Пізніше, в 15-16 років, не спостерігається вже настільки енергійного зростання показників розвитку рухового аналізатора. Це свідчить про дозрівання рухового аналізатора до 13-14-річного віку. Що стосується учнів спеціальної школи, то розвиток рухового аналізатора у них запізнюється на 2-2,5 роки по відношенню до школярів загальноосвітньої школи. Можна припустити, що у них дозрівання рухового аналізатора відбувається до 15-16 років.

Треба зазначити деякі важливі особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку для нашого дослідження. Нейрофізіологічні особливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Здатність людини управляти рухами свого тіла залежить від зрілості структур мозку. У міру дозрівання кори мозку рухи дитини стають цілеспрямованими, організованими, координованими, плавними. Наявність органічних уражень центральної нервової системи, а також церебро-органічної недостатності проявляється, перш за все, в порушенні рухової діяльності індивіда.

Слід зазначити, що наслідки органічного ураження ЦНС відображаються на розвитку координаційних здібностей. Ці труднощі обумовлені не тільки своєрідністю розвитку рухів, але і тривалою відсутністю орієнтовної реакції (М. Вайзман, Н. Назарова, С. Шевченкота ін.).

Порушення пропріоцептивної чутливості рухового акту. Вплив порушень нервової системи на довільні рухи учнів з порушенням інтелектуального розвитку можна простежити на прикладі порушення кінестетичної основи руху. Багато дослідників відзначали, що пропріоцептивна чутливість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розвинена гірше, ніж у здорових учнів, внаслідок чого рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де потрібно керувати рухами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів, перехресна координація рухів, (Р. Бабенкова, В. Мозговий, Є. Черник, С. Юровський та ін.). У своїх дослідженнях А. Косина, вказувала на недостатній ступінь диференціювання м'язових зусиль. Так само ряд авторів Р. Бабенкова, М. Козленко, В. Мозговий, С. Юровський, встановили, що кінестетична чутливість учнів спеціальної школи розвинена гірше, ніж у дітей загальноосвітньої школи, внаслідок чого рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де потрібні управління руховими актами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів.

Особливості психологічної регуляції рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вплив особливостей психіки на формування довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язано, перш за все, з порушенням сприйняття дитини, в результаті чого відзначається сповільненість і фрагментарність, порушення зорової і слухової уваги, зосередження ідентифікації і угруповання за різними ознаками. Так само дослідниками звертається увага на порушення взаємодії сигнальних систем, що характеризується тим, що на рівні складної аналітико-синтетичної діяльності словесна система учнів втрачає свою організуючу функцію в процесі утворення загальних уявлень і понять (Р. Лалаєва, О. Логіновата ін.).

У процесі вивчення особливостей побудови довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значущими є дані про те, як взаємодіють

уявлення з образами сприйманих об'єктів і між собою в процесі їх розумової діяльності. У різних дослідженнях звертається увага на схематичність і неконкретність рішення дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, перш за все завдань, що вимагають участі наочно-образного мислення (Ю. Матасов, С. Рубінштейн та ін.). У зв'язку з цим відзначається порушення в різному ступені вираженості, цілеспрямованої діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Порушення мовної регуляції рухового акту. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є недоліки в словесному опосередкуванні рухів у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл (Р. Бабенкова, М. Козленко, В. Мозковий, С. Юровський та ін.).

Порушення просторової організації рухового акту. Наслідком основного дефекту при порушенні інтелектуального розвитку є порушення просторово-часової організації рухового акту, яка у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розвинена гірше, ніж у однолітків, які нормально розвиваються. При цьому порушення проявляються не тільки в дефіциті наочного сприйняття простору і відносин конкретних предметів в ньому, а й перш за все в порушенні просторових уявлень, а також і структурної перебудови одержуваної інформації.

Вивчаючи психомоторику дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в світлі рівневої теорії «Побудови рухів», розробленої М. Бернштейном, М. Вайзман встановив, що ці діти відчувають особливі труднощі у зв'язку з недорозвитком сенсорної складової рухової сфери. Аналіз результатів досліджень ряду авторів Р. Бабенкової, М. Козленко, В. Мозгового дав підставу для висновку про те, що при значних індивідуальних, вікових відмінностях у розвитку рухів в учнів спеціальної школи спостерігаються специфічні інваріантні при різних недоліках інтелектуального розвитку рухові порушення. На заняттях фізичними вправами це проявляється, перш за все, в несформованості тонких диференційованих рухів, поганій координації складних рухових актів, низькій навченості рухам, відсталості сформованих навичок, недоліках доцільної

побудови дій, труднощях при виконанні або зміні рухів за словесною інструкцією. Таким чином, все різноманіття рухових порушень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку чітко проявляється в процесі виконання довільних рухів, формуванні рухових актів (М. Вайзман, С. Шевченкота ін.).

Таким чином, з аналізу джерел можна зробити висновок, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має місце порушення всіх компонентів рухових функцій, уповільнене формування ланок рухового акту, відставання від однолітків, які нормально розвиваються у формуванні рухових якостей, порушення формування нових рухових навичок.

Подальше вивчення проблеми ми вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо розвитку довільних рухів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенкова Р. Д. Развитие статического равновесия у учащихся специальных школ. Р. Д. Бабенкова // Дефектология. – 1973. – № 1. – С. 147-173.
2. Бобошко В. В, Коррекция физического развития и двигательных нарушений умственно отсталых дошкольников старшей группы, средствами физического воспитания: автореферат, дисс. канд. пед. наук. М., 1991. – 16 с.
3. Козленко Н. А. Особенности двигательных нарушений у учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1963. – 24 с.
4. Мозговой В. М. О некоторых условиях формирования сложных двигательных навыков у умственно отсталых школьников / В. М. Мозговой // Дефектология. – 1972. – № 2. – С. 61-66.
5. Сермеев Б. В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей / Б. В. Сермеев // Горький. – 1976. – 84 с.
6. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної прямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна // К.: Педагогічна думка. – 2000. – 286 с.

7. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання /О. В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія.Київ,—2015. — Вип. 17. С. 265-268.

REFERENCES

1. Babenkova R. D. Razvitie staticheskogo ravnovesiya u uchashchihhsya special'nyh shkol R. D. Babenkova // Defektologiya. — 1973. — № 1. — S. 147-173. [In Russian].
2. Boboshko V. V, Korrekciya fizicheskogo razvitiya i dvigatel'nyh narushenij umstvenno otstalyh doshkol'nikov starshej gruppy, sredstvami fizicheskogo vospitaniya: avtoreferat, diss. kand. ped. nauk. M., 1991. — 16 s.[In Russian].
3. Khokhlina O. P. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoipriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku / O. P. Khokhlina // K.: Pedahohichna dumka. — 2000. — 286 s.[In Ukrainian].
4. Kozlenko N. A. Osobennosti dvigatel'nyh narushenij u uchenikov vspomogatel'noj shkoly i korrekciya ih sredstvami fizicheskoy kul'tury: avtoref. dis. kand. ped. nauk. M., 1963. — 24 s.[In Russian].
5. Mozgovej V. M. O nekotoryh usloviyah formirovaniya slozhnyh dvigatel'nyh navykov u umstvenno otstalyh shkol'nikov / V. M. Mozgovej // Defektologiya. — 1972. —№ 2. — S. 61-66.[In Russian].
6. Sermeev B. V. Metodika vospitaniya dvigatel'nyh kachestv u anomal'nyh detej / B. V. Sermeev // Gor'kij. — 1976. — 84 s.[In Russian].
7. Chebotarova O. V. Osoblyvosti sotsializatsii shkoliariv iz porushenniamy rozumovoho rozvytku zasobamy profesiino-trudovoho navchannia /O. V. Chebotarova // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. Kyiv, —2015. — Vyp. 17. S. 265-268.[In Ukrainian].

Валентина Жук

Інститут спеціальної педагогіки і психології

ім. Миколи Ярмаченка НАПН України

orcid.org/0000-0001-8183-5250

ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. Мета представлено у статті дослідження – розглянути актуальні підходи щодо ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху, визначити напрями та окремі умови їх реалізації.

Для її досягнення використано такі методи: аналіз літературних джерел та нормативних документів, вивчення та узагальнення практичного досвіду.

Виявлено, що рання допомога дітям з порушеннями слуху будується на засадах міждисциплінарності, сімейноцентрованості та багатовекторності, реалізується не лише через навчання дітей, а, перш за все, через навчання батьків. Визначено основну мету, напрями та ефективні форми навчання.

Ключові слова: порушення слуху, глухі діти, діти зі зниженим слухом, діти з кохлеарними імплантами, рання допомога

Abstract. The purpose of the study article is to review current approaches to early assistance to children with hearing impairments, to identify the directions and specific conditions for their implementation.

To achieve it, the following methods were used: analysis of literary sources and normative documents, study and generalization of practical experience.

It is revealed that early assistance to children with hearing impairment is based on the principles of interdisciplinarity, family-centeredness and multidimensionality, implemented not only through the education of children, but above all through the education of parents. The main purpose, directions and effective forms of training are defined.

The primary purpose of early pedagogical assistance to children with hearing impairments is not to form specific skills, but to prevent restrictions on the functioning of the child as a whole.

Areas of pedagogical care for young children with hearing impairments cover different vectors of activity and influence on the main lines of development of the child.

Among them are pedagogical diagnostics of reactions to acoustic stimuli, communicative intentions and ways of their realization, ways of interaction, adaptation to hearing aids and cochlear implants, expansion of the range of acoustic impressions, development of speech and speech hearing, motor skills (small, articulatory), psychic functions (perception, memory, thinking, attention, imagination), emotional and volitional spheres, formation of communication, social and interaction skills, subject and play activities, subject and play activities understanding of speech, extension of passive and active vocabulary, etc.

An effective form of teaching children with hearing impairments is real and quasi-real educational situations.

Keywords: hearing impaired, deaf children, hearing impaired children, children with cochlear implants, early care

Постановка проблеми.

Питання ранньої допомоги дітям з особливими потребами в останні роки широко обговорюються у наукових колах. Цікавість науковців до зазначеної проблематики щодо дітей з порушеннями слуху пояснюється тим, що, з одного боку, з'явилася можливість ранньої діагностики порушень, зросла якість та розширилися можливості корекції слуху засобами слухопротезування, у тому числі з допомогою кохлеарних імплантів, з іншого – доведено вирішальну роль раннього віку для слухомовленнєвого розвитку дитини. У світовій практиці за останні десятиліття накопичено досвід педагогічної підтримки дітей раннього віку з порушеннями слуху, запроваджено програми ранньої допомоги. В Україні на часі вивчення такого досвіду та запровадження аналогічних програм, що потребує аналізу підходів, що існують, особливостей внутрішніх умов, розроблення змісту та наукового бачення шляхів його реалізації.

Аналіз актуальних досліджень.

Актуальні концепції ранньої допомоги ґрунтуються на розумінні дитячого розвитку як процесу, в основі якого лежить соціально-комунікативний обмін між дитиною і довколишнім середовищем (Р. Дарлінг, Д. Дорнан Т. Пелимская, О. Приходько, К. Райхмут, М. Селігман, Л. Солнцева, Д. Хілтон, С. Хорош та ін.).

Теоретичним підґрунтям для ранньої допомоги слугують дослідження онтогенезу та раннього розвитку дитини, теорії прихильності, системної сімейної

терапії, екологічного підходу, теорія прихильності Джона Боулбі, вчення про фасилітуюче оточення Д.В. Виникотта та інші.

Наукове бачення ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху напрацьовувалося впродовж останніх десятиліть і знайшло втілення у працях Т. Богданович, С. Варазе, М. Жигоревої, І. Корольової, Е. Леонгард, К. Луцько, Б. Мороза, Т. Пелимської, В. Шевченко, Н. Шматко та інших науковців. З'ясовано, що саме у ранньому віці формуються необхідні для опанування словесного мовлення моторні навички, закладаються основи сенсорного сприймання, пізнавальні процеси. Пластичність нервової системи дитини на цьому етапі розвитку дозволяє, за умов адекватної сенсорної стимуляції слухових та мовленнєвих відділів кори головного мозку, попередити або подолати відставання у слухомовленнєвому розвитку.

Набув визнання комунікативно орієнтований підхід, за якого робиться акцент на соціальній взаємодії дитини і дорослих членів родини та їх мовленнєвому спілкуванні (аудиовербальна терапія, вроботональний метод).

На необхідність раннього початку педагогічної допомоги вказують і прихильники білінгвального підходу, зокрема й вітчизняні його розробники (Н. Адамюк, О. Дробот, С. Кульбіда).

Мета статті – аналіз актуальних підходів щодо ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху, визначення напрямів та окремих умов їх реалізації.

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

Виклад основного матеріалу.

Починаючи з 90-х років минулого століття відбувалася зміна підходів до надання послуг дітям з особливими потребами, акценти змістилися від подолання наслідків порушень до їх попередження. У багатьох країнах набували чинності нормативні документи, якими було запроваджено раннє втручання.

Проблема ранньої допомоги в Україні вийшла на державний рівень в останні роки. Прийнято постанову Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання», Мінсоцполітики

України запропонувало проект Державного стандарту надання послуги раннього втручання та Концепції створення та розвитку системи послуг раннього втручання, було започатковано пілотний проект , «Створення системи надання послуги раннього втручання» та затверджено план заходів його реалізації на 2019-2021 роки.

Рання допомога визначається як комплекс послуг для дітей раннього віку, що мають ризик відставання у розвитку через різні причини, мета якого полягає у створенні сприятливих умов для психічного та соціального розвитку, встановлення продуктивної взаємодії з батьками та довіллям. Мета реалізується через раціональну організацію діяльності дитини та педагогічний вплив на неї впродовж всього часу її активності (А. Кукуруза, А. Кравцова, І. Пасічник та ін.).

Педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху – це комплекс організаційних, діагностичних та корекційно-розвиткових заходів, які сприяють психічному та соціальному розвитку дитини, реалізації її внутрішнього потенціалу.

В останні десятиліття змінилося бачення щодо показів до діагностики порушень слуху. У попередні роки робився акцент на виявлення зниження слуху через опосередковані ознаки та специфічні поведінкові прояви: дитина не реагує (не лякається, не напружується, не завмирає, не розплющує широко очі, не здригається) на гучні звуки; не виявляє ознак пожвавлення та емоційних реакцій на голос матері та людей найближчого оточення; не шукає джерела звуку (не повертає голівку у бік надходження сигналу); у п'ятимісячному віці і пізніше не впізнає власне ім'я (не обертається, не підходить тощо); не з'являються або згасають вікові вокалізації; у рік і надалі не говорить простих слів, а у подальшому мовлення не виникає або виникає дуже спотворене і не виконує повною мірою своїх функцій та ін. Натомість, в останні роки доведено необхідність виявлення порушень слуху через обов'язкову його перевірку скринінговими методами в усіх новонароджених. Поставлений у перші місяці життя діагноз дозволяє забезпечити можливість чути навколишні звуки, у тому числі й мовлення, шляхом слухопротезування, починаючи з раннього віку,

правильно організувати спілкування з дитиною, вплинути на розвиток на ранніх етапах.

У країнах європейської співдружності за останні три десятиліття накопичився цінний досвід ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху завдяки тому, що діють програми ранньої інтервенції, зокрема, Мюнстерська батьківська програма з підтримки розвитку комунікації немовлят та дітей з порушеннями слуху, програма «Слухай і говори» («Hear and Say») та інші. У таких програмах зазначено обсяг допомоги, її зміст, терміни та умови надання/отримання.

Серед напрямів ранньої допомоги:

- ✓ раннє виявлення порушення та діагностика його характеру,
- ✓ моніторинг слуху впродовж всього раннього віку (і надалі),
- ✓ за необхідності, лікування захворювань, які спричиняють зниження слуху та інших захворювань (нервової системи тощо),
- ✓ раннє слухопротезування індивідуальними слуховими апаратами або кохлеарними імплантатами,
- ✓ заняття із сурдопедагогом та батьками,
- ✓ ефективна взаємодія між дитиною та батьками і близьким оточенням під час щоденних рутинних справ,
- ✓ психологічна підтримка та навчання батьків або інших значущих дорослих навичкам правильної комунікації з дитиною, яка забезпечить освітній та особистісний поступ малюка тощо.

Із введенням в обіг МКФ та МКФ ДП програми ранньої допомоги змінили векторність впливу з навчання окремим навичкам на зменшення обмежень життєдіяльності та розширення функціональних можливостей, створення передумов для значущої участі дитини у соціальному житті, покращення якості її життєдіяльності. Рівень необхідної підтримки визначається з врахуванням не лише ступеню зниження слуху, а й інших внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на функціонування та спричиняють різного роду обмеження. Зокрема, для опанування словесного мовлення дитиною важливі умови, у яких воно відбувається: мовні традиції родини, запити батьків або значущих дорослих, міра

їх залученості до освітньо-корекційного процесу, час використання (слуховий вік) та ефективність медико-технічних засобів корекції слуху тощо. Мовні традиції родини, запити батьків або значущих дорослих відіграють провідну роль у виборі методів навчання на користь жестових, білінгвально-бімодальних чи словесних. Міра залученості батьків до освітньо-корекційного процесу важлива для визначення проміжних цілей, змісту та планування. Ефективність медико-технічних засобів корекції слуху зумовлює таку особливість як домінування способів сприймання словесного мовлення (аудіальний, візуальний та ін.), що, у свою чергу, диктує відповідні можливостям дитини прийоми і засоби навчання. Отже, діти раннього віку з порушеннями слуху можуть потребувати різної підтримки, як за змістом, так і за умовами його реалізації.

Важливо відзначити, що рання допомога дітям з порушеннями слуху є ефективною, якщо має системний, різновекторний, багатокomпонентний характер, здійснюється на міждисциплінарному рівні та реалізується командою фахівців медичної, технічної, педагогічної, психологічної, соціальної галузей у тісній співпраці з батьками дитини або іншими значущими дорослими. Також можуть бути залучені представники громадських організацій, невролог, логопед та інші фахівці, необхідність яких зумовлена потребами дитини.

Діяльність міждисциплінарної команди не є комплексом послуг, які надаються дитині раннього віку з порушенням слуху та її родині різними фахівцями, кожний з яких має свої завдання, реалізує свою стратегію, керується своїми підходами, спрямовує діяльність на задоволення окремих потреб та оцінює окремі здобутки дитини. Натомість, міждисциплінарна команда супроводу родини дитини раннього віку з порушенням слуху повинна будувати свою діяльність на засадах співпраці, партнерства з урахуванням думок усіх членів команди, за яких відбувається регулярний обмін інформацією, колективний аналіз усіх чинників впливу на дитину, спільно визначаються її потреби, узгоджуються цілі, добираються підходи, розробляються стратегії впливу, програма дій, план та механізми їх реалізації, плануються та здійснюються моніторингові заходи і оцінювання здобутків.

В останні роки у світовій практиці на зміну експертній моделі взаємодії батьків і фахівців прийшла партнерська модель (Д. Хілтон). Для експертної моделі характерний чіткий розподіл функцій між фахівцями та батьками. Реалізація цієї моделі передбачає, що фахівці є носіями знань та основними виконавцями розвиткових та навчальних завдань, вони визначають медичні та освітні цілі, планують стратегії впливу, моніторять динаміку розвитку дитини тощо. Роль батьків полягає у тому, що вони надають необхідну інформацію та виконують завдання спеціалістів. На відміну від експертної моделі, за партнерської моделі фахівці і батьки є рівноправними учасниками процесу супроводу, активно задіяними на усіх його етапах.

Оскільки час спілкування дитини з фахівцями обмежений, а батьки постійно перебувають поруч, спілкуються з малюком, родина є найважливішим ресурсом розвитку (Карен Райхмут, Діміті Дорнан). Водночас, батьки є не лише рівноправними виконавцями послуги ранньої допомоги, а ще й її отримувачами. Порушення слуху у дитини має вплив на життя та функціонування всієї родини, її дорослі члени потребують психологічної підтримки, навчання розвитковим та підтримуючим стратегіям, ефективним методам і прийомам взаємодії та навчання (М.Селігман, Р.Дарлінг).

Важливо відзначити також те, що педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху полягає не лише у навчанні слухати та говорити. Вона охоплює різні лінії розвитку, в тому числі розвиток моторики, пізнавальної діяльності, соціальних навичок, емоційний розвиток та інші.

Орієнтовний зміст педагогічної допомоги дитині раннього віку з порушенням слуху можна представити наступними напрямками:

- ✓ педагогічна діагностика реакцій на акустичні подразники, комунікативних намірів та способів їх реалізації, способів взаємодії тощо,
- ✓ адаптація до слухових апаратів та кохлеарних імплантів,
- ✓ розширення кола акустичних вражень, розвиток не мовленнєвого та мовленнєвого слуху,

- ✓ формування комунікативних, соціальних навичок та навичок взаємодії,
- ✓ розвиток емоційної та вольової сфер,
- ✓ розвиток психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви,
- ✓ формування предметної та ігрової діяльності,
- ✓ формування навичок сприймання і розуміння мовлення,
- ✓ розширення пасивного та активного словникового запасу,
- ✓ розвиток моторики (дрібної, артикуляційної) тощо.

Традиційною формою навчання є спеціально організоване заняття. Педагог або дорослий член родини у визначений режимом час, організовує та спрямовує сенсорно-пізнавальну діяльність дитини з урахуванням індивідуальних слухомовленневих, вікових та інших можливостей і освітніх потреб.

Оскільки вікові особливості раннього віку не дозволяють широко застосовувати заняття як форму навчання, освітні та корекційно-розвиткові завдання пропонується виконувати у ході повсякденних рутинних справ, ігор. Доречною за таких умов вбачається форма навчання, яка отримала назву освітня ситуація. Освітня ситуація – це ситуація освітнього напруження, яка виникає спонтанно або спеціально створюється дорослим для досягнення результатів, передбачених змістом освіти певного рівня (К. Крутій). Освітні ситуації, реальні або квазіреальні, дають змогу реалізовувати зміст освіти з врахуванням актуальних потреб та інтересів дитини, сприяють засвоєнню матеріалу у природних умовах, забезпечують повторюваність та безперервність засвоєння. Важливою перевагою такої форми роботи є й те, що освітня ситуація може бути частиною повсякденного життя дитини, мати для неї особистісний смисл, супроводжуватися емоційним відгуком. Тривалість та кількість освітніх ситуацій для дітей з порушеннями слуху раннього віку не може регламентуватися, натомість щобільше таких ситуацій буде створено або використано, освітній результат буде кращим. Освітні ситуації можуть бути використані у межах особистісно орієнтованих технологій, за яких у центрі уваги та впливу

особистість дитини з її особливостями та потребами, а зміст розглядається як складова середовища, у якому відбувається розвиток особистості, зокрема, сенсорний та мовленнєвий. Для дітей з порушеннями слуху раннього віку з поміж різних видів освітніх ситуацій особливу роль відіграють комунікативно-діалогові та ігрові з мовленнєвим супроводом. Основна освітня продукція у таких ситуаціях – мовлення дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок

Отже, рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху можлива за умов обов'язкового скринінгу слуху новонароджених, ранньої діагностики його порушень. У країнах, в яких діють державні програми ранньої допомоги дітям зазначеної категорії, вона будується на засадах міждисциплінарності, сімейноцентрованості та багатовекторності та реалізується через навчання батьків або значущих дорослих, спеціально організовані заняття та під час повсякденного спілкування, має спрямування не на окремі навички, а на та попередження обмежень функціонування дитини в цілому.

Актуальними залишаються розроблення основних принципів та положень для організації ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху в Україні на міжвідомчій основі, реалізація яких забезпечить раннє виявлення та корекцію порушень слуху медико-технічними засобами, в тому числі кохлеарними імплантами, допомогу родині, попередить або мінімізує обмеження життєдіяльності дитини, сприятиме розвитку, соціалізації.

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. 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.

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

6. 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. Zhuk V., Lytvynova V., Taranchenko O., Fedorenko O., Shevchenko V. (2014). Kontseptsiiia 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]

2. 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)

3. 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] Perynatolohiia y pedyatryia 4(56) 105-107 [In Ukrainian]

*Анна Замша,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психологічного супроводу
дітей з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. В статті здійснено теоретичний аналіз проблеми навчання дітей із порушеннями слуху з огляду на домінуючу модель сприймання глухоти, що опосередковує зміст і особливості організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху, які в сукупності впливають на формування певних особистісних якостей та рис. Виокремлено медичну, соціальну та культурну моделі сприймання глухоти.

При медичній моделі діти з порушеннями слуху опановують меншим, аніж їхні чуючі однолітки змістом освіти, крім цього організація процесу навчання має наскрізну корекційну спрямованість, що зосереджується на намаганні виправити первинні та вторинні порушення розвитку, які виникають внаслідок порушення слуху. Це формує у дітей з порушеннями слуху почуття власної неповноцінності в порівнянні з чуючими однолітками, виникнення у них відчуття обмежень щодо перспектив їхньої самореалізації в світі чуючих.

При соціальній моделі, організація процесу навчання спрямовується на усунення бар'єрів у комунікації дитини з порушеннями слуху з оточуючими. Ця модель ґрунтується на інклюзивній філософії освіти, що передбачає інтегрування дитини з порушеннями слуху в чуюче освітнє середовище. Втім, у таких умовах неможливо забезпечити повноцінну участь і активність такої дитини в освітньому процесі. В цих умовах навчання часто відбувається за посередництва перекладача

жестової мови. Внаслідок цього у дитини з порушеннями слуху формується почуття «інакшості» та стереотип сприймання оточуючих як таких, що їй винні (наприклад, ставити хороші оцінки тощо, тому що дитина глуха).

Культурна модель глухоти передбачає збереження для дітей із порушеннями слуху спеціальної форми навчання, яка відбувається із залученням дорослих глухих вчителів та чуючих вчителів з родин глухих, які є носіями культури, цінностей, досвіду вирішення найрізноманітніших проблем, що виникають в житті глухої людини. При цій моделі навчання у дитини з порушеннями слуху формується почуття гордості за власну приналежність до спільноти глухих, позитивне самосприйняття, адекватне бачення власних життєвих перспектив.

Ключові слова: жестова мова, культура глухих, модель глухоти, рольова модель, спеціальне навчання, інклюзивне навчання.

Zamsha A. V. Psychological features of educating of hearing impairment children

Abstract. The article deals with the results the theoretical analysis of the problem of teaching hearing impairments children in view of the dominant model of understanding the deafness, which mediates the features of the education process organization of hearing impairments children, which influence on the formation of some personality traits.

The medical model means that hearing impairments children acquire less of the education content than their hearing peers and the organization of the education process has a corrective focus, which means the influence on the primary and secondary developmental disorders that occur as a result of hearing impairment. This model forms in hearing impairment children their own inferiority compared to hearing peers, the emergence of a sense of constraints on the prospects of their self-realization in the modern social world of hearing.

In the social model, the organization of the learning process is aimed at removing barriers in communication of the hearing impairment children with others. On this

model is based on the inclusive education. However, in such circumstances it is impossible to ensure full participation and activity of hearing impairment children in educational process. As a result, the hearing impairment children develop the sense of “otherness” and a stereotype that others owe to them because of he/she is deaf.

The cultural model of deafness preserves for hearing impairments children the special education that involves the involvement of adult deaf teachers and hearing teachers from deaf families, who are carriers of the culture, values, experience of solving a variety of problems that arise in the life of a deaf peoples. In this model of learning a hearing impaired children help to form the sense of pride for his/her own belonging to the deaf community, positive self-perception, and adequate vision of his/her own life prospects.

Keywords: sign language, deaf culture, model of deafness, role model, special education, inclusive education.

Постановка проблеми. Актуальність проведення психологічних досліджень проблеми навчання дітей із порушеннями слуху зумовлена необхідністю пошуку більш ефективних технологій навчання, що забезпечують всебічний розвиток таких дітей та сприяють підвищенню рівня їхньої освіченості. Саме психологічні знання складають важливий ресурс для генерації нових ідей щодо підходу до навчання дітей цієї категорій. Адже традиційне навчання дітей з порушеннями слуху зосереджується здебільшого на їхньому мовленнєвому розвитку, у той час як освітній процес має забезпечувати комплексний вплив на найрізноманітніші складові розвитку особистості таких дітей, а не лише окремі з них.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення особистості здобувача освіти з порушеннями слуху є практично недослідженою вітчизняними дослідниками, у той же час за кордоном вона є однією з ключових у сурдопсихології останніми десятиліттями. Зокрема, її розроблення втілене у студіюваннях низки вчених, у яких розкрито такі питання як: роль глухих вчителів у особистісному розвитку дітей з порушеннями слуху в програмах

раннього втручання та дошкілля (M. Berke, B. Benedict, E. Gale, R. Hoffmeister, S. Olson, K. Putz, K.D. Rogers, C. Shantie, A.M. Young, C. Yoshinaga-Itano та ін.); технології особистісно-орієнтованого навчання дітей із порушеннями слуху (D.A. Gerber та ін.); формування культурної ідентичності особистості з порушеннями слуху (E. Goldblat, M. Jones, H. Lane, T. Most та ін.); проблема соціального прийняття дитини з порушеннями слуху (B. Heyman, B. Bell, M. Kingham, E.C. Handyside та ін.); соціокультурні чинники академічних здобутків учнів із порушеннями слуху (M. Marschark, D.F. Moores, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.); роль освітнього середовища у формуванні ідентичності «глухої особи» (K. Hadjikakou, M. Nikolarazi, I.M. Munoz-Baell, C. Obasi, M.T. Ruiz та ін.); освітні моделі «глухоти» (D. Power та ін.) тощо.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз проблеми становлення особистості здобувачів освіти із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз робіт E. Goldblat, M. Jones, H. Lane, M. Marschark, D.F. Moores, T. Most, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, D. Power, U. Pretzlik, D.M. Shaver та інших свідчить, що в основу організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху закладаються три моделі розуміння глухоти: медична, соціальна та культурна. В кожній із означених освітніх моделей є власне ставлення до глухоти, а відтак і щодо пріоритетів організації процесу навчання, що впливає на поведінку та самовідчуття дитини з порушеннями слуху.

Медична модель глухоти є однією з найбільш поширених в освітніх системах багатьох країн світу, у тому числі й в Україні. В межах цієї моделі характерні когнітивні установки, що зумовлюють сприймання порушення слуху як фізичної вади, інвалідності, неповносправності особистості, яку необхідно виправити. За кордоном в розвинутих країнах ця модель нині зазвичай застосовується лише до категорії пізнооглухлих здобувачів освіти, які до втрати слуху оволоділи словесною мовою, а також стосовно слабкочуючих осіб, які частково втратили слух.

Сурдопсихологічні дослідження, що проведені в межах цього погляду на глухоту традиційно розглядають порушення слуху як трагедію особистості та родини, яка виховує таку дитину. Відтак, психологічний супроводу дитини з порушеннями слуху в освітньому процесі зорієнтований на допомогу родині, що проходить стадії переживання горя від фізичної вади: шок; заперечення; злість і образа; провина і депресія; прийняття (Ф. Василюк, Е. Kübler-Ross, Е. Lindemann та ін.). Втім, як зазначають М. Berke, В. Benedict, Е. Gale, R. Hoffmeister, S. Olson, К. Putz, К.Д. Rogers, С. Shantie, А.М. Young, С. Yoshinaga-Itano та інші, проходження родинною стадій переживання горя від порушення слуху у дитини відбувається лише в тому випадку, якщо на початковому етапі таким родинам не було надано кваліфікованого супроводу.

Освітній процес в межах цієї моделі глухоти реалізується через його корекційну спрямованість, яка передбачає, що основна увага педагогів зосереджується на корекції первинних і вторинних порушень розвитку, що викликані порушеннями слуху. Значна частка освітнього процесу в цьому випадку відводиться на корекцію і формування правильної звуковимови, розвитку залишків слуху та опанування усним мовленням.

Домінування такої моделі в освітньому процесі формує у дитини відчуття «неповноцінності», «слабкості», «неспроможності», що негативно позначається на адекватності її самооцінки, формує викривлене уявлення про перспективи її розвитку та самореалізації при створенні родини, так і оцінці нею власних можливостей щодо працевлаштування (К. Hadjikakou, М. Nikolarazi, І.М. Munoz-Baell, С. Obasi, М.Т. Ruiz та ін.).

У процесі навчання домінує опора на використання усного мовлення як засобу передачі інформації та допоміжних звукопідсилюючих пристроїв (слухових апаратів, кохлеарних імплантів та FM-систем).

Водночас *соціальна модель глухоти* розглядає порушення слуху через призму бар'єрів у комунікації, що викликані, з одного боку, порушенням слуху у дитини, а, з іншого боку, неготовністю чуючої більшості до ефективної взаємодії з дитиною з порушеннями слуху (К.М. Nagle, L.A. Newman, Т. Nunes, J. Olsson, D. Power,

U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.). Адже, у дитини з порушеннями слуху безвідносно від ступеня цього порушення у жестомовному оточенні не виникає бар'єрів у комунікації. Відтак, нежестомовне освітнє середовище створює перешкоди на шляху до повноцінного залучення дитини з порушеннями слуху в освітній процес.

На цьому тлі освітній процес проектується на підґрунті забезпечення мінімізації чи усунення бар'єрів у комунікації, що виникають між глухими та чуючими суб'єктами навчального процесу. При цьому вплив здійснюється на обидві сторони. Домінуючим для дітей із порушеннями слуху стає тренування використання залишків слуху та користування допоміжними технологіями слухопротезування. В той час як перед чуючими суб'єктами освітнього середовища постає необхідність оволодіння національною жестовою мовою як безбар'єрним засобом комунікації з дитиною з порушеннями слуху.

Соціальна модель глухоти прослідковується в низці нормативних актів, зокрема у Саламанській декларації щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я тощо, що утверджують інклюзивну філософію в освіті дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку.

В межах цієї моделі, становлення особистості відбувається в більш сприятливих умовах, однак, на тлі формуванні у дитини з порушеннями слуху відчуття «інакшості», відмінності від оточуючих.

Незважаючи на позитиви інклюзивної організації освітнього процесу, налагодження ефективної комунікації дитини з порушеннями слуху з чуючими однолітками утруднюється низкою факторів. По-перше, досить незначна частка чуючих володіє жестовою мовою в обсязі достатньому для вільного висловлювання власних думок та взаємодію з жестомовними особами. З іншого боку, навіть найсучасніші технології слухопротезування не забезпечують повноцінного слухового сприймання дитиною з порушеннями слуху усіх комунікацій, що відбуваються в межах освітнього процесу. Тому, освітній процес зазвичай відбувається за посередництва асистента з комунікації між чуючими та глухими – перекладача жестової мови.

В цих умовах постійне і активне включення такої дитини в освітній процес залишається під питанням, адже частина інформації є недоступною для дитини, вона обмежена у своїй участі в освітньому процесі та спілкуванні з оточуючими, яке зазвичай відбувається лише за посередництва перекладачів жестової мови.

Внаслідок неможливості забезпечення повноцінного доступу дитини з порушеннями слуху до інклюзивного освітнього процесу її академічні досягнення будуть відставати від чуючих однолітків, що викликатиме у неї почуття неповноцінності щодо досягнення високих результатів у навчанні на рівні з чуючими. Це знижуватиме вираженість мотивації до навчання, а також формуватиме прагнення до уникнення невдач, що зокрема виявлятиметься у страху низької оцінки, небажанні відповідати біля дошки. Це в сукупності формуватиме почуття меншовартості порівняно з чуючими.

Водночас застосування в цих умовах різних критеріїв оцінювання навчальних досягнень для дітей зі збереженим та порушеним слухом, що характеризується послабленими вимогами до останніх. Це зумовлюватиме формування у дітей з порушеннями слуху неадекватного ставлення до процесу оцінювання та власних досягнень. В цих умовах у них може формуватися стереотип сприймання чуючого педагога як такого, який має «подарувати» хорошу оцінку.

Культурна модель глухоти визначає порушення слуху як особливість, що вказує на приналежність дитини з порушеннями слуху до лінгвокультурної меншини глухих (M. Berke, B. Benedict, E. Gale, R. Hoffmeister, M. Marschark, D.F. Moores, S. Olson, K. Putz, K.D. Rogers, C. Shantie, A.M. Young, C. Yoshinaga-Itano та ін.). Діти з порушеннями слуху – єдина категорія серед дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, стосовно яких може застосовуватися культурна модель організації освітнього процесу. Адже в межах цієї моделі діти з порушеннями слуху розглядаються як діти етнічних меншин, і відповідно їх навчання відбувається в умовах спеціальних закладів чи класів, які навчаються за спеціальними програмами. Культурна модель передбачає повагу до глухої особистості та досвіду глухої спільноти. Дитина, які навчається за такими

культурними освітніми програмами формує почуття власної культурної приналежності до спільноти глухих безвідносно від ступеня порушення у неї слуху. Це сприяє розвитку у них почуття гордості за власної приналежності до спільноти глухих.

Водночас організації навчання дітей з порушеннями за цієї моделі є одним із найскладніших викликів для будь-якого закладу освіти. Адже діти з порушеннями слуху у переважній більшості народжуються в родинх чуючих батьків (90% за даними D.F. Moores), крім цього більшість вчителів у закладі є чуючими, відтак таке середовище практично нічого не знає про цінності та особливості культури спільноти глухих. В цьому контексті особливої ролі набувають глухі вчителі та чуючі вчителі, які походять з родин глухих батьків, саме вони можуть бути рольовими моделями для особистості з порушеннями слуху, яка зростає.

Про необхідність залучення дорослих глухих як моделей для навчання дітей із порушеннями слуху йдеться і в пункті 4 статті 24 «Освіта» Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю.

Залучення таких рольових моделей в освітній процес сприяє створенню природних умов опанування дітьми з порушеннями слуху жестовою мовою, оволодінню ними культурою, цінностями глухих, передачі досвіду щодо вирішення найрізноманітніших життєвих ситуацій, захисту своїх прав та виконання обов'язків, орієнтування в соціальному середовищі (пошук і отримання інформації, навігація, контактування з чуючими і т.ін.), що сприятиме підвищенню можливостей до соціального адаптування таких дітей в подальшому. Адже для дорослих глухих народження глухої дитини сприймається як «нормальний стан», вони не зосереджують настільки багато уваги на порушенні слуху, скільки це характерно робити для чуючих дорослих. Дитина з порушеннями слуху, яка бачить щоденно успішну рольову модель глухого дорослого легко себе ідентифікує з ним, що формує у неї уявлення про можливість та власного перспективи розвитку.

На користі застосування цієї моделі свідчать результати навчання глухих дітей глухих батьків, які виявляються на рівні з чуючими однолітками

(M. Marschark D.F. Moores, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.).

Висновки. З викладеного висновується, що вибір моделі ставлення до глухоти, зумовлює не лише специфіку та пріоритети організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху, а й впливає на формування у них певних психологічних якостей. Так, медична модель детермінує формування у дитини почуття власної неповносправності, напротивагу цьому при соціальній моделі у такої дитини часто формується відчуття ексклюзії з освітнього середовища чи неадекватні стереотипи сприймання себе як суб'єкта процесу навчання. При культурній моделі глухоти у дитини з порушеннями слуху формується позитивне ставлення до себе, гордість за приналежність до спільноти глухих, адекватне розуміння своїх можливостей та формування життєвих перспектив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gale, E., Berke, M., Benedict, B., Olson, S., Putz, K., Yoshinaga-Itano, C. (2019). Deaf adults in early intervention programs. *Deafness & Education International*, pp. 1-22.
2. Gerber, D.A. (1990). Listening to Disabled People: The Problem of Voice and Authority in Robert B. Edgerton's the Cloak of Competence. *Disability, Handicap & Society*. Vol.5, pp. 3–23.
3. Goldblat, E., Most, T. (2018). Cultural Identity of Young Deaf Adults with Cochlear Implants in Comparison to Deaf without Cochlear Implants and Hard-of-Hearing Young Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.23, pp. 228-239.
4. Heyman, B., Bell, B., Kingham, M.R., Handyside, E.C. (1990). Social class and the prevalence of handicapping conditions. *Disability, Handicap & Society*. Vol. 5 (2), pp. 167–84.
5. Jones, M. (2002). Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. *Disability Studies Quarterly*. Vol.22(2).

6. Lane, H. (1999). *The Mask of Benevolence : Disabling the Deaf Community*. San Diego: DawnSignPress.
7. Marschark, M., Shaver, D.M., Nagle, K.M., Newman, L.A. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. *Exceptional Children*. Vol. 81 (3), pp. 350–369.
8. Moores, D.F. (1990). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press.
9. Nikolarazi, M., Hadjikakou, K. (2006). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 11, pp. 477-492.
10. Nunes, T., Pretzlik, U., Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*. Vol.3 (3), pp.123–136.
11. Obasi, C. (2008). Seeing the deaf in "deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 13 (4), pp. 455–65.
12. Power, D. (2005). Models of deafness: cochlear implants in the Australian daily press. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 10(4), pp.451–459.
13. Rogers, K.D., Young A.M. (2011). Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People. *Deafness & Education International*, Vol. 13(1), pp. 2-16.
14. Ruiz, M. T., Munoz-Baell, I.M. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*. Vol. 54 (1), pp. 40–44.
15. Shantie, C., Hoffmeister, R. (2000). Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue. *The Journal of Education*, 182(3), 37-47.
16. Young, A.M. (1999). Hearing parents' adjustment to a deaf child-the impact of a cultural-linguistic model of deafness. *Journal of Social Work Practice*. Vol. 13 (2), pp. 157–76.

В'ячеслав Засенко,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Леся Прохоренко,
доктор психологічних наук
заступник директора з науково-експериментальної
роботи Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ДО ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація: У статті у стислий спосіб характеризуються наявні позитивні зрушення в галузі освіти осіб з особливими потребами, що відбувалися і відбуваються в контексті її реформування. При цьому увага акцентується на принципово важливих аспектах такого реформування. Це, найперше, стосується поступу інклюзії в цілому, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), дошкільної і переддошкільної ланок освіти дітей з особливими потребами і, безумовно, кадрового забезпечення галузі.

Вказується на необхідність вкрай обережного і виваженого підходу до зміни статусу спеціальних закладів освіти, в т.ч. шкіл-інтернатів, аби не зашкодити жодній дитині і жодній родині.

Побічно згадуються й інші непоодинокі проблеми, наявні в означеній галузі, які також потребують нагального вирішення.

Ключові слова: діти з особливими потребами, освіта, інклюзія, психолого-педагогічний супровід, реформування.

Abstract: The article briefly describes the positive developments in the field of education of persons with special needs that have taken place and are taking place in the context of its reform. At the same time, the focus is on fundamentally important aspects of such reform.

This applies, first of all, to the progress of inclusion as a whole, the activities of inclusive-resource centers (CPIs), the preschool and pre-school levels of education of children with special needs and, of course, the staffing of the industry.

The need for a very cautious and prudent approach to changing the status of special educational institutions is emphasized, including: boarding schools, so as not to harm any child or family.

Indirectly mentioned are other common problems that exist in the field, which also need urgent solution.

Key words: children with special needs, education, inclusion, psychological and pedagogical support, reform.

Курс України на Європейську інтеграцію потребує перегляду пріоритетів державної політики у багатьох сферах, пов'язаних з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя і входження в соціум. Не є в цьому сенсі винятком і галузь освіти й, зокрема, освіти осіб з особливими потребами.

Адже нині, в умовах глобалізації, інформаційного «засилля» змінюються не лише технології виховання, навчання і корекційної роботи, але й самі діти, рівень їхньої обізнаності й розвитку загалом.

Конституцією та чинним законодавством України у галузі освіти визнано рівні права громадян на освіту незалежно від статі, національності, соціального і майнового стану, віросповідання, стану здоров'я та інших обставин.

У галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини.

Великі сподівання в цьому сенсі покладаються й на розвиток у найближчій перспективі освітньої галузі в контексті втілення гуманістичних положень концепції Нової української школи.

Найперше, це стосується широкого і вже незворотнього поступу на теренах України інклюзивної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Цьому процесу сприяла ціла низка чинників:

- розроблення концептуальних засад розвитку інклюзивного навчання в Україні (відповідну Концепцію затверджено на державному рівні);
- затвердження МОН України Порядку організації інклюзивного навчання;
- затвердження Кабінетом Міністрів України Положення про інклюзивно-ресурсні центри;

- прийняття Закону «Про освіту», де є відповідні статті, що гарантують вказану форму навчання для осіб з особливими освітніми потребами;
- розроблення необхідного навчально-методичного забезпечення та ін.

Слід зазначити, що будь-які позитивні зрушення і тенденції в освіті дітей з особливими потребами були б неможливими без належного наукового супроводу цієї галузі.

Саме в результаті глибокого науково-теоретичного аналізу та різноаспектних експериментальних досліджень, зокрема співробітниками Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, як єдиної державної науково-дослідної установи, що опікується проблемами розвитку, навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами і є основним розробником концептуальних підходів змістового і програмно-методичного забезпечення, та за їхньої безпосередньої активної участі було розроблено і втілено в педагогічну практику практично всі доленосні позиції і положення.

Значущою віхою у розвитку системи освіти осіб з особливими потребами стало розроблення науковцями НАПН України концептуальних засад розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки.

Фактично обґрунтовано необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її мети, завдань, структури і змісту підготовки учнів з особливими потребами до самостійного життя.

Принципово важливим стало й розроблення, лише останнім часом, нового покоління навчальних (у кількості 150 назв) і корекційних (у кількості 78 назв) програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів, що суттєво оновило зміст освіти і дало змогу відстежувати «прогрес» таких школярів та моніторити рівень засвоєння ними знань, планувати відповідну роботу не лише в навчальному закладі, а й в умовах сім'ї.

Згадані та інші дослідження змінюють стереотипи у розумінні проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами, зумовлюють необхідність

відходу від концентрації уваги на порушеннях особистості (медична модель) і акцентування її на особливостях і можливостях розвитку (соціальна модель).

Втім, де чи в яких умовах не навчалися б діти з особливими потребами, вони, безумовно, потребуватимуть відповідного психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів.

Тож, хоча б кілька коментарів з цього приводу.

Неабияка роль в контексті реформування галузі відводиться інклюзивно-ресурсним центрам (ІРЦ), яких в державі вже створено близько 600. Ці центри створено з метою надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу, підтримки сім'ї та громади, до яких залучені такі діти. Психолого-педагогічна допомога, яка надається в ІРЦ, передбачає комплексну оцінку стану дитини й проводиться за такими напрямками: оцінка фізичного розвитку дитини; оцінка мовленнєвого розвитку дитини; оцінка когнітивної сфери дитини; оцінка емоційно-вольової сфери дитини; оцінка навчальної діяльності дитини. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги, в тому числі фахівцями центру.

Нині фахівці ІРЦ стикаються зі значними труднощами, пов'язаними як з недостатньою фаховою підготовкою кадрів, так і з відсутністю окремих методик роботи.

Принагідно слід зазначити, що в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України вже започатковано розроблення відповідних методик роботи, в тому числі діагностичних, і розроблення навчальних курсів, завдяки чому практичні працівники ІРЦ зможуть на постійній і ліцензованій основі підвищувати свій фаховий рівень.

Варто зазначити, що пріоритетним питанням розвитку галузі – є забезпечення права кожної дитини на виховання в умовах сім'ї. Це правильний підхід, який важко спростувати, як і весь поступ інклюзії.

За інформацією Міністерства освіти і науки України станом на початок 2019-2020 н.р., кількість здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що навчаються інклюзивно в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, склала 25 338 осіб.

А це означає, що всі ці діти знаходяться в родинях.

Також відомо, що нині відбувається реорганізація, трансформування спеціальних шкіл-інтернатів в спеціальні школи чи навчально-реабілітаційні центри (НРЦ), тобто, закриваються інтернатні відділення. Водночас скорочується чисельність спеціальних навчальних закладів в цілому.

Втім, ці процеси мають відбуватися дуже обережно і виважено, аби не зашкодити жодній дитині і жодній родині. Адже є категорії дітей, які в силу своїх психофізичних особливостей потребують перебування в спеціальних закладах освіти, і є родини, що з різних об'єктивних причин не можуть утримувати й виховувати таких дітей.

На особливу увагу в контексті реформування заслуговує дошкільна і, особливо, переддошкільна ланки освіти дітей з особливими потребами.

Адже згідно із законодавством дошкільна освіта є обов'язковою і первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя.

Донині у цій освітній ланці існує низка проблем, як то:

- неузгодженість правових, економічних, соціально-психологічних аспектів функціонування системи освіти дітей раннього і дошкільного віку;
- недостатнє фінансування освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- відсутність чітких критеріїв оцінки якості дошкільної освіти;
- низький соціальний статус, відсутність соціальних гарантій працівників дошкільної освіти;
- проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах Нової української школи та ін.

Вкрай нагальним питанням є визначення нормативно-правового статусу дітей раннього віку (0-3 роки) і організація й забезпечення їх корекційно-розвивального супроводу.

Це питання не з легких і швидкоплинних. Адже йдеться як про підготовку і перепідготовку психолого-педагогічних працівників для роботи з дітьми саме такого віку, так і про розроблення механізмів і конкретних методик психолого-педагогічного і корекційно-розвивального їх супроводу.

Безумовно, існує й низка інших проблем в означеній галузі, які потребують якнайшвидшого вирішення.

Йдеться про:

- раннє виявлення і корекційний вплив на дітей з особливими потребами, що має підкріпитися розробленням відповідних програм і методик;
- соціально-педагогічний патронат, що забезпечує взаємодію навчальних закладів, сім'ї і суспільства у навчанні дітей з особливими освітніми потребами;
- створення відповідних умов для осіб з особливими освітніми потребами при незалежному оцінюванні (сурдопереклад, шрифт Брайля та ін.);
- започаткування профільного навчання;
- організаційні умови здобуття особами з особливими потребами професійної освіти;
- певну невідповідність стану навчально-методичного забезпечення реальним потребам спеціальних та інклюзивних навчальних закладів стосовно окремих категорій учнів з особливими потребами (діти з порушеннями аутистичного спектра, з комбінованими порушеннями), що пов'язано зі стрімким зростанням потоків інформації, яке характерне для сучасного суспільства й позначається, перш за все, у диференціації та спеціалізації підручників та інших навчально-методичних матеріалів;
- рівень технічного забезпечення навчально-виховного процесу у спеціальних та інклюзивних закладах освіти;

- розрив між нормативно-законодавчою базою, яка передбачає окремі гарантії, пільги та соціальний захист осіб з особливими потребами при здобутті ними середньої (вищої) освіти, та реаліями, з якими ці особи стикаються, переступивши поріг навчальних закладів;
- відсутність законодавчого закріплення механізмів контролю за дотриманням навчальними закладами законодавства щодо осіб з особливими потребами, зокрема у питаннях доступності до відповідної інфраструктури та розвитку навчально-методичного забезпечення, що є певною перепорою на шляху реалізації їхніх прав при здобутті середньої (вищої) освіти;
- розроблення та застосування психодіагностичного інструментарію та корекційно-розвивальних програм у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які, зазвичай, потребують адаптації і модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини та ін.

Тож, перед управліннями, науковцями і практиками постає ціле коло питань, що потребують вирішення у найближчий час, аби розпочате реформування мало позитивні результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.01. 2016 № 988-р. Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 р. №872. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

3. Zasenko, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, 161–167.

4. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко // *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.

REFERENCES

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). Kontseptsiiia «Novoi ukrainskoi shkoly» [Concept of "New Ukrainian School"] (Decree No. 988, January 14). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On approval of the procedure for the organization of inclusive education in general educational institutions] (Regulation No. 872, August 15). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

3. Zasenka, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, 161–167.

4. Zasenka, V.V., Prokhorenko, L.I. (2018) *Nova ukrayinska shkola – stratehiia rozvytku osvity ditei z osoblyvymy potrebamy* [New Ukrainian School of Strategies to Developing Literature with Special Requirements]. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca* [Science education education and work]. (pp. 149-158). Warszawa: Siedlce.

*Олена Ісаєва,
начальник відділу дошкільної, інклюзивної
освіти та соціального захисту
департаменту освіти і науки
Дніпропетровської облдержадміністрації*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглянуто розвиток спеціальної освіти в Україні кінця ХХ на початку ХХІ століття. Здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку системи спеціальної освіти в незалежній Україні. Автор розкриває особливості розвитку та удосконалення системи спеціальної освіти в Україні шляхом аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення. Автор розглядає основні тенденції сучасного реформування спеціальної освіти в Україні, а саме інклюзивну освіту як найбільш значущий інноваційний рух в освіті ХХ століття.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання.

Abstract. The article deals with the development of special education in independent Ukraine. The purpose of the article is to carry out historical and pedagogical analysis of the development of the system of special education in the independent Ukraine. The author reveal the peculiarities of the development and improvement of the system of special education in Ukraine. For this purpose, they use methods of analysis, comparison, systematization and generalization. The author note that Ukraine has not kept pace with other problems of the society on the way to building an independent democratic state. It also concerned the integration of people with disabilities into the society. For many years in Ukraine, most children with special needs have been educated in specialist institutions. They remained for them the traditional and the leading form of study.

The author consider the main tendencies of modern reform of special education in Ukraine. The largest of these is inclusive education. This is the most significant innovation movement in the education of the twentieth century.

Key words: special education, children with special needs, children with special educational needs, inclusive education, inclusive education.

Актуальність. В останні десятиліття серед науковців і практиків значно зріз інтерес до картини історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища. Це зумовлено фундаментальною перебудовою системи освіти в країні. Відтак, спеціальна освіта стає інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку теорії та практики. Нагальною вбачається необхідність аналізу, систематизації та узагальнення, встановлення зв'язків між всіма ланками системи навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами.

Розвиток спеціальної освіти в Україні безпосередньо пов'язаний із соціально-економічним та політичним устроєм країни, ціннісними орієнтаціями суспільства, законодавством у галузі освіти загалом та спеціальної зокрема, рівнем розвитку науки, взаємовпливом цих чинників з світовим історико-педагогічним процесом.

Розглядаючи систему освіти осіб з особливими потребами як цілісний феномен, аналізуючи сукупність періодів та етапів її розвитку, а також соціально-економічних, соціально-політичних та соціокультурних чинників, що впливали на перебіг цих процесів, можна охарактеризувати їх взаємозалежність та взаємозумовленість, що визначають якісні зміни в генезисі цієї системи.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що питання опіки, навчання і виховання дітей з особливими потребами порушувалось на ранніх етапах розвитку спеціальної освіти. Вивченню історико-педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти в Україні присвячено низку праць вітчизняних науковців Т. Берник, В. Бондар, І. Єременко, Х. Замський, В. Золотоверх, Н. Климко, С. Корнев, Є. Линдіна, С. Миронова, О. Потапенко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченко, М. Шеремет та ін. Слід зазначити, що у своїх дослідженнях науковці висвітлили удосконалені існуючі засоби, форми, методи навчання, виховання та корекційну роботу з дітьми з різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема в змісті освіти (державні стандарти та програми навчання, авторські навчальні програми та індивідуалізація освітнього процесу тощо), освітніх технологіях, а також

значну увагу приділяли підготовці спеціалістів, здатних надавати якісні освітні послуги.

Вивчення наукових першоджерел дозволило встановити, що питання організації системи спеціальної освіти та організації навчального процесу й виховної роботи, зокрема, привертає увагу вітчизняних науковців. Проблема спеціального навчання дітей з порушеннями слуху була об'єктом досліджень Н. Байкіної, Л. Борщевської, Г. Замші, В. Засенка, Н. Засенко, С. Кульбиди, С. Литовченко, І. Ляхової, Т. Марчук, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.. Основними напрямками розв'язання проблеми навчання і виховання дітей з порушеннями зору займалися Н. Байкіна, Л. Вавіна, І. Гудим, В. Кемкіна, В. Кобильченко, Т. Костенко, Л. Куненко, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Т. Свиридюк, Є. Синьова, С. Федоренко, І. Чигринова та ін.

Дослідженнями історико-педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти дітей з мовленнєвими порушеннями займалися Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет.

Пошук шляхів ефективного навчання дітей з розладами аутистичного спектра висвітлено в роботах Н. Байкіної, Я. Крет, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін. Провідні тенденції розвитку спеціальної освіти дітей із затримкою психічного розвитку (О. Бабяк, Н. Баташева, С. Конопляста, А.Обухівська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.).

Історія спеціального навчання *дітей з порушеннями інтелектуального розвитку* в Україні досліджувалася В. Бондарем, І. Дмитрієвою, В. Золотоверх, В. Синьовим, М. Супруном, Н. Ярмолою та ін. При цьому наукові інтереси було спрямовано в першу чергу на навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Обґрунтовані та розроблені ними концептуальні засади спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітології сприяли розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу.

Основною тенденцією державної політики в країнах світу та Європейського союзу є толерантне ставлення до дітей з інвалідністю як до рівних членів

суспільства, які мають однакові права та можливості на навчання, роботу, громадську діяльність тощо.

Політика європейських держав у сфері освіти визнає ефективним залучення дітей з особливими потребами до суспільного життя організацією інтегрованого та інклюзивного їх навчання разом з однолітками.

Питанню виховання та навчання цих дітей приділяють велику увагу науковці всіх країн світу. Ідеологія та успіхи в розв'язанні проблем людей з інвалідністю всіх розвинених країн полягають в інтегративному підході: об'єднання зусиль держави, громадськості, релігійних організацій.

Варто наголосити, що навчання дітей у спеціальних закладах дуже часто заважає їх соціальній інтеграції у суспільство. Навчання ж дітей у класі з нормотиповими учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості, розвиває її навички та вміння [7]. Як свідчать результати досліджень, інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах проходить більш успішно у молодших класах. У середніх класах вже виникають серйозні труднощі. По-перше, через спеціальне навчання. По-друге, через різну організацію освітнього процесу. По-третє, через недостатній рівень професіоналізму викладачів, низьку ефективність процесу навчання [7].

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. У теорії та практиці сучасної освіти існують два основні підходи подолання у дітей труднощів, які виникають під час навчання. З одного боку, це створення спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах звичайних навчальних закладів, з іншого, – включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але за умов створення для неї відповідних, адекватних її

можливостям умов отримання освіти. Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що активний розвиток інтегрованої загальнодоступної системи середньої, професійної та вищої освіти став реальною ознакою євроінтеграційного поступу України. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків.

Водночас, початок ХХІ століття ознаменувався для українського суспільства переходом до інтегрованого навчання людей з особливими потребами, на протигагу західним країнам, які вже близько трьох десятиліть вирішують питання реорганізації системи навчання дітей з інвалідністю та включення їх в здорове суспільство. Розпочався період активного вирішення проблем, пов'язаних з повною ізоляцією людей з інвалідністю та закритим середовищем. Питання інтеграції людей з особливими потребами у повноцінне суспільство здобули пріоритетного статусу для держави, почався процес реформування системи освіти, скорочення кількості спеціальних закладів і збільшення чисельності спеціальних (інклюзивних) груп, класів у загальноосвітніх навчальних закладах, адаптації загальних умов для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами серед здорових однолітків. Таким чином, створюються умови для впровадження моделі інклюзивної освіти.

Відтак, для науковців постають нові завдання щодо пошуку та розробки принципово нових основ і організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі, та створення нових українських.

В урядових нормативно-правових документах (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912) наголошується, що "інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу". Отже, ідеологія інклюзивної освіти спрямована на надання кожній дитині, всім відособленим і вразливим групам можливостей для результативного навчання. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та

навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями.

Питаннями інклюзії, інклюзивної освіти та особливостями впровадження інновацій в умовах інклюзивного навчання в Україні займаються та порушують у своїх працях такі вчені: В. Бондарь, С. Єфімова, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Луценко, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко, В. Синьов, Н. Софій, О. Федоренко, М. Чайковський, І. Юхимець та ін.

Наразі можна констатувати, що рух України до інклюзивної освіти розпочався в середині 90-х років зі створення законодавчої бази щодо освіти дітей з особливими потребами (Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу (1996), Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (1998), Концепція державного стандарту спеціальної освіти (1999), Проект державного стандарту спеціальної освіти (2004) та ін.

Водночас, досвід зарубіжних країн, поданий через призму розуміння сучасних запитів спеціальної освіти в Україні, вдосконалення техніки і нових технологій стало вагомим підґрунтям для здійснення інноваційних «проривів» у подальшій розбудові системи освіти осіб з особливими потребами. Йдеться про активну участь організацій, які сприяли розвитку інклюзивної освіти в Україні. Понад 15 років вони допомагають в розробці законодавчих та нормативних актів, методичними та наочними матеріалами, передають досвід, напрацьований в країнах Європи, США та Канаді. До розбудови освіти для дітей з особливими потребами у різний час долучались Програма TACIS («Розвиток інституційного партнерства» Європейської комісії), Програма MATRA посольства Об'єднаного Королівства Нідерландів, Міжнародний фонд «Відродження», Канадське Агентство з міжнародного розвитку (CIDA), Агентство США з міжнародного розвитку (USAID). За їх допомоги та сприяння були створені різноманітні освітні проекти: «Через освіту до соціальної інтеграції» (2003), «Інклюзивна освіта в Україні – шлях до дій» (2005), «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007), «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями

психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001– 2011). Метою проектів було вивчення та аналіз проблем освіти та професійної реабілітації людей з інвалідністю, моніторинг діяльності системи спеціального та інтегрованого навчання інвалідів тощо.

Варто зазначити, що у 2001 році Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки АПН України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» було розроблено семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Експеримент реалізувався в рамках програми фонду «Залучення дітей з особливими потребами». Було розроблено програму та складено план дослідницької діяльності, підготовки вчителів (вихователів) класів (груп) інклюзивного навчання та програму тренінгів. На базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві реалізувалися проблемно-тематичні курси. Експеримент тривав до кінця 2007 року. За цей час було поетапно вивчено вплив інклюзивного навчання на особистісний розвиток дітей. Таким чином, було визначено, що інклюзивне навчання має включати систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Результати експериментів довели, що це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей. Саме тому, одним із актуальних завдань сучасної освіти є надання можливостей кожній дитині розкрити свої потенційні можливості в умовах навчання: виховання в закладах, які відповідають їхньому психофізичному стану, здоров'ю та інтелектуальному розвитку.

Починаючи з 2009 року в Україні активізувалася діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність з вимогами Конвенції ООН про права інвалідів в основі якої соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель

розуміння інвалідності. З ратифікацією означеного документа в Україні розпочинається поступове впровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами та створюється законодавчо-нормативна база: наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010). Реалізація Концепції передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних з нормативно правовим, навчально-методичним, кадровим та фінансовим забезпеченням інклюзивної освіти. Законом України від 06 липня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» врегульовано питання про інклюзивне навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та про навчально-реабілітаційні центри як новий тип навчального закладу для дітей з особливими потребами. Означеним документом вперше було введено термін спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Важливим кроком стало прийняття постанови Кабінету Міністрів України «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) . Постановою Кабінету Міністрів України від 2016 року передбачено, що діти з порушеннями розумового розвитку отримуватимуть однакові документи про базову загальну середню освіту незалежно від місця навчання, але з приміткою – за спеціальною програмою [6].

Водночас, варто зазначити, що 14 лютого 2017 року вийшла Постанова Кабінету Міністрів України № 88, якою визначено порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам. Субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних

закладів (крім шкіл-інтернатів та навчально-реабілітаційних центрів). За рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків: проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку дитини, яка розробляється групою фахівців у складі заступника директора з навчально-виховної роботи, вчителів, асистента вчителя, практичного психолога, корекційного педагога та інших з обов'язковим залученням батьків або осіб, які їх замінюють, та затверджується директором загальноосвітнього навчального закладу; придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, обладнання, дидактичного матеріалу та особливих наочних засобів, які дають змогу виконувати дитиною індивідуальну програму її розвитку.

На придбання зазначених засобів використовуються кошти в обсязі не більш як 20 відсотків загального обсягу видатків на кожну дитину певного загальноосвітнього навчального закладу, яка потребує державної підтримки. Прийнятий документ надає нові можливості у розвитку інклюзивного освітнього простору, сприяє забезпеченню потреб всіх учасників освітнього простору.

До 2018 року стала структура спеціальної освіти в Україні була представлена такими основними типами спеціальних закладів: для дітей із порушеннями слуху, слабчочуючих, із порушеннями зору, слабозорих, із тяжкими порушеннями мовлення, із порушеннями опорно-рухового апарату, для дітей з порушеннями інтелекту, із затримкою психічного розвитку. З 2018 року спеціальні школи для дітей із затримкою психічного розвитку ліквідовані [5,6].

На сьогодні, щоб забезпечити умови доступу до інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, між інклюзивними та спеціальними закладами освіти має існувати тісний зв'язок і практична співпраця. Адже спеціальні освітні заклади України мають 171 великий теоретичний і практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху [3]. За даними Міністерства освіти та науки України, в країні функціонує 334 спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, у яких навчається 106 тис. дітей. У системі МОН України

функціонує понад 50 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні заклади та 1200 спеціальних груп у дошкільних закладах масового типу, у яких перебуває близько 45 тис. дошкільнят. Реабілітаційні послуги діти та молодь із порушеннями психофізичного розвитку можуть отримати в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству освіти і науки України [6].

Слід зазначити, що вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки – Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, зокрема Факультетом колекційної педагогіки та психології, постійно та цілеспрямовано здійснюються фундаментальні та прикладні дослідження з питань удосконалення існуючих засобів, форм, методів навчання, виховання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема в змісті освіти, освітніх технологіях, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з означеною категорією дітей [4, 80-81].

Висновки.

Спеціальна освіта в Україні як і освіта взагалі перебуває у стані постійного пошуку, оновлення й удосконалення. Успіх цього процесу значною мірою залежить від розуміння кінцевої мети, спільних зусиль практичних працівників, науковців, усієї педагогічної громадськості. Наголосимо, що суттєвого поступу набув окремий напрям здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями – інклюзивне навчання. Повноцінна інтеграція осіб з обмеженими можливостями сьогодні можлива лише за умови впровадження безперервного інклюзивного навчання та виховання.

Дослідження в цьому напрямі сприятимуть активізації науковців і практиків у пошуку і практичній реалізації ефективних підходів до впровадження варіативних освітніх маршрутів для осіб з особливими потребами та поступальній трансформації освіти цієї категорії дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арендарук А. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном / А. О. Арендарук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип.24. – 2013.– С. 13.

2. Барно О. Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема / О. М. Барно // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – № 4 (6). – 2008. – С. 37. 172.

3. Величко Д. Впровадження інклюзивної освіти в Україні / Д. В. Величко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – № 125. –2015. – С. 47.

4. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки /Т. М. Дегтяренко // Науковий часопис. Серія: Корекційна педагогіка. – № 24. – 2013. – С.80-82.

5. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / С. В. Іноземцева // Vzdelovanie a spoločnosť. Medzinárodné nekonferenčné zborník. – Прельов.– Вип. 1. – 2016. – С. 273, 278-279.

6. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 3. – 2014. – С. 7-11.

7. Кравченко І. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні / І. В. Кравченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 1(55). – 2016. – С. 364-365.

REFERENCES

1. Arendaruk A.O. (2013). Experience in implementing integration and inclusive education in Ukraine and abroad. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia, 24, 13. [In Ukrainian].

2. Barno O.M. (2008). The problem of people with special needs as an acute state problem. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. naukovykh prats, 4 (6), 37. [In Ukrainian]

3. Velychko D.V. (2015). Introduction of inclusive education in Ukraine. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*, 125, 17. [In Ukrainian].

4. Dehtiarenko T.M. (2013) Correctional and rehabilitation assistance to persons with psychophysical disorders as a social phenomenon and an object of special pedagogy. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 24, 80-82. [In Ukrainian]

5. Inozemtseva S.V. (2016). Special education at the present stage of development of society. *Vzdelbvanie a spoloimnosk. Medzinbrodne nekonferenine zborenk*, 1, 273, 278-279. [In Ukrainian].

6. Kolupaieva A.A. (2014). Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 3, 7-11. [In Ukrainian].

7. Kravchenko I.V. (2016). Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1 (55), 364-365. [In Ukrainian].

Олег Коломійченко,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна,
olegk1775@gmail.com*

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті розглянуто особливості використання методів візуальної підтримки в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру в інклюзивному освітньому середовищі. Доведено переваги методів альтернативної та додаткової комунікації, методу візуального розпорядку дня, використання соціальних історій, глобального читання, допоміжних схем і таблиць, алгоритмів дій у дошкільному та шкільному освітньому процесі. Стаття містить практичні рекомендації щодо використання цих методів в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру для покращення їх поведінки, якості освіти та підготовки до майбутньої професійної діяльності та незалежного життя.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, інклюзивне освітнє середовище, методи візуальної підтримки.

Kolomiichenko O. CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is about method of visual support for children with autism spectrum disorder in the inclusive environment. The article describes advantages of methods of alternative and additional communication, method of visual daily routine, method of social stories, global reading, supporting schemes and tables, action algorithms in preschool and school educational process. The article contains practical recommendations for using these methods for children with autism spectrum disorder

for improving their behavior, quality of education and preparing for future professional activity and independent life.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusive educational environment, visual support methods.

Актуальність. Пошук ефективних методів допомоги дітям з розладами аутистичного спектра обумовлений з одного боку поширеністю аутистичних розладів різної етіології в дитячій популяції, а з іншого сучасними інклюзивними процесами українського суспільства. За даними зарубіжних та вітчизняних досліджень, у світі існує тенденція до збільшення чисельності цих розладів [2, 6].

Сучасний розвиток інклюзивної освіти, а також відсутність спеціальних закладів освіти для дітей з розладами спектра аутизму, сприяє тому, що батьки все частіше обирають для своїх дітей інклюзивну форму навчання.

Навчання дітей в інклюзивних групах дошкільних закладах освіти чи в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл може бути доволі успішним якщо при організації такого навчання враховувати їх особливості та використовувати доцільні методи навчання, що враховують специфіку даного розладу. Дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) об'єднує стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Інтелектуальний та мовленнєвий розвиток аутичних дітей характеризується нерівномірним та специфічним перебігом.[2, 3, 5]

Вченими встановлено, що для більшості людей з розладами аутистичного спектра властивим є те, що вони краще сприймають, розуміють і запам'ятовують не аудіальну, а візуальну інформацію. [4, 5, 6]. Це можна пояснити тим, що візуальна подача матеріалу схильна до упорядкованості, однозначності, сталості, а саме ці критерії сприяють найкращому засвоєнню інформації дітьми з розладами спектра аутизму. Тому для таких дітей більш ефективним, тобто таким, що дозволяє досягти максимальних успіхів, є візуальний стиль навчання. Для такого навчання застосовується спеціальний термін – «візуальна підтримка» як спосіб надати людям, які мають труднощі у сприйманні навколишнього середовища, потрібну інформацію в більш зрозумілій, в порівнянні з усним

мовленням, формі. Доречність використання візуальних методів навчання була доведена Е. Шоплером, німецьким вченим, автором системи TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) [5].

Ця система набула широкої розповсюженості серед фахівців, що займаються навчанням і вихованням дітей з розладами спектру аутизму. Американські вчені Krantz, P.J, MacDuff, M. T, McClannahan, L. E. обґрунтували вплив візуальної підтримки на зниження деструктивної поведінки у дітей з аутизмом, зниження рівня їхньої тривожності, створення ситуації порозуміння, передбачуваності і налаштованості на цілеспрямовані дії [6].

Методи візуальної підтримки для дітей з аутизмом умовно можна поділити на методи, що допомагають врегулювати поведінку дітей та методи, що використовують для оволодіння учбовим матеріалом. Вони є взаємопов'язаними, взаємно доповнюють один одного, тому що без врегулювання поведінки, будь-який навчальний процес стає неможливим. Об'єднує ці методи опора на структурованість та візуалізацію. Ці методи базуються на сильних якостях дітей з розладом аутистичного спектра: розвиненої зорової пам'яті та спроможності добре сприймати зорову інформацію.

Методи врегулювання поведінки.

До цих методів зазвичай відносять системи альтернативної та додаткової комунікації, візуальні розклади й соціальні історії.

Альтернативна та додаткова комунікація використовується у випадках відсутності мовлення, або у випадках, коли мовлення дитини є незрозумілим для інших людей. У першому випадку це буде альтернативна комунікація (повністю замінює мовлення), у другому – додаткова (допомагає зрозуміти та розширити мовлення, яке існує). Для альтернативної та додаткової комунікації використовують символи, піктограми, жести, малюнки, фотографії. Найбільш відома та поширена система альтернативної комунікації – це система PECS, що означає Picture Exchange Communication System, тобто система комунікації за допомогою карток. Система PECS є найбільш оптимальною для дітей з розладом спектру аутизму. Вона спирається на візуальне зображення предметів, явищ,

почуттів, сприяє зменшенню небажаної поведінки, налагодженню самостійної комунікації, розширенню словникового запасу дитини. Розмір карток для комунікації та їх зміст визначаються індивідуальними потребами дитини. Це можуть бути як реальні зображення предметів, так і піктограми. Обов'язковою умовою повинно бути розуміння дитиною зображуваного предмету. Коли дитина потрапляє до дошкільної групи чи класу, у разі відсутності в неї мовлення, або в разі значних порушень звуковимови, слід дізнатись в батьків, або осіб, що їх замінюють, чи користується дитина засобами альтернативної та додаткової комунікації, та якими саме. У дитячому садку чи школі, слід продовжувати користуватися звичним для дитини засобом комунікації, при цьому розширювати словник дитини, додаючи слова, що стосуються саме предметів та діяльності учбового закладу. Якщо дитина з розладами аутистичного спектра, потрапляє до інклюзивної групи дошкільного закладу чи в інклюзивний клас в школі і ще не вміє користуватися засобами альтернативної комунікації, команда супроводу (логопед, дефектолог, психолог, вчитель чи вихователь, асистент вчителя чи вихователя) разом з активною участю батьків, підбирає найбільш оптимальний для дитини варіант комунікації. Перш за все дитини пропонуються картки, які відображають потреби, що можуть виникнути у дитини і про які вона не зможе повідомити за допомогою мовлення, що може призвести до небажаної поведінки (агресії, самоагресії, істерики). Це зазвичай, картки з зображенням напоїв, їжі, улюбленої іграшки, що заспокоює дитину, туалету, а також картки, що вказує на втому дитини і потреби в відпочинку. Дитина з розладами аутистичного спектра може швидко втомлюватися, потребувати додаткової перерви, про що вона може повідомити використовуючи певну картку. Навчання користуванню системою альтернативної комунікації здійснюється поступово, в цьому повинні приймати участь всі члени команди супроводу, в яку входять і батьки. Неприпустимо користуватися картками тільки в садочку чи в школі, а вдома вимагати від дитини вимовляти слова й навпаки. Дослідження свідчать, що коли дитина накопичить вагомий пасивний словник, буде розуміти значення карток, налагодить за допомогою їх комунікаційний процес, у разі непошкодженого

центрального та периферичного мовленнєвого апарату, вона самостійно почне використовувати слова замість карток, так як вимовляти слова легше й природніше [2, 4, 5].

Наступним методом візуальної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра є візуальний розклад. Це перелік дій та подій, які відбуватимуться з дитиною протягом певного періоду часу.

Візуальний розклад можна складати на:

- заняття чи урок (візуальний перелік завдань, які дитина повинна послідовно виконати);
- день, з переліком подій, що відбуватимуться з дитиною протягом дня;
- на тиждень, з вказівкою занять та уроків дитини.

Варіант візуального розкладу залежить від індивідуальних особливостей дитини. Спочатку привчають користуватись розкладом на невеличкий період часу, наприклад, на час заняття з дефектологом чи психологом. Дитині перед початком занять у візуальній формі (фотографії чи малюнки) демонструють кількість та зміст завдань. Поряд з кожним завданням передбачають місце для відмітки про виконання. Зараз є готові варіанти таких розкладів (наприклад, «Картки візуальної підтримки процесу навчання» від видавництва «Диво-Гра»), але за бажанням батьки чи члени команди супроводу виготовити такі розклади можуть самостійно. Поступово переходять до візуального розкладу, що відтворює режим дня дошкільного закладу чи розклад уроків класу. Візуальний розклад може бути як з використанням фотографій дитини, на яких вона здійснює певну діяльність, так і з використанням піктограм. Головне, щоб дитині був зрозумілим зміст зображуваного. Візуальний розклад робить день чи заняття дитини впорядкованим, зрозумілим, передбачуваним та структурованим, а це є головною умовою успішного навчання дитини с розладом аутистичного спектра.

Ще один метод візуальної підтримки – «соціальні історії». Соціальні історії – це короткий опис певної ситуації, події або діяльності, що включає інформацію про те, чого можна очікувати в такій ситуації і чому. Також, вони допомагають

зрозуміти, що дитина може бачити або переживати в якомусь конкретному випадку. Вони можуть навчити дитину правильній поведінці на дитячому майданчику, в магазині, у лікаря, у дошкільному закладі чи школі, а також в інших ситуаціях, в яких дитина обов'язково опиняється. «Соціальні історії» можна показати за допомогою картинок, так званих, коміксів. Картинки допомагають нам моделювати поведінку дитини в певній ситуації. За допомогою соціальних історій можна розповісти дитині, що роблять діти в дитячому садку чи школі, як можна і не можна поводити себе там. Для дітей з розладами аутистичного спектра (а соціальні історії ефективно використовуються при роботі і з іншими порушеннями) при створенні соціальної історії, використовують короткі прості речення чи словосполучення, що підкріплюються зрозумілими, яскравими малюнками. Малюнки повинні бути крупними, а самі історії не занадто довгими. Перші історії повинні бути дуже короткими та враховувати інтерес дитини. На сьогоднішній день існують готові соціальні історії, які можна придбати або знайти на деяких сайтах. Вони містять ситуації, в які потрапляє будь-яка дитина: «Я йду до школи», «Я відвідую театр», «В поліклініці» та ін. Багато батьків пишуть і друкують власні соціальні історії, використовуючи реальні фотографії та ім'я своєї дитини. Цей метод візуальної підтримки сприяє оволодінню навичками соціально прийнятої поведінки, сприяє соціальній інклюзії, соціалізації дитини, покращує якість життя дитини та її родини, шляхом запобігання негативної поведінки.

Методи оволодіння учбовим матеріалом.

До цієї групи методів навчання – можна віднести глобальне читання.

Сутність глобального читання полягає в тому, що дитина може навчитися впізнавати написані слова цілком, слова при цьому не розкладаються на окремі букви чи склади. Цей метод може з успіхом використовуватися для дітей, що не мають мовлення. Вони можуть вибирати потрібне слово, вказувати на нього жестом. Глобальне читання розвиває зорову увагу і пам'ять. Також, глобальне читання в сприяє подальшому вивченню правил, математичних алгоритмів розв'язування завдань, відомостей з різних предметів.

Навчання глобальному читанню рекомендується починати якомога раніше. В якості перших слів друкують (бажано на щільному папері чи картоні) ім'я дитини та її батьків, назви іграшок, улюблених напоїв, їжі та ін. Слова повинні бути такими, що зацікавлять дитину. На початковому етапі дитині показують слова та чітко їх озвучують. Далі, додають різні ігри: знайти певну картку, співвіднести напис і предмет, відповісти на питання за допомогою картки («як твоє ім'я?», «як звати маму?», «яка твоя улюблена іграшка?» та ін.), знайти однакові слова. У подальшому рекомендовано вводити слова за певними категоріями:

- частини тіла;
- іграшки;
- тварини;
- фрукти та овочі та ін.

Коли зорове сприймання буде настільки розвинуто, що дитина буде з легкістю запам'ятовувати слова, можна переходити до словосполучень («Зелений м'яч», «Велика кулька») та речень «Діти граються», «Йде дощ»).

Навчання глобальному читанню дозволяє накопичувати пасивний словниковий запас і мислення дитини до оволодіння вимовлянням. Якщо дитина навчиться читати й традиційним (складовим) способом, глобальне читання допоможе дитині впізнавати знайомі слова та розуміти прочитане.

Якщо дитина любить фотографії, можливо створювати альбом з фотокартками з життя дитини, пропонувати підібрати словосполучення чи речення до певної фотокартки.

Опорні схеми та таблиці для дітей з розладами аутистичного спектра дозволяють опанувати матеріал загальноосвітніх предметів. Якщо дитина навчалася глобальному читанню, подача матеріалу у формі друкованих опорних схем дозволить їй легко вивчити та зрозуміти учбовий матеріал з будь-якого предмету. Наприклад, на уроці української мови, при вивченні частин мови, учням можна запропонувати таку опорну таблицю.

ЧАСТИНИ МОВИ		
ІМЕННИК	ПРИКМЕТНИК	ДІЄСЛОВО
Хто? Що?	Який? Яка? Яке?	Що робить?
ПРЕДМЕТ	ОЗНАКА ПРЕДМЕТА	ДІЯ
слон	великий	стоїть

Ця опорна схема коротко відображає сутнісні характеристики частин мови, що вивчаються у 2-4 класах. Якщо однолітки з нормотиповим розвитком вивчають декілька правил на кожну частину мови, учні з розладами аутистичного спектра можуть користуватися такою схемою. Вона не містить складних мовленнєвих виразів і доступна для розуміння.

На уроці природознавства у такій формі можна подати поняття про живу і неживу природу, частини рослини, свійських і диких тварин та ін. Будь-яку тему з будь-якого предмету за допомогою опірних схем можна адаптувати до можливостей сприйняття дитини з аутизмом.

На уроках математики опорні таблиці та схеми можуть використовуватися при вивченні складу чисел, компонентів додавання, віднімання, множення та ділення.

КОМПОНЕНТИ ДІЙ ПРИ ДОДАВАННІ		
ДОДАНОК	ДОДАНОК	СУМА
3	4	7

Опорні схеми та таблиці можуть бути в наявності у кожного учня, що потребує візуальної підтримки. Також вони можуть бути закріплені на дошці або окремому стенді. Якщо учень потребує згадування матеріалу, вчитель (вихователь) чи асистент вчителя (вихователя) можуть у будь-який момент спрямувати увагу учня на потрібну схему.

Алгоритми – послідовне покрокове візуальне та словесне відтворення дій для досягнення певного результату. Для дітей з розладами аутистичного спектра дуже важко утримати в пам'яті послідовність дій для виконання будь-якої предметної чи інтелектуальної задачі. Для подолання цього недоліку, дитині пропонують візуальні алгоритми з послідовною вказівкою дій. Використання алгоритмів сприяє самостійності дитини, покращує її самооцінку. Навчання використанню алгоритмів робить можливим підготовку дітей з розладами аутистичного спектра до майбутньої професійної діяльності. Перші алгоритми повинні бути короткими та складатися з двох-трьох малюнків, що супроводжуються короткими, зрозумілими для дитини підписами. Навчання користуванню алгоритмами може зайняти певний час (залежно від особливостей дитини), при цьому обов'язковою допомогою дорослого (батьків, асистентів вчителя чи вихователя). Алгоритми можуть бути присвячені оволодінню учбовими навичками (наприклад, розв'язування рівнянь), художньо-творчими уміньми (малювання, аплікація, ліплення та ін.), побутовими навичками (приготування їжі, догляд за одягом), навичками гігієни (миття волосся, чистка зубів). У будь-якому випадку, використання алгоритмів робить дитину більш самостійною.

Діти з розладами аутистичного спектра мають певні особливості. Це порушення комунікації, краще сприйняття візуальної інформації ніж іншої, потреба в упорядкованій, структурованій інформації, труднощі запам'ятовування складних вербальних інструкцій. Для успішного функціонування та навчання в інклюзивних групах і класах для таких дітей потрібні спеціальні методи візуальної підтримки. Це методи врегулювання поведінки, що сприяють розвитку самоконтролю та методи навчання. Використання даних методів в інклюзивному освітньому середовищі робить процес навчання ефективним, запобігає негативним проявам поведінки, підвищує якість засвоєного матеріалу, готує дитину до майбутньої професійної діяльності, сприяє розвитку самостійності.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра у зв'язку зі складністю даного порушення та багатогранністю питань, що входять до даної теми. Подальше

вивчення проблеми ми пов'язуємо з розробкою системи комплексної корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М., 2004. – С. 200–221.
2. Лорд К., Раттер М., Ді Лаворе П., Різі С. ADOS-2. План діагностичного обстеження на аутизм. – К., 2013. – С. 87–140.
3. Щур В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности. Теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 108–114.
4. Adenzato M., Ardito R. B. The role of «Theory of Mind» and deontic reasoning in the evolution of deception // Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society / Eds. M. Hahn, S. C. Stoness. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 7–12.
5. Baron-Cohen A. M., Frith L. U. Does the autistic child have a «theory of mind»? – Cognition, 1985.
6. Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism/Berenguer Carmen; Miranda Ana; Colomer Carla; Baixauli Inmaculada; Roselló Belén // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2018. – V. 48, n. 1. – P. 430–441.
7. Gopnik A., Astington J. W. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction // Child Development. – 1988. – № 59. – P. 26–37.

REFERENCES

1. Izotova, E. I. & Nikiforova, E. V. (2004). Emotsionalnaya sfera rebenka: Teoriya i praktika. [Emotional sphere of the child: Theory and practice]. Moscow, 200–221 [in Russian].

2. Lord, K., Rutter M., Di Lavore, P. & Rizi S. (2013). ADOS-2. Plan diahnostychnoho obstezhennia na autyzm. [ADOS-2. Autism Diagnostic Observation Schedule]. Kyiv, 87–140 [in Ukrainian].

3. Shchur, V. G. (1982). Metodika izucheniya predstavleniya rebenka ob otnosheniyakh k nemu drugikh lyudey.. [Methodology for studying the child's idea of the relationships of other people to him.]. *Psikhologiya lichnosti. Teoriya i eksperiment.* – Psychology of Personality. Theory and experiment, 200–221 [in Russian].

4. Adenzato, M. & Ardito R. B. (1999). The role of «Theory of Mind» and deontic reasoning in the evolution of deception. *Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society / Eds. M. Hahn, S. C. Stoness.* Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 7–12 [in English].

5. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 21, pp. 37–46 [in English].

6. Berenguer, C., Miranda, A., Colomer, C., Baixauli, I. & Roselló, B. (2018). Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, 2, pp. 430–441 [in English].

7. Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, v. 59, pp. 26–37 [in English].

Світлана Кондратенко
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-0896-6227

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анотація. В статті розкриваються основні підходи адаптації дидактичних ігор до зорових можливостей дітей, реалізації корекційного потенціалу гри. Висвітлюються особливості використання дидактичних ігор у навчально-виховній та корекційній роботі з дітьми з порушеннями зору в умовах спеціального дошкільного закладу та сім'ї.

Ключові слова: дидактичні ігри, ігрова діяльність, корекційно-розвивальна спрямованість, діти з порушеннями зору.

Svitlana Kondratenko Features of use of didactic means in the game activity of children with disorders of vision

Abstract. The main approaches of adaptation of didactic games to visual possibilities of children, realization of corrective potential of game are revealed in the article. The peculiarities of the use of didactic games in educational and correctional work with children with visual impairments in the conditions of special preschool and family are highlighted.

Didactic games are used in education and upbringing of all age groups of children. The peculiarity of them is that they are created and developed by adults for the education and upbringing of children. These games combine elements of learning with children's play-based activity filled with positive emotional content. The didactic game has a stable structure that sets it apart from other types of children's play activities.

Keywords: didactic games, game activity, correctional and developmental orientation, children with visual impairments.

У своїх працях відомий педагог В.Сухомлинський зазначав: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку». Гра – явище багатогранне, як феномен культури, вона навчає, розвиває, дає можливість відпочити. Дитинство без гри і поза грою є аномальним. У грі виявляються і розвиваються творчі здібності, уява, фантазія. Ігрова діяльність для дитини є загальною потребою, а для педагога – способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу.

Розвиток ігрової діяльності дітей з порушеннями зору знаходиться у тісному й безпосередньому зв'язку з їхнім психічним розвитком, із формуванням вміння маніпулювати з предметами та використовувати їх відповідно до призначення. Ігрова діяльність дітей вже в молодшому дошкільному віці дуже багатогранна; її виникнення й розвиток залежать від багатьох умов. Серед них – оволодіння моторикою власного тіла, розуміння функціональних дій з предметами й вміння практично їх виконувати. Так само, як і нормальнозорі, діти з порушеннями зору для розгортання ігрової діяльності мають одержати досить широкі знання про життя оточуючих людей, мати чіткі уявлення про оточуючий світ. В той же час формування адекватних, повних уявлень у дітей з порушеннями зору потребує корекційного втручання з боку дорослого, яке успішно може реалізуватися у спеціально організованій ігровій діяльності, через дидактичну гру.

Найпоширенішою формою реалізації освітніх завдань є дидактичні ігри та вправи. Вони відкривають дітям широкий простір для самостійного пізнання світу, навчають практично застосовувати знання та вміння, креативно мислити.

Якщо творчі ігри забезпечують максимальні можливості для вияву уяви, нестандартного мислення, ініціативи дітей, то педагогічна мета дидактичних полягає в сенсорному вихованні, мовленнєвому розвитку, ознайомленні дітей з порушеннями зору з навколишнім світом, формуванні у них елементарних математичних уявлень тощо.

Дидактична гра – це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Дидактичні ігри застосовуються у навчанні та вихованні всіх вікових груп дітей. Особливістю їх є те, що вони створюються і розробляються дорослими для навчання і виховання дітей. Ці ігри поєднують елементи навчання з провідною для дітей ігровою діяльністю, наповнену позитивним емоційним змістом. Дидактична гра має сталу структуру, яка відрізняє її від інших видів ігрової діяльності дітей.

Структура дидактичної гри – це основні елементи, які надають їй форми навчання і гри одночасно: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст, результат. Дидактичні завдання визначаються педагогом відповідно до навчальних, виховних чи корекційних завдань. Ігрові завдання – це ті завдання, які виконуються дітьми в ігровій діяльності. Постановка двох завдань – дидактичних та ігрових – відображає взаємозв'язок навчання і гри.

Дидактичні ігри широко застосовуються в реалізації освітніх завдань у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, дидактичні ігри допомагають формуванню уявлень про колір. У дитини в грі з кольоровою іграшкою, з малюнками в дидактичних іграх відбувається нагромадження, уточнення почуттєвого досвіду. Навчившись розрізняти й називати кольори в іграх, діти з порушеннями зору починають помічати різноманітність кольорової гама оточуючого світу.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприймання і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення у просторі. З розвитком сенсорики у дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями в природі і суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання, тому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку.

Цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей повинен охоплювати такі етапи:

– формування сенсорних еталонів стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і співвідношення за величиною між кількома предметами;

– навчання способів обстеження предметів, а також уміння розрізняти їх форму, колір та величину і виконувати усе складніші окомірні дії;

– розвиток аналітичного сприймання: вміння орієнтуватися в поєднаннях кольорів, розчленовувати форму предметів, виділяти окремі вимірні величини.

На кожному з цих етапів у вихованні сенсорної сфери дітей з порушеннями зору доцільне і необхідне використання дидактичної гри. Власне кажучи, у сенсорному вихованні дітей з порушеннями зору дидактичні ігри й іграшки є провідними засобами.

Застосування різноманітних дидактичних ігор допомагає дітям з порушеннями зору навчитися виділяти кольори предметів, називати їх відтінки, порівнювати предмети за кольором, групувати їх за схожістю і відмінністю. Дидактичні ігри, що передують образотвірчій діяльності, готують дітей з порушеннями зору до більш вільного й точного відображення кольорів і відтінків у малюванні, аплікації.

У дидактичних іграх і вправах дітям з порушенням зору необхідно надати можливість:

– висловлювати чуттєві враження, уточнювати назви предметів та їх характерні властивості (форму, розмір, колір та ін.), орієнтуватися не лише на зовнішній вигляд предмета, але й на його словесний опис;

– робити первинні узагальнення, групувати предмети за загальним властивостям;

– повторно сприймати предмети та об'єкти і їхні властивості, вправлятися в їхньому впізнаванні й розрізненні;

– співвідносити, порівнювати властивості предметів з сенсорними еталонами (наприклад, форму предметів з геометричними формами, їх колір з основними кольорами спектру).

Використання дидактичних ігор у першу чергу важливе тому, що збагачення сенсорного досвіду дітей з порушеннями зору під час занять є хоча й істотним, але лише одним з багатьох завдань. В той час як у дидактичній грі це може бути основною і єдиною метою.

Також дидактичні ігри й вправи можуть виконувати ще одну важливу функцію – контроль за станом сенсорного розвитку дітей. У загальній системі сенсорного виховання в дитячому садку для дітей з порушеннями зору дидактичні ігри, таким чином, вирішують навчальні завдання. Крім того, у дидактичній грі оптимізується використання дітьми отриманого сенсорного досвіду, уявлень і знань контролююча та коригуюча функції сенсорного сприйняття.

Здійснення цих функцій, особливо навчальної, потребують систематизації й послідовності подачі дітям навчальних завдань, і багато в чому залежить від того, наскільки правильно й повно будуть використані можливості дидактичних ігор і вправ.

Дидактичний зміст ігрової діяльності полягає в тому, що дитина з порушеннями зору має можливість діяти самостійно, багаторазово повторювати різноманітні практичні операції, дієво відчувати результати своїх розумових і практичних зусиль. У цих умовах той матеріал, з яким працюють діти, властивості якого вони пізнають, стає основним дидактичним початком у здійсненні завдань сенсорного виховання.

Значну роль дидактичні ігри відіграють під час ознайомлення з навколишнім дітей з порушеннями зору. Використання дидактичних ігор на заняттях та під час режимних моментів, на прогулянках, спостереженнях у природі збуджує пізнавальну активність дітей, зацікавленість, стимулює природне засвоєння уявлень та понять, опанування відповідними навичками у дітей з порушеннями зору розвивається пам'ять, увага, винахідливість.

Так, у грі „Чарівна торбинка” діти з порушеннями зору дотиково впізнають предмет, описують і називають його. Це активізує полісенсорне сприймання, збагачує словник дітей. В іграх „Хто в будиночку живе?”, „Де звучить?”, „Для чого це потрібно?”, „З чого зроблено предмет?”, „Візьми стільки ж” відбувається закріплення знань та уявлень, формування навичок полісенсорного сприймання, просторового орієнтування. Всі ці знання і навички є надзвичайно важливими для розвитку дитини з порушеннями зору.

Враховуючи значний навчальний і корекційний потенціал дидактичних ігор, їх потрібно якомога ширше застосовувати не лише на навчальних заняттях, але й під час організації самостійної ігрової діяльності дітей.

У дошкільній педагогіці всі дидактичні ігри поділяються на три основних види: ігри з предметами (іграшками, природним матеріалом), настільно-друковані та словесні ігри.

В іграх із предметами використовуються іграшки й реальні предмети. Граючись з ними, діти вчаться порівнювати, знаходити подібність і відмінності предметів. Цінність цих ігор у тому, що з їхньою допомогою діти з порушеннями зору знайомляться із властивостями предметів їх ознаками: кольорами, величиною, формою, матеріалом, функціональним призначенням. В іграх вирішуються завдання на порівняння, класифікацію, серійність. По мірі опанування дітьми з порушеннями зору новими знаннями про предметне середовище завдання в іграх ускладнюються: діти з порушеннями зору вправляються у визначенні предмета за якоюсь одною характеристикою, вчаться об'єднувати предмети у групи за цією ознакою, що дуже важливо для розвитку логічного мислення.

Дітям молодшої групи дають предмети, що різко відрізняються один від одного за властивостями, тому що малятам ще важко знаходити відмінності між предметами. У середній групі в грі використовуються такі предмети, у яких різниця стає менш помітна.

Настільно-друковані ігри широко використовуються в організації самостійної ігрової діяльності старших дошкільників. Є різноманітні види таких ігор: парні картинки, лото, доміно. Різноманітні й розвиваючі завдання, які в них реалізуються.

Підбір парних малюнків. Найпростіше завдання в такій грі – знаходження серед різних малюнків двох зовсім однакових: дві шапочки, однакового кольору, або дві іграшки однакової форми чи розміру.

Словесні ігри побудовані на словах і діях граючих. У таких іграх діти з порушеннями зору вчаться використовувати наявні уявлення про предмети та

явища навколишнього світу, поглиблюючи знання про їх. Оскільки в цих іграх потрібно використати раніше набуті знання в нових зв'язках та обставинах. Діти самостійно вирішують різноманітні розумові завдання, описують предмети, знаходять ознаки подібності й відмінності, групують предмети за різним властивостям, ознакам, знаходять невідповідності.

За допомогою словесних ігор у дітей з порушеннями зору виховується розумова діяльність. У грі сам процес мислення протікає активніше, труднощі розумової діяльності дитина переборює легко, не помічаючи, що її навчають. У словесних іграх розвивається увага, кмітливість, швидкість мислення, витримка, почуття гумору.

Використання дидактичних ігор для навчання і виховання дітей з порушеннями зору вимагає дотримання режиму охорони зору й передбачає такі моменти:

- розміщення ігрового та дидактичного матеріалу на рівні очей дітей, на відстані, індивідуально рекомендованій для кожного з них;
- постійне чергування видів діяльності з опорою на зорові, слухові, дотикові та кінестетичні відчуття;
- наявність наочного роздаткового матеріалу в достатній кількості (на кожну дитину);
- організація ігрових куточків відпочинку в групах та вдома з урахуванням офтальмологічних рекомендацій (наприклад, стіл з настільними іграми: мозаїка, лото, книжки-розмальовки тощо – при розбіжній косоокості; стіл з іграми типу кільцекидів, баскетболу, мольбертами для розглядання картинок та малювання тощо – при збіжній косоокості).

Організація дидактичних ігор педагогом здійснюється в трьох основних напрямках: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення й аналіз.

Підготовка до проведення дидактичної гри передбачає:

- підбір гри у відповідності до навчальних та корекційних завдань: поглиблення й узагальнення знань, розвиток сенсорних здібностей, активізація психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, мовлення) та ін.;

– встановлення відповідності підбраної гри програмним вимогам виховання й навчання дітей з порушеннями зору певної вікової групи;

– визначення найбільш зручного часу для проведення дидактичної гри (під час заняття, режимних моментів, вільний час в другій половині дня);

– вибір місця для гри, де кожна дитина зможе спокійно гратися, не заважаючи іншим. Таке місце, як правило, відводять у груповій кімнаті або на ігровому майданчику на вулиці;

– визначення кількості гравців (вся група, невеликі підгрупи, індивідуально);

– підготовка необхідного дидактичного матеріалу для обраної гри (іграшки, різні предмети, малюнки, природний матеріал);

– підготовка до гри самого вихователя: він повинен вивчити й осмислити весь хід гри, своє місце в грі, прийоми керівництва грою;

– підготовка до гри дітей: актуалізація опорних уявлень, знань про предмети і явища навколишнього задіяних у грі.

Власне проведення дидактичних ігор включає:

– ознайомлення дітей зі змістом гри, з дидактичним матеріалом, що буде використаний (показ предметів, малюнків, коротка бесіда, під час якої уточнюються уявлення дітей про них);

– пояснення ходу й правил гри. При цьому вихователь звертає увагу на поведінку дітей відповідно до правил гри, на чітке виконання правил (що вони дозволяють, пропонують чи навпаки забороняють.);

– показ ігрових дій, під час якого вихователь вчить дітей правильно виконувати дію;

– визначення ролі вихователя в грі, участь у якості граючого, “уболівальника” або “арбітра”. Ступінь безпосереднього включення вихователя в гру визначається віком дітей, рівнем їхньої підготовки, складністю дидактичного завдання, ігрових правил. Та в кожному випадку педагог скеровує дії граючих дітей (порадою, питанням, нагадуванням), більше чи менше помітно для них;

Підведення підсумків гри – відповідальний момент у її організації і керівництві, оскільки за результатами, яких діти досягають в грі, можна робити висновки про її ефективність, про те, чи буде вона цікава для самостійної ігрової діяльності. Наприкінці гри педагог запитує у дітей, чи вона їм сподобалась.

Аналіз проведеної гри спрямований на з'ясування які прийоми виявилися ефективними для досягненні поставлених завдань, що не спрацювало й чому. Це допоможе вдосконалити як підготовку, так і сам процес проведення гри, уникнути помилок. Крім того, аналіз дозволить виявити індивідуальні особливості в поведінці і характері дітей з порушеннями зору, врахування яких допоможе правильно організувати індивідуальну роботу з ними. Самокритичний аналіз використання гри відповідно до поставленої мети допомагає варіювати гру, збагачувати її новими матеріалами у наступній роботі.

Детальніше розглянемо деякі прийоми й методи керівництва дидактичними іграми.

Гра стає методом навчання й приймає форму дидактичної, якщо в ній чітко визначені дидактичні завдання, ігрові правила і дії. У такій грі вихователь знайомить дітей із правилами, ігровими діями, вчить, як їх треба виконувати. Діти оперують наявними знаннями, які в ході гри засвоюються, систематизуються, узагальнюються.

За допомогою дидактичної гри дитина може здобувати й нові знання: спілкуючись із вихователем, зі своїми однолітками, у процесі спостереження за граючими, їхніми висловлюваннями, діями, виступаючи в ролі вболівальника, дитина одержує багато нової для себе інформації. І це дуже важливо для її розвитку. Діти з порушеннями зору, часто малоактивні, невпевнені в собі, менш підготовлені. Їх включення в ігрову діяльність потребує особливого підходу й більше зусиль та уваги педагога.

Перш ніж почати гру, необхідно викликати у дітей зацікавленість нею, бажання гратися. Це досягається різними прийомами: використанням загадок,

лічилочок, сюрпризів, інтригуючого запитання, нагадування про гру, у якій діти охоче грали раніше. Вихователь повинен так скерувати гру, щоб непомітно для себе не переходити на іншу форму навчання – на заняття. Секрет успішної організації гри полягає в тому, що вихователь, навчаючи дітей, зберігає разом з тим гру як діяльність, що радує дітей, зближує їх, зміцнює їхню дружбу. Діти поступово починають розуміти, що їхня поведінка в грі може бути іншою, ніж на занятті. Тут вони можуть бурхливо реагувати на різні дії граючих: плескати в долоні, підбадьорювати, співпереживати, жартувати. Вихователь сприяє тому, щоб ігровий настрій зберігався у дітей на протязі всієї гри, щоб вони були захоплені ігровим завданням.

Велике значення має темп гри, заданий вихователем. Розвиток темпу гри має певну динаміку. На самому початку діти “розігруються”, засвоюють зміст ігрових дій, правила гри і її хід. У цей період темп гри, природно, більш сповільнений. Під кінець емоційний настрій трохи знижується й темп гри знову сповільнюється. Педагог має враховувати ці особливості розвитку гри, не допускати зайвої повільності й передчасного прискорення. Пояснення правил, розповідь вихователя про зміст гри максимально короткі й чіткі, але зрозумілі дітям.

Вихователь із самого початку й до кінця гри активно втручається в її хід: відзначає вдалі рішення, знахідки дітей, підтримує жарти, підбадьорює сором'язних, вселяє в них упевненість у своїх силах.

Якщо гра з елементами змагання (хто швидше виконає завдання, хто правильно, без помилки вирішить завдання, хто більше назве предметів та ін.), то при підведенні підсумків необхідно бути особливо уважним й об'єктивним. Щоб уникнути помилок, вихователь використовує фішки, за допомогою, яких оцінюються правильні рішення. Наявність великої кількості фішок в одного із граючих дозволяє визначити його як переможця.

У деяких іграх за неправильне вирішення завдання граючий повинен внести “фант” (будь-яку річ). Розігрування фантів – цікава гра, у якій діти одержують найрізноманітніші завдання: імітувати звуки тварин,

перевтілюватися, виконувати смішні дії, що вимагають вигадки. Гра в розігрування фантів викликає загальні веселощі, створює у дітей бадьорий настрій.

Таким чином, використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з порушеннями зору має ряд особливостей їх організації та проведення. Та в той же час саме дидактичні ігри мають значний розвивальний та корекційний потенціал. Дидактичним іграм відводиться важлива роль як засобу розвитку зорового сприймання, формуванню полісенсорних взаємозв'язків, розумового, морального виховання дітей з порушеннями зору.

Дитинство є дуже важливим періодом у розвитку людини. У дитячому мозку відбуваються швидкозмінні процеси. Гра – це добровільна, своєрідна діяльність дитини. У грі вона росте, розвивається. Гра охоплює все: рух, мислення, нові інформації, новий досвід, комунікацію, працю, розвагу, дотримання правил, вона є середовищем для розвитку фізичного, розумового, суспільного, розвитку характеру дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1.
2. Бондаренко А.К. „Дидактичні ігри в дитячому саду”: Книга для вихователя дитячого саду. – 2 видання, дороблене – М.; Освіта, 1991 р.
3. Загальноосвітня програма виховання і навчання дітей від 3-х до 7-ми років „Дитина” // „Богдана”. – К., 2003.
4. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1989.
5. Федотова Н. Развитие игровой деятельности /ж. Д/в 2003г. №5.
6. Фопель К. Игры с детьми /ж. Д/образ. 2005г. №7.

REFERENCES

1. Bazovij komponent doshkil'noї osviti v Ukraїni // Doshkil'ne vihovannja. – 1999. – № 1.

Basic component of pre-school education in Ukraine // Preschool education. – 1999. – № 1.

2. Bondarenko A.K. „Didaktichni igri v ditjachomu sadu”: Kniga dlja vihovatelja ditjachogo sadu. – 2 vidannja, doroblene – M.; Osvita, 1991 r.

Bondarenko A.K. "Didactic games in kindergarten": A book for kindergarten teacher. – 2 editions, modified – M.; Education, 1991

3. Zagal'noosvitnja programa vihovannja i navchannja ditej vid 3-h do 7-mi rokov „Ditina” // „Bogdana”. – K., 2003.

A comprehensive program of education and education of children from 3 to 7 years "Child" // "Bogdan". – K., 2003.

4. Igra doskol'nika / Pod red. S. L. Novoselovoj. – M., 1989.

Playing a Preschooler / Ed. SL Novoselova. – M., 1989.

5. Fedotova N. Razvitie igrovoj dejatel'nosti /zh. D/v 2003g. #5.

Fedotova N. Development of game activity / zh. D / in 2003 №5.

6. Fopel' K. Igry s det'mi /zh. D/obraz. 2005g. #7.

Fopel K. Games with children / w. L / image. 2005 №7.

Олег Легкий,
кандидат педагогічних наук
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
ORCID ID: [/0000-0001-8934-7390](https://orcid.org/0000-0001-8934-7390)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анотація. У статті розглядаються питання організації навчально-виховної роботи з формування громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей для дітей з порушенням зору. Реалізація громадянського виховання потребує від освітнього закладу організації та створення необхідних умов, що забезпечують включення слабозорих учнів у різні види діяльності, що створює основу для освоєння ними базових морально-етичних цінностей, здорового способу життя.

Ключові слова: громадянські цінності, формування компетенцій, школярі з порушеннями зору.

Oleg Legkiy. Peculiarities of formation of civil and social competences of pupils with disorders of vision

Abstract. The article deals with the organization of educational work on the formation of civic and social competences related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, well-being and healthy lifestyles, with awareness of equal rights and opportunities for visually impaired children. The implementation of civic education requires the educational establishment of the organization and the creation of the necessary conditions to ensure the inclusion of visually impaired students in various activities, which creates the basis for the development of basic moral and ethical values, a healthy lifestyle.

In the context of the new Ukrainian school, the education of students is aimed at spiritual and moral development, education of students' personalities, their socialization, organization of school life in the unity of classroom, extracurricular and extracurricular activities in joint pedagogical work of educational organization, family and other institutes of society.

For the effective formation of national upbringing of elementary school students are: students' perception of knowledge about Ukrainian culture; the use of emotional and aesthetic background by the teacher in the lessons of natural sciences and after-hours; creation of situations of emotional experience by pupils of pedagogical units on mastering national values of awareness of knowledge about national Ukrainian culture, orientation of the child on positive results of activity on assimilation of certain national values in the family and at school.

Keywords: civic values, competency formation, schoolchildren with impaired vision.

У контексті Нової української школи, виховання школярів спрямовано на духовно-моральний розвиток, виховання особистості учнів, їхню соціалізацію, організацію укладу шкільного життя в єдності урочної, позаурочної й позашкільної діяльності в спільній педагогічній роботі освітньої організації, родини й інших інститутів суспільства.

Метою виховання слабозорих учнів є виховання морального, відповідального, творчого, ініціативного, компетентного громадянина України, що володіє значимими для нього якостями особистості: активності, самостійності, комунікабельності, розвитку мотиваційної сфери:

- громадянсько-патріотичне виховання, спрямоване на формування й розвиток особистості;
- формування основ моральної самосвідомості особистості – здатності учня виконувати власні моральні зобов'язання, давати оцінку своїм і чужим вчинкам;
- формування основ життєдіяльності, готовності до життя в суспільстві;
- формування здатності до подолання труднощів, розвиток мобільності;
- формування етичної свідомості, моральних й етичних цінностей; культури поведінки;

- формування навичок організації й співробітництва з педагогами, однолітками, батьками у вирішенні загальних проблем;
- розвиток доброзичливості, емоційної чуйності, розуміння інших людей і співпереживання;
- виховання ціннісного ставлення до своєї рідної мови й культури;
- виховання потреби в соціальних контактах, соціально-побутової й просторово-орієнтовної діяльності;
- формування уявлень про сімейні цінності, поважного ставлення до батьків, до старших і молодших;
- виховання здорового способу життя, дбайливого ставлення до свого здоров'я, збереження зору.

Реалізація виховання учнів з порушенням зору може здійснюватися по наступних напрямках, що включає духовні, моральні й культурні традиції нашої країни.

Виховання громадянських цінностей, патріотизму, поваги до прав, свобод й обов'язків людини.

Цінності: любов до України, свого народу, свого краю, своєї школи; громадянське суспільство; закон і правопорядок; правова держава; полікультурний простір; свобода особистості; довіра до людей, держави й громадянського суспільства; знання своїх прав й обов'язків.

Виховання моральних почуттів й етичної свідомості.

Цінності: справедливість; милосердя; достоїнство; повага до людини, рівноправність, відповідальність; турбота й допомога, чесність, щедрість, толерантність; уявлення про віру, духовну культуру й світську етику; соціальні контакти; спілкування, самопізнання, знання про інших людей, самостійність, незалежність.

Формування ціннісного ставлення до родини, здоров'я й здорового способу життя.

Цінності: повага до батьків; фізичне й психічне здоров'я, фізичне самовдосконалення; прагнення до здорового способу життя; моральне здоров'я; охорона порушеного зору, соціально-побутова активність; соціально-побутова незалежність, мобільність.

Виховання працьовитості, творчого ставлення до навчання, праці.

Цінності: повага до праці й творчості; наполегливість; працьовитість; самореалізація, пізнання себе, пізнання нового.

Виховання позитивного ставлення до природи, довкілля (екологічне виховання).

Цінності: рідна земля; природа; планета Земля; екологічна свідомість; пізнання нового.

Виховання емоційно-позитивного ставлення до прекрасного, формування уявлень про естетичні ідеали й цінності (естетичне виховання).

Цінності: краса; гармонія; духовний світ людини; естетичний розвиток, самовираження у творчості й мистецтві; почуття нового.

Освітній заклад може розширити сферу представлених напрямків, віддати перевагу тому чи іншому напрямку, конкретизувати напрямок різними видами, формами діяльності.

Виховання громадянськості, патріотизму, поваги до прав, свобод й обов'язків людини:

- елементарні уявлення про політичний устрій та символи держави – Прапор, Герб України, державних інституцій та їх ролі в житті суспільства, найважливіші закони держави;
- елементарні уявлення про інститути громадянського суспільства, про можливості участі громадян у суспільному житті;
- інтерес до суспільних явищ, розуміння активної ролі людини в суспільстві;
- поважне ставлення до української мови як державної, ціннісне ставлення до своєї мови й культури;
- інтерес до Державних свят і найважливіших подій у житті України, прагнення брати активну участь у справах класу, школи, родини, свого міста;

Виховання моральних почуттів й етичної свідомості:

- позитивне ставлення до довкілля, свого міста, освітньої установи;
- початкові уявлення про базові цінності, розрізнення гарних і поганих учинків, уміння відповідати за свої вчинки;
- уявлення про правила поведінки в освітній організації, будинку, на вулиці, у населеному пункті, у громадських місцях, на природі;
- елементарні уявлення про релігійну картину світу, її ролі у розвитку Української держави, в історії й культурі нашої країни.

Формування ціннісного ставлення до родини, здоров'я, здорового способу життя:

- поважне ставлення до батьків, старших, доброзичливе ставлення до однолітків;
- прагнення до соціальних контактів, соціально-побутової активності й незалежності;
- встановлення дружніх взаємин у колективі, заснованих на взаємодопомозі й взаємній підтримці;
- дбайливе, гуманне ставлення до свого життя та здоров'я;
- знання правил етики, культури мови;
- прагнення уникати поганих учинків, негативне ставлення до поганих вчинків, образливим словам і діям.

Виховання працьовитості, творчого ставлення до навчання, праці, життя:

- ціннісне ставлення до навчання як виду творчої діяльності, ведучої ролі освіти, праці й значення творчості в житті людини й суспільства;
- дбайливе ставлення до результатів своєї праці, праці інших людей, до шкільного майна, підручників, особистих речей;
- уміння проявляти наполегливість у виконанні навчальних та творчих завдань;
- уявлення про роль знань, науки, сучасного виробництва в житті людини й суспільства;

- негативне ставлення до недбалості й неощадливого ставленню до результатів праці людини.

Виховання позитивного ставлення до природи, навколишнього середовища (екологічне виховання):

- розвиток інтересу до природи, природних явищ і форм життя, розуміння активної ролі людини в природі;

- ціннісне ставлення до природи й всіх форм життя;
- досвід елементарної природоохоронної діяльності;
- дбайливе ставлення до рослин і тварин.

Виховання емоційно-позитивного ставлення до прекрасного, формування уявлень про естетичні ідеали й цінності (естетичне виховання):

- уявлення про духовну й фізичну красу людини;
- формування естетичних ідеалів, почуття прекрасного; уміння сприймати красу природи, витворів мистецтва й творчості;

- інтерес до художніх творів, мистецтва, літератури, театру, музики;
- інтерес до занять художньою творчістю;
- участь у творчій діяльності, творчих конкурсах.

Реалізація громадянського виховання потребує від освітнього закладу організації та створення необхідних умов, що забезпечують включення слабозорих учнів у різні види діяльності, що створює основу для освоєння ними базових морально-етичних та естетичних цінностей.

У той же час, у програму роботи повинні бути включені заходи, що сприяють інтеграції слабозорих учнів в широкий соціум:

- освоєння навичок творчого застосування знань, отриманих при вивченні навчальних предметів та корекційних занять на практиці;

- розширення кругозору про життя широкого соціуму;
- знайомство з діяльністю різних організацій, ознайомлення з різними видами праці, професіями;

- участь в ігрових ситуаціях, що дозволяють пізнавати різні професії;

- набуття вмінь і навичок самообслуговування в школі та вдома;
- участь у зустрічах і бесідах з випускниками своєї школи;
- отримання досвіду емоційно-чуттєвої безпосередньої взаємодії із природою в ході екскурсій, прогулянок;
- відвідування конкурсів і фестивалів, набуття досвіду самореалізації в доступних видах творчої діяльності.

Важливою умовою ефективного реалізації завдань громадянського виховання слабозорих учнів є ефективність педагогічної взаємодії різних соціальних суб'єктів (родина, заклади позашкільної освіти, культури, спорту) при провідній ролі педагогічного колективу освітньої організації.

Для організації соціального укладу життя слабозорого учня вирішальне значення має *взаємодія освітнього закладу й родини*. Освітня організація, з одного боку, направляє свої зусилля на:

- сприяння батькам у вирішенні індивідуальних проблем виховання, у тому числі, у рішенні питань задоволення індивідуальних освітніх потреб слабозорого учня;
- сполучення педагогічної роботи з педагогічною самоосвітою батьків з питань духовно-морального виховання, розвитку слабозорих учнів, формування гуманного ставлення до запитів і можливостей своєї дитини.

З іншого боку, освітня організація у взаємодії з родиною опирається на позитивний досвід сімейного виховання слабозорого учня й продуктивно його використовує в освітньому процесі.

У роботі з батьками можуть бути використані різні організаційні форми, у тому числі: батьківські збори, батьківські конференції, збори-диспути, батьківські лекторії, сімейна вітальня, зустрічі за круглим столом, недільні школи, педагогічні тренінги й ін.

Як заплановані результати виховної роботи з громадянського виховання слабозорих учнів можуть виступати: розширення, збагачення духовно-моральних якостей особистості учня, розвиток уявлень та позитивних проявів соціальної поведінки учнів, що проявляється у:

- вихованні любові до своєї Батьківщини, любов до своєї країни, міста, рідного краю;
- вихованні любові до своєї національної мови, культури;
- сформованості основ моральної свідомості особистості (совісті), здатності виконувати певні моральні зобов'язання;
- сформованості основ морального поведіння в суспільстві, тобто вміння дотримуватися у своїй поведінці основних моральних норм;
- вихованні позитивного ставлення до родини, її ролі в житті людини, знання традицій української родини;
- вихованні поважного ставлення до батьків, турботливого ставлення до старших і молодших;
- вихованні позитивного й дбайливого ставлення до природи, навколишнього середовища, інтересу до взаємодії зі світом природи;
- розвитку почуття прекрасного, розвитку вміння знаходити прекрасне в навколишньому житті й самореалізації в доступних видах художньої діяльності;
- сформованості культури поведінки (вербальної й невербальної);
- розвитку доброзичливості й емоційної чуйності, розумінні почуттів інших людей і співпереживанні їм;
- розвитку потреби в руховій активності, участі в предметно-практичній діяльності (соціально-побутовій, орієнтувальній і ін.);
- вихованні дбайливого ставлення до свого здоров'я, своєї сенсорної системи, у тому числі до свого зору.

Особливими досягненнями у громадянському вихованні учнів з порушенням зору виступає розвиток у них здатності використовувати сформовані уявлення (моральні й соціальні), способи діяльності, позитивні особистісні якості в реальному житті.

Формування екологічної культури, здорового й безпечного способу життя.

Процес формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя, будучи складовою частиною виховного процесу, спирається на загальні

(систематичність, безперервність, наступність певної позаурочної й шкільної діяльності) і спеціальні (урахування особливих освітніх потреб, стану зорових функцій, опора на збережені аналізатори, збагачення й розширення практичного досвіду з опорою на компенсаторні можливості учнів, необхідність дотримання офтальмологічних рекомендацій).

Формування громадянськості побудоване на основі загальнонаціональних цінностей українського суспільства, таких, як здоров'я, природа, екологічна культура, безпека людини й суспільства. Програма роботи спрямована на розвиток мотивації й готовності слабозорих учнів підвищувати свою екологічну культуру, діяти завбачливо, усвідомлено, дотримуватися здорового й безпечного способу життя, пізнавати й цінувати природу як джерело життя й духовного розвитку; на освоєння слабозорими учнями правил власної безпеки життєдіяльності (у тому числі в предметно-просторовому середовищі школи).

Формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя спрямовано на подолання факторів, що роблять негативний вплив на довкілля, стан здоров'я людей:

- несприятливі екологічні, соціальні й економічні умови;
- фактори ризику, що мають місце в освітніх закладах, що призводять до погіршення здоров'я учнів (факторів негативного впливу на зір, збережені аналізатори й ін.);
- фактори ризику, що впливають на труднощі просторового орієнтування в умовах подолання перешкод, здійснення орієнтувальної діяльності при звуженій сенсорній основі;
- фактори ризику, пов'язані з відсутністю свідомого ставлення до свого здоров'я, у тому числі до порушеного зору й інших аналізаторів.

Метою формування екологічної компетентності є *виховання здорового і безпечного способу життя* шляхом розширення й збагачення досвіду екологічно доцільного й безпечного поведіння в соціальному й природному середовищі:

- формування елементарних екологічних знань, уявлень;

- формування уявлень про фактори ризику для здоров'я людини;
- формування уявлень про фактори ризику з погіршення стану зору (безконтрольні фізичні навантаження, нерегламентована зорова робота, недотримання освітлювального режиму й ін.);
- розвиток навичок у використанні засобів оптичної корекції, тифлотехнічних засобів і прийомів, що полегшують учбово-пізнавальну діяльність;
- формування елементарних уявлень про здоровий спосіб життя, і способах його підтримування;
- формування позитивного ставлення до виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни ока, виконання правил гігієни перед споживанням їжі, столового етикету);
- формування уявлень про можливі надзвичайні ситуації й основні правила безпечної поведінки;
- формування способів безпечного поводження в різних видах діяльності (навчальній, трудовій, спортивній й ін.);
- виховання умінь звертатися з будь-яких питань, пов'язаних зі станом здоров'я, до медичних працівників, що перебувають в освітньому закладі.

Найбільш ефективним шляхом формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя учнів з порушенням зору є цілеспрямована й добре організована практична робота, що сприятиме: практичному освоєнню учнями знань з основ здорового способу життя; адаптації до предметно-просторового середовища освітнього закладу; розвитку потреби взаємодії із природним середовищем; розумінню ролі в життєдіяльності людини рухової активності, правильного харчування, виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни зору), правил використання й зберігання засобів оптичної корекції (окулярів).

Робота освітнього закладу по реалізації програми формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя може бути реалізована у два етапи.

Перший етап спрямований на аналіз стану й планування роботи освітнього закладу з даного напрямку, що включає:

- аналіз наявних в освітньому закладі умов, необхідних для організації здоров'язберігаючого середовища з урахуванням особливих освітніх потреб слабозорих учнів;

- створення безбар'єрного предметно-просторового й соціального середовища, дотримання регламенту зорової роботи, фізичних навантажень й ін.;

- виділення пріоритетних напрямків роботи з урахуванням типологічних й індивідуальних особливостей учнів.

Другий етап спрямований на реалізацію роботи з формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя.

Робота з учнями включає:

- формування уявлень про екологічно доцільне поведіння людини в побуті й природі;

- освоєння предметно-просторового середовища освітньої установи;

- організацію й розширення практичного досвіду екологічно доцільної й безпечної взаємодії учнів з природним і соціальним середовищем з використанням всіх аналізаторів;

- формування й розвиток спеціальних умінь, необхідних у процесі взаємодії учнів з природним і соціальним середовищем (уміння орієнтуватися в знайомому і незнайомому просторі, у приміщенні, у вільному просторі).

Система роботи з формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя обумовлює реалізацію наступних напрямків:

- створення екологічно безпечної, здоров'язберігаючої інфраструктури, безбар'єрного середовища для слабозорого учня в освітній установі;

- організація навчальної, позаурочної діяльності з формування здорового і безпечного способу життя;

- організація спортивно-оздоровчої роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;

- організація лікувально-відновлювальної й профілактичної роботи.

Екологічно безпечна, здоров'язберігаюча інфраструктура, безбар'єрне середовище для слабозорого учня в освітньому закладі обумовлює:

- відповідність будинку й всіх його приміщень санітарним і гігієнічним нормам (у тому числі нормам освітлення для учнів з порушеним зором), нормам пожежної безпеки;

- організацію якісного гарячого харчування учнів, у тому числі гарячих сніданків;

- оснащеність кабінетів, фізкультурного залу, спортмайданчиків необхідним ігровим і спортивним устаткуванням й інвентарем, адаптованим до особливостей слабозорих учнів;

- наявність приміщень для медичного персоналу;

- наявність обладнаних приміщень для формування у слабозорих учнів спеціальних умінь і навичок, що підвищують їхню безпеку, сприяють охороні здоров'я, кабінети просторового й соціально-побутового орієнтування.

Організація урочної, позаурочної й позашкільної діяльності включає:

- дотримання гігієнічних норм і вимог до організації й обсягу урочного й позаурочного навантаження, до організації занять, що включають використання зору;

- використання методів і методик навчання, відповідних віковим можливостям та особливостям навчання, індивідуальним можливостям слабозорого учня;

- необхідність контролю з боку педагогічних і медичних працівників стану порушеного зору, психоемоційного стану учня;

- дотримання вимог до безпечного для здоров'я учнів з порушенням зору використання технічних і тифлотехнічних засобів навчання, у тому числі комп'ютерів й аудіовізуальних засобів;

- здійснення індивідуального контролю дотримання режиму зорового навантаження в навчальній діяльності слабозорих учнів, фізичних навантажень на заняттях фізичною культурою, дотримання наявних протипоказань.

Організація спортивно-оздоровчої роботи проводиться за участі медичних працівників, спрямована на дотримання оптимального рухового режиму, підвищення адаптаційних можливостей слабозорих учнів, збереження й зміцнення їх здоров'я, що включає:

- фізичний розвиток слабозорих учнів на уроках фізкультури, заняттях з адаптивної фізичної культури, ритміки з урахуванням наявних в учнів протипоказань;
- організацію години активних рухів (динамічної паузи між 3-4 уроками);
- організацію фізкульт-хвилинок на уроках, що сприяють підтримці працездатності, зняттю м'язової втоми (м'язів рук, кистей, спини й шиї), що забезпечують профілактику зорового стомлення, сприяють емоційному розвантаженню й підвищенню рухової активності, психоемоційного тону;
- організацію роботи спортивних секцій і створення умов для їх ефективного функціонування.

Формування екологічно доцільного поведіння в побуті й природі передбачає:

- проведення позаурочних заходів щодо ознайомлення з об'єктами природи (природознавчі екскурсії, тематичні прогулянки);
- створення умов для безпосереднього контакту з об'єктами живої й неживої природи;
- проведення тематичних заходів, що закріплюють екологічно доцільне поведіння учнів в соціальному й природному середовищі.

Організація лікувально-відновлювальної й профілактичної роботи передбачає:

- медичну реабілітацію, спрямовану на корекцію й підтримку функцій органів зору, поліпшення зору або вживання заходів по збереженню зору, запобігання рецидивів захворювань, що погіршують зір;
- контроль дотримання офтальмо-гігієнічних умов (у тому числі облік протипоказань) у вихованні й навчанні слабозорих учнів;

- неухильний контроль виконання лікувальних рекомендацій у організації життєдіяльності учня у відповідності із завданнями й етапом медичної реабілітації;

- заходи, що сприяють розвитку й удосконалюванню зорового аналізатора, поліпшенню м'язів ока (раціон харчування корисний для очей, освоєння й систематичне виконання учнем комплексів вправ для очей);

- педагогічні заходи, спрямовані на зміцнення фізичного й психічного здоров'я учня, підтримка його психоемоційного тону;

- виховання в учнів і їхніх батьків свідомого ставлення до охорони зору;

- організацію психолого-медико-педагогічного супроводу учня з порушеним зором у навчальному процесі.

Робота з батьками включає:

- підвищення педагогічної компетентності батьків з питань включення слабозорого учня в чуттєво-практичну взаємодію з навколишнім соціумом, природним середовищем;

- підвищення педагогічної компетентності батьків з питань підтримки й зміцнення здоров'я учня, у тому числі охорони й розвитку зору, корекції психофізичного розвитку;

- організацію спільної роботи педагогів і батьків по проведенню спортивних змагань, днів здоров'я, занять по профілактиці шкідливих звичок й ін.

Плановими результатами формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя можуть бути:

- сформованість елементарних екологічних знань, уявлень;

- сформованість уявлень про фактори ризику для здоров'я людини, порушеного зору (безконтрольні фізичні навантаження, нерегламентована зорова робота);

- розвиток позитивного ставлення до використання тифлотехнічних засобів і прийомів, що полегшують учбово-пізнавальну діяльність;

- розвиток позитивного ставлення до виконання правил особистої гігієни (у тому числі гігієни ока), використанню засобів оптичної корекції;

- сформованість елементарних уявлень про здоровий спосіб життя, і способах його підтримування;
- сформованість уявлень про можливі надзвичайні обставини й основні правила поведінки в екстремальних ситуаціях;
- сформованість способів безпечного поводження в різних видах діяльності (навчальній, побутовій, спортивній й ін.);
- виховання дбайливого ставлення до живої й неживої природи;
- виховання потреби звертатися з будь-яких питань, пов'язаних зі станом здоров'я, до медичних працівників, що перебувають в навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гета А. В. Стан проблем людей з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів : тези доповідей XIV міжнарод. наук.-практ. конф. Київ: Університет «Україна», 2014. С. 101–102.

2. Киричок В.А. Інноваційні форми і методи патріотичного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81434&pg=0>

3. Матящук В.П. Сучасне патріотичне виховання в школах України / В. Матящук. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 384 с.

REFERENCES

1. Geta A. V. Stan problem ljudej z osoblivimi potrebami. Aktual'ni problemi navchannja ta vihovannja ljudej v integrovanomu osvitr'omu seredovishhi u svitli realizacii konvencii OON pro prava invalidiv : tezi dopovidej HIV mizhnarod. nauk.-prakt. konf. Kiiv: Universitet «Ukraina», 2014. S. 101–102.

Geta A.V. The state of problems of people with special needs. Topical Issues of Teaching and Educating People in an Integrated Education Environment in the Light of the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Abstracts of the XIV International. Research Practice Conf. Kyiv: University of Ukraine, 2014. pp. 101–102.

2. Kirichok V.A. Innovacijni formi i metodi patriotichnogo vihovannja molodshih shkoljariv u pozaurochnij dijial'nosti. [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81434&pg=0>

Kirichok V.A. Innovative forms and methods of patriotic upbringing of younger students in extracurricular activities. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81434&pg=0>

3. Matjashhuk V.P. Suchasne patriotichne vihovannja v shkolah Ukraïni / V. Matjashhuk. – Ternopil': Mandrivec', 2014. – 384 s.

Matyashchuk V.P. Modern patriotic education in Ukrainian schools / V. Matyashchuk. – Ternopil: Traveler, 2014. – 384 p.

Зоряна Мартинюк
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Org /0000-0002-1288-3838

**ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВНИЙ
ІСТРУМЕНТАРІЙ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ
ПОМИЛОК В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ**

Анотація. Стаття присвячена питанню діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. Репрезентовано психолінгвопедагогічну модель орфографічно грамотного письма, яка допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички в основі якої лежить морфологічний принцип письма.

Оскільки відсутність в літературі єдиних поглядів науковців на формування орфографічної навички у контексті писемного мовлення та зв'язок з іншими компонентами зазначеного виду діяльності, дав підставу для розробки моделі опанування орфографічно грамотним письмом.

Ключові слова: дизорфографічна помилка, орфографічна навичка, тяжкі порушення мовлення, морфема, морфологічний принцип письма, орфографічне письмо.

Zoryana Martyniuk. PSYCHOLINGUOPEDAGOGICAL MODEL AS THE MAIN TOOLS FOR THE DIAGNOSTICS OF DISORPHOGRAPHICAL ERRORS IN PUPILS WITH SEVERAL DISORDERS IN SPEECH

Abstract. The article is devoted to the problem of diagnostic of dysmorphic errors in students with severe speech disorders of the junior level of study in special educational institutions in the process of mastering literate writing. Theoretical analysis of linguistic, psycho-pedagogical, logopedic, psycholinguistic and methodological literature on the problem of research shows that the problem of mastering the spelling

letter by schoolchildren of the specified category is relevant, but insufficiently studied. It has been determined that dysmorphic errors occur on the background of the unspoken morphological principle of the letter, which is based on an insufficiently formed spelling skill, which is caused by the general underdevelopment of speech. In the context of pilot intelligence, it has been stated that students with TMP have been making persistent dysmorphic errors since the third grade, which underlines the morphological principle of the letter. Based on the correct spelling of morphemes. Because the writing of morphemes and their word-formation or word-translation is based on sufficiently mastered verbal speech, which in our case is disturbed against the background of this, there are persistent disorganization errors. It is determined that students with severe speech disorders master the lexical, grammatical and syntactic construction that they form in their own way, and the whole process of their formation is accompanied by difficulties, which in turn affect the acquisition of the morphological principle of writing. Therefore, the basis of mastering the morphological principle of writing is a sufficient level of verbal formation and the structure of spelling skills (SS). The lack of a common view of the scholars in the literature on the formation of spelling skills in the context of the written activity and the connection with other components of the specified activity gave rise to the development of a psycholinguistic and pedagogical model of mastering the orthographic literate letter, taking into account the sequence of involvement of their components. This model will help to understand the internal structure of mastering the norms of spelling in the process of schooling, to establish interconnected links of the language components with the structural components of the spelling skills, which are based on the morphological principle.

Keywords: dysmorphic error, spelling skill, severe speech impairment, morpheme, morphological principle of spelling, spelling.

Постановка проблеми. Новаторство ідей реформування та модернізації освітнього простору, осіб з особливими потребами обумовлюють появу нових вимог, до змісту їхнього навчально-виховного процесу в умовах спеціальних, загальноосвітніх закладах та інклюзивно-реабілітаційних центрах.

Одним із засобів здобуття шкільних знань і важливим знаряддям спілкування є оволодіння учнями писемним мовленням, в якому одне з провідних місць посідає орфографічна грамотність. Тому одним із основних завдань є формування в учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) умінь та навичок грамотного письма, здобуття відповідних знань з основних навчальних предметів, а саме української мови у контексті шкільного навчання. Ціль шкільного навчання

створити умови та навчити вільно володіти усним мовленням на різних рівнях: фонологічному, лексичному, граматичному та синтаксичному, що дає змогу підготувати учня до ситуацій вільного спілкування та опанування грамотним письмом.

До термінології тяжкі порушення мовлення відносяться діти, які мають специфічний розвиток будь-якого компоненту мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю провідного (базового) порушення. [2, с. 53-55] В спеціальній логопедичній літературі до таких порушень відноситься ціла низка розладів мовлення: алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання, загальне недорозвинення мовлення. Головний фактор, який об'єднує ці розлади це різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту, які мають різний ступінь тяжкості й складності.

Актуальність досліджень. Теоретичний аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної, логопедичної, психолінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження демонструє, що труднощі в опануванні орфографічним письмом школярами зазначеної категорії є актуальною, і недостатньо вивченою. Визначено, що дизорфографічні помилки виникають на фоні незасвоєного морфологічного принципу письма в основі якого лежить недостатньо сформована орфографічна навичка, яка обумовлена загальним недорозвитком мовлення. У контексті пілотної розвідки зазначено, що учні уже з третього класу допускають стійкі дизорфографічні помилки в основі яких лежить несформованість морфологічного принципу письма. Який базується на правильному написанні морфем це найменша частина слів, що має певне значення. Оскільки написання морфем та їх словотворення або словозміна спирається на достатньо засвоєне усне мовлення, що у нашому випадку є порушеним на фоні цього виникають стійкі дизорфографічні помилки. У процесі оволодіння мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови учнями із ТПМ молодшої ланки навчання. Незасвоєння морфологічного написання (морфеми) проявляється на письмі у

формі дизорфографічних помилок, які у свою чергу мають стійкий характер. [1, с.124-131]

Метою даної статті є презентація психолінгвопедагогічної моделі орфографічного письма, як основного інструментарію щодо виявлення механізму появи дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання.

Виклад основного матеріалу. Грамотне письмо є ключовим інструментарієм для здобуття кваліфікованої вищої освіти. На сьогоднішній день вчителі логопеди наголошують на стійких дизорфографічних помилках у писемній продукції школярів із ТПМ, які pojawiaються уже у другому класі. Дизорфографічна помилка визначається, як особлива категорія стійких, специфічних порушень письма, що проявляється у труднощах засвоєння орфографічної навички. Вивчення дизорфографічної помилки з позиції психолінгвістичного підходу дає можливість отримати та систематизувати багатоаспектні дані, на основі яких можна виявити причину та скоригувати її. Результати аналізу теоретичних джерел дозволили визначити коло нез'ясованих питань, що стосуються проблеми досліджень. Неповнота уявлень про дизорфографічні помилки в учнів із порушеним мовленнєвим розвитком, обумовлена відсутністю даних про види та характер порушень у структурі функціонування грамотного письма. Уявлення про симптоматику дизорфографічних помилок в школярів зазначеної вікової категорії обмежуються лише відомостями про стійкі помилки на письмі. [4, с. 24-29; 6, с. 47-61]

Ряд учених і наші показники стверджують, що однією із основних причин виникнення дизорфографічної помилки є недостатнє засвоєння цілого ряду лінгвістичних понять таких, як морфема, склад, слово, корінь, суфікс, префікс, закінчення, виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць, та їх свідоме співвіднесення з цими поняттями, порушення диференціації граматичних форм, а також відповідне граматичне оформлення слів, яке пов'язане із недостатністю сформованих мовних систем (морфологічної, граматичної, лексичної). [3, с. 68-71; 5, с. 3-44]

Аналіз літератури з проблеми дослідження та змісту існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої

роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують процес грамотного письма (пам'ять, увага, контроль, сукцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення». [5, с. 3-44]

Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування орфографічного письма в учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Психолінгвопедагогічна модель грамотного письма (Рис.1.1) допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички, на які спирається морфологічний принцип. Для нього характерне однакове написання однієї й тієї ж самої морфеми незалежно від її вимови в тій чи іншій позиції.

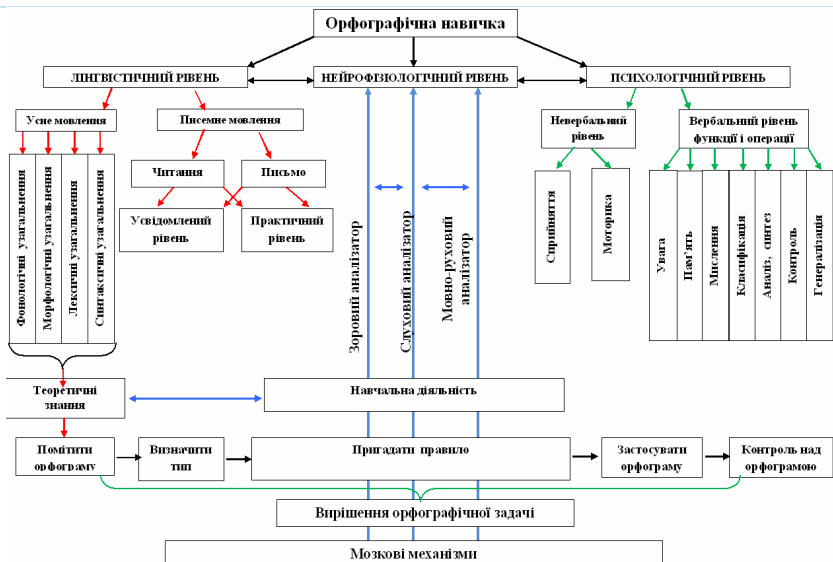


Рис.1.1. Психолінгвопедагогічна модель орфографічно грамотного письма

Першою складовою орфографічної навички є вміння побачити орфограму у слові (тобто, встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова). Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звукобуквений склад слова та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної навички є слуховий. Побачити орфограму – це виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН.

Наступною структурною складовою ОН є вміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього уміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Все це дозволить цілеспрямовано, на усвідомленому рівні визначити, пізнавальну ознаку орфограми та пригадати, до якої орфографічної групи вона відноситься. У цей період на провідне місце виходить суцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10-12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного уміння є оперативна пам'ять й зорова увага.

На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань і автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування тощо. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, за дослідженнями Н. Алгазіна,

пам'ять, забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії – транслювання власної думки у писемній формі. [4, с. 24-29].

В період шкільного навчання для учнів з ТПМ процес засвоєння орфографічної навички письма ускладнюється тим, що кожен із школярів має значні мовленнєві недоліки, а також крім неповноцінного функціонування мовленнєвого механізму, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, а ще й низку психофункціональних відхилень в своєму розвитку. У писемній продукції учнів спостерігається:

- низький рівень розвитку писемного мовлення;
- кількість помилок, що допускаються учнями 2-4-их класів, мають тенденцію збільшуватись. Від класу до класу матеріал ускладнюється, а наявні в учнів помилки накопичуються. Окрім засвоєння фонетичних норм письма, учням необхідно запам'ятати ряд орфографічних правил, що беруть участь у здійсненні морфологічного принципу письма.

Найбільше недоліків відзначається при написанні текстового диктанту, крім того кількість цих недоліків зростає від класу до класу. Найменше число помилок – при списуванні найбільше при написанні твору.

Висновки та перспективи досліджень. Проблеми писемного мовлення а саме: виявлення, попередження, корекція, є актуальними у сучасній педагогіці і логопедії про, що свідчить наявність значної кількості орфографічних помилок у писемної продукції учнів, що в свою чергу негативно впливають у подальшому на їх успішність у навчанні. Найбільш сприятливим періодом для корекції писемного мовлення є молодший шкільний вік, тому, що психіка дитина пластична і піддається до будь якої корекції.

Аналіз ієрархічної структури мовленнєвої діяльності дозволив розробити психолінгвопедагогічну модель опанування орфографічно грамотного письма з урахуванням послідовності залучення його компонентів та їхніх взаємозв'язків. Дана модель дасть змогу виявити механізм виникнення дизорфографічної помилки та скоригувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб, 1992. – С.124-131.
2. Прищепова И.В. Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи // Инновации в образовании и социальные перемены. Ч. II. СПб., 1993. – С.53-55.
3. Пригода З.С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З.С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К. : «Педагогічна преса», 2014. – № 1. – С. 68-71.
4. Рамзаева Т.Г. Орфографический навык и методические условия его формирования // Начальная школа. 1976. № 8. – С.24-29.
5. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. 3 – 44с.
6. Ястребова А.В., Конюшков Е.П. Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи // Дефектология, 1974 С. 47-61.

REFERENCES

1. Prishepova I.V. (1992) On the issue of dysorptography among pupils of junior classes of general education schools with speech disorders. Pathology of speech: history of study, diagnosis, overcoming, pp. 124-131. [In Russian].
2. Prishepova I.V. (1993) Symptomatics of dysorfography in younger schoolchildren suffering from violations of written speech. Innovations in Education and Social Changes, pp. 53-55. [In Russian].
3. Prigoda Z. S. (2014) Analiz pomy lok pysemnogo movlennya v uchniv 5-6 klasiv iz tyazhkymy porushennyamy movlennya [Analysis of written speech mistakes in students of 5-6 grades with severe speech disabilities]. *Exceptional child: teaching upbringing*, no. 1, pp. 68-71. (In Ukrainian)
4. Ramzaeva T.G. (1976) Orthographic skill and methodological conditions of its formation. Primary school, 8, pp. 24-29 [In Russian].

6. Sobotovich, E. F. (1997). *Psiholingvističeskaja struktura rečevoj dejatel'nosti i mehanizmy ejo formirovanija* [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev: IZNM. pp. 3-44 (In Ukrainian)

6. Yastrebova AV, Konyushkov E.P. (1974) Logopedic work with students of general education schools with speech disorders. Defectology pp. 47-61 [In Russian].

*Оксана М'якушко,
Інститут спеціальної педагогіки та
психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна, sanamik9@gmail.com*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГУ З ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. В статті надані рекомендації з психологічного супроводу родини щодо оптимізації взаємодії батьків зі своєю дитиною з інтелектуальними порушеннями, а саме: описані засади, визначені напрями і окреслені заняття авторського соціально-психологічного тренінгу з підвищення батьківської компетентності, які можуть стати основою для роботи психолога з батьками дітей з особливими потребами в інклюзивному чи спеціальному освітньому середовищі.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, психолого-педагогічний супровід родини, тренінг з підвищення батьківської ефективності.

Miakushko O.I. Theoretical and methodical principles for develop of training to improve efficiency of parents who are raising children with intellectual disabilities.

Abstract. In this article the recommendations on family psychological support to optimize the parental interaction with your child with intellectual disabilities are given, namely: principles are described, directions are defined and tasks are outlined for author's socially-psychological training to improve parental competence, that may forms the basis for a psychologist's work with the parents of the children with special needs in an inclusive or special educational environment.

Keywords: children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical support of the family, training to improve parental efficiency.

Актуальність проблеми дослідження. На сьогодні визнається, що важливою умовою, яка визначає ефективність корекційно-розвивального процесу дітей є включення в нього батьків, постійний розвиток їх педагогічної

компетентності, а також організація для них консультативно-методичної та психолого-педагогічної допомоги і підтримки [3, 9]. Сімейно(родинно)-центрований підхід є одним з ключових принципів вже на етапі Раннього Втручання, передбачаючи паритетні відношення батьків і спеціалістів (адже батьки є кращими експертами щодо розвитку своєї дитини і до того ж мотивована мати вмотивує й дитину).

Отже, вирішуючи питання реабілітації та інтеграції в суспільство дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, виключно важливо враховувати особливості не тільки цих дітей, але і їхніх родин: *Втім, більшість з них самі мають гостру потребу в комплексній соціально-педагогічній підтримці* і тому не готові брати активну і компетентну участь в освітньому процесі.

Створення системи психолого-педагогічної допомоги сім'ям, де ростуть діти з проблемами в розвитку, у нашій країні знаходиться ще у стадії розвитку [6]. Мало дослідженими залишаються особливості сімейних відносин і особистості матерів, які мають дітей з порушенням інтелекту. Тим часом, зв'язок рівня адаптації з виразністю відхилення в розвитку дитини значно опосередкована характером внутрішньосімейних стосунків. Саме ці відносини є одним з найважливіших факторів соціально-побутової та емоційної адаптації дітей (як і підлітків, і дорослих) з порушенням інтелектуального розвитку, що обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації взаємодії батьків (чи осіб, що їх замінюють) зі своєю особливою дитиною та підвищення їхньої компетентності як важливої складової психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими потребами.

Аналіз наукових досліджень. На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні умов, які визначають успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті. Передусім, це надання комплексної допомоги дитині якомога раніше й інтенсивність її характеру (що знайшло відображення у визначенні ключових принципів Раннього втручання). Важливою також є координація діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості, а наразі актуальним є холистичний,

комплексний підхід, який передбачає й налагодження взаємодії спеціалістів вже між відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію.

Особливого значення надається родині. Зокрема, в біо-психо-соціалній моделі розуміння інвалідності, яка наразі запроваджується в Україні, спілкування та формування стосунків з близьким дорослим виступає одночасно і як важлива навичка (Активність), і сфера залучення до суспільного життя (Участь) й умова розвитку (Фактори середовища), що є важливим для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень [8].

Визначено, що становлення базового *почуття безпеки і довіри* є основою формування психіки дитини (усвідомлення себе, Я-свідомості), забезпечуючи цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіру до нього, вписування особистості в середовище спілкування та її активізацію (Б. Архіпов, О. Максимова і Н. Семенова [2]), соціального інтелекту (Т. Скрипник). Ґрунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) 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) [4].

У забезпеченні базового почуття безпеки і довіри у дитини важливу роль відіграють дорослі в її оточенні (близький дорослий, матір чи особа, що її замінює), налагодження теплих і безпечних стосунків з ними.

На підставі наявних на сьогодні даних, виділено як загальні, так і індивідуально-типологічні особливості сімейних проблем батьків, які мають дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що дозволяє розробити корекційні програми, орієнтовані як на самі сімейні відносини, так і окремо на батьків та їх дітей. Також з'ясовано, що *ступінь проблемності внутрішньосімейних стосунків*

прямо не залежить ані від характеру захворювання, ані від ступеня інтелектуальних порушень, проте істотно опосередковується особистісними особливостями батьків, особливо матерів, їх установками, характером сімейної психологічної атмосфери та іншими змінними (М. Гонштейн, М. Долгова, К. Пінюгіна, Д. Пюра та ін.).

Аналіз та узагальнення проблем сімей, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, дозволили нам виділити три важливих напрямки для їх психологічного супроводу, а саме: допомога у проходженні кризових ситуацій у житті родин; оптимізація стосунків всередині родин; гармонізація внутрішнього стану матерів та запобігання її невротизації.

Українськими дослідженнями останніх років встановлені фактори [6, 8, 9], які заважають батькам вибудовувати теплі й дієві стосунки зі своїми особливими дітьми, серед яких найчастіше зустрічаються два основних дефіцити: один з них стосується емоційного компоненту взаємодії (це є неприйняття дитини), інший – її операційної сторони, пов'язаної із недостатньою обізнаністю батьків у педагогічних технологіях.

В спеціальній літературі на сьогодні описані різні форми допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами [3, 5]. Накопичено достатньо навчальної літератури, в якій надаються знання щодо особливостей дітей з особливими потребами та рекомендації стосовно їх розвитку. Цю інформацію батьки можуть одержати й в інших навчальних форматах (таких як лекції, семінари, майстер-класи), однак її може виявитися недостатньо, оскільки одержані в такий спосіб знання й уміння можуть бути застосовні лише у відповідних умовах. У мінливому світі батьки потребують також тренування навичок зі створення відповідних умов, застосування знань і умінь в будь-яких умовах, переходу на інший рівень особистісного розвитку та створення нових груп. На це спрямований метод активного навчання, яким є тренінг (зокрема, тренінг соціальних і життєвих умінь) і який, на жаль, в Україні досі не отримав достатнього розвитку для роботи саме з батьками, які виховують дітей з особливими потребами.

Важливість оптимізації взаємодії батьків зі своєю особливою дитиною (як однією зі сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини) обумовила **мету цієї статті**: визначити теоретичні засади, окреслити орієнтовні напрями та їх зміст тренінгу з підвищення батьківської компетентності, спрямованого на формування якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками і дитиною (в якості необхідної умови для оптимального психічного розвитку дитини, в цілому активізації психіки дитини та її вписування в середовище спілкування) за рахунок подолання неприйняття дитини та підвищення обізнаності батьків у педагогічних технологіях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно Х. Жино, для побудови оптимальних дитячо-батьківських відносин важливими є піклування, спілкування і відчуття реальності [7]. Це й було обрано в якості провідної ідеї запропонованого нами тренінгу.

При його розробці ми також спирались на ідеї транзакційного аналізу (Е. Берн та ін.) – психологічної моделі, що служить для опису і аналізу поведінки людини (як індивідуально, так й у складі груп) і дозволяє людям зрозуміти самих себе та особливості своєї взаємодії з оточуючими. Зокрема, це ідея розвитку, яка ґрунтується на твердженні про те, що дитині необхідно успішно вирішувати проблемні задачі, які відповідають кожній стадії життєвого циклу, інакше вона або не зможе нормально розвиватися (вирішуючи задачі на більш пізніх етапах), або буде відчувати внутрішні конфлікти, стикаючись з тією чи іншою невирішеною вчасно проблемою свого розвитку. Тобто, стадії розвитку, через які проходять люди, можуть привести або до здорової, або до нездорової індивідуальної організації.

Іншою ідеєю, узятію з транзакційного аналізу (як раціонального методу розуміння поведінки, заснованого на укладанні, що кожна людина може навчитися довіряти собі, думати за себе, приймати самостійні рішення й відкрито висловлювати свої почуття, тобто піднятися до рівня самосвідомості й брати активну участь в розвитку власної індивідуальності), є те, що розвитку здорової особистості сприяє формування *стану «все в порядку»* (або, словами Е. Харріс і Т. Харріс: «Я в порядку – ти в порядку»).

Також було враховано, що для здорового розвитку індивідуальності вирішальним (як визнається в транзакційному аналізі) є обмін позитивними «комунікатами» – так званими «прогладжуваннями», якими є доторкання, прояв піклування і любові, вміння вислуховувати, похвала тощо.

Виходячи із загальних особливостей сімейних проблем батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, факторів, які заважають налагодженню їхніх стосунків зі своїми особливими дітьми [3, 6, 8, 9], та з урахуванням вищезначених ідей були визначені п'ять напрямів та підібрані відповідні вправи для тренінгових занять з батьками, спрямованих на: надання їм емоційної й інформаційної підтримки, розвиток навичок взаємодії з дітьми без застосування покарань, а також підвищення педагогічної освіти батьків й формування у них вмінь працювати в рамках різних програм навчання й розвитку дітей. Розкриємо їх нижче.

І напрям: УСВІДОМЛЕННЯ І ПРОЯВ ЕМОЦІЙ, ДОЗВІЛ НА ПРОЯВ НЕГАТИВНИХ ПОЧУТТІВ. Народження дитини з особливими потребами часто пов'язано з дуже сильними негативними емоціями у батьків (гніву, засмучення, провини, страху), адже це означає крах мрій та очікувань щодо дитини, часто негативну реакцію близьких та невідому реальність, що лякає.

Традиційно у суспільстві звикли вважати, що гарні мати й батько мають бути терплячими, спокійними, послідовними в своїх діях і ніколи не підвищувати голос. Втім, як зауважує Х. Жино, сьогодні ми не відчуваємо за необхідне подавляти свій гнів – ми виражаємо його відкрито, але замість того, щоб заподіювати образи (вибухнути гнівом), ми висловлюємо наші почуття, наші уявлення про цінності, наші очікування [7].

Отже, передусім для батьків важливо відчути й проявити внутрішній душевний «тиск і напруження», які вони відчувають, спілкуючись зі своїми особливими дітьми. Відповідно, батькам, по-перше, слід допомогти *виявити емоції щодо дитини*, які є часто прихованими й потаємними. Адже відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості й якщо емоційна проблема не була вирішена до кінця, вона ховається глибоко всередині людини. Своєю чергою, неможливість

психологічної переробки емоцій призводить до виникнення неврозів, психосоматичних розладів. Вийшовши ж з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні відносини, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я (Х. Вайсбах, Н. Гаранян, У. Дакс, Г. Орме, А. Холмогорова [1]). Найбільш ефективними для вираження й розуміння власних переживань, виявлення конфлікту між сподіваннями та реальним положенням речей є проєктивні методики (наприклад, «*Портрет дитини*»).

По-друге, важливо надати батькам можливість *відреагувати емоції*, для чого підійдуть різні техніки, зокрема: гештальт-техніки із завершення гештальту; фізичні вправи з тілесної терапії В. Райха, що спрямовані на зняття тілесних утисків; вправи з психогімнастики (наприклад, «*Передача позитивної енергії*»).

По-третє, з батьків важливо *зняти психоемоційне навантаження*, почуття провини, а також дати «відчуття ліктя» (тобто, можливість зрозуміти, що вони не є самотніми і що інші люди могли стикатися з подібними проблемами), чому сприятимуть вправи на довіру (наприклад, «*Сліпий і поводитир*», «*Дзвін*» тощо).

II напрям: УСВІДОМЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ: ПРИЙНЯТТЯ ДИТИНИ. Як показують дослідження О. Склянської [8], одним з суттєвих бар'єрів у встановленні стосунків в діадах «дорослий – дитина» є дефіцит емоційного компоненту їхньої взаємодії, що пов'язано з проблемами прийняття батьками дитини та ситуації «особливого» батьківства.

Відтак, одним з важливих напрямів роботи з батьками дітей є: формування у них різних аспектів емоційного прийняття (зокрема, безумовного прийняття дитини та прийняття себе як батьків); навчання батьків емоційно взаємодіяти з дитиною, правильно проявляючи свої емоції; сприяння розвитку їх емоційного інтелекту (зокрема, здатності сприймати стан дитини і розуміти її, співпереживати, надавати емоційну підтримку дитині й встановлювати з нею тілесний контакт, здатності впливати на емоційний стан дитини та регулювати його – заспокоїти, переключити дитину на іншу активність, настроїти на заняття тощо).

Відповідно, завданням психолога є допомогти батькам краще зрозуміти, що значить бути дитиною певного віку та з певними особливостями у розвитку.

Передусім, когнітивному *усвідомленню особливостей своєї дитини* сприятиме міні-лекція (наприклад, «Особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, або дітей з аутизмом, синдромом Дауна тощо»).

Після цього, з огляду на єдність афекту та інтелекту (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), важливо надати батькам можливість *відчутти себе на місці дитини*, оскільки, як зауважував К. Ушинський, людяність виявляється більше в тому, як людина відчуває, ніж у тому, як вона думає. На це спрямовані вправи, які допоможуть батькам перейти в его-стан Дитини¹ (наприклад, «Поглянь на світ очима дитини») та пережити емпатійні реакції, тобто ідентифікувати себе з почуттями своєї особливої дитини, побути в її шкірі, щоб таким чином співпереживати або співчувати її стану (наприклад, «Стільчик» тощо).

Також дорослим важливо надати можливість *відчутти, наскільки важливим є контакт очей під час спілкування*, щоб вони у своїх клопотах не забували дивитись своїй дитині у вічі (наприклад, вправа «Відповідай, сусід зліва»).

У підсумку, батькам слід допомогти *узагальнити одержані знання й актуалізований під час виконання попередніх вправ досвід щодо особливостей дитини* (чому сприятиме, наприклад, вправа «Письмо від імені дитини» або її варіант «Виступ у прямому ефірі»).

III напрям: УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ МОДЕЛЕЙ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ. Для того, щоб батьки правильно сприймали своїх дітей, не нав'язуючи їм виконання певної ролі й не навішуючи на них ярликів, Х. Жино вважав за потрібне, щоб батьки зайнялися дослідженням самих себе і дійшли до розуміння, що саме вони відчувають і чому, оскільки, на його переконання, здорових дітей можуть

¹ Згідно трансакційного аналізу (Е. Берн та ін.), в кожній особистості існує три его-стани: Батька (ця позиція виявляється в упередженнях, критичній та дбайливій поведінці по відношенню до інших, людина поводить себе власно й вимогливо), Дорослого (цей его-стан відповідає за прийняття рішень, людина в ньому веде себе спокійно і розсудливо) і Дитини (поведінка людини в цьому его-стані є такою, якою вона була в дитинстві, до 7 років).

виховати батьки з високо розвиненим почуттям самосвідомості, здатні прийняти дитину такою, як вона є, з її почуттями і поступками (особливий акцент при цьому робиться на розвитку вміння вислуховувати своїх дітей; цінним вважається надання дітям свободи вибору і можливості обмірковувати свої поступки), та які в той самий час можуть запропонувати дитині побачити й відчути в них самих реальну особистість з її справжніми переживаннями.

Отже, для кращого розуміння поведінки й емоцій дітей батьки мають розвивати свій емоційний інтелект, зокрема, таку його характеристику, як обізнаність, тобто компетентність у власних почуттях [1]. Саме тому батькам корисно буде різнобічно дослідити й усвідомити свої власні реакції у процесі взаємодії з іншими людьми, зокрема:

- виявити власні стереотипні моделі поведінки під час *вирішення конфліктів* (для чого підійдуть, наприклад, завдання «Розтисни кулак», «Вивести з рівноваги», «Малюнок вдвох»);

- з'ясувати ефективність у *вираженні власних емоцій та розумінні емоцій інших людей* (чому сприятимуть завдання виразити емоцію самому і відгадати, які емоції зображують інші, наприклад, вправа «Зіпсований відеомагнітофон» чи «Емоція, відлита в бронзі»);

- визначити *ступінь власної довірливості* (наприклад, у вправах «Лінія перешкод» та «Падіння на руки інших», які ж допоможуть і навчитись довіряти іншим, адже у взаємодії зі своїми дітьми важливим є встановлення довірливих відносин з ними);

- *поглянути на себе очима інших людей* (оскільки те, як ми сприймаємо самих себе, і сприйняття нас іншими є різними сторонами нашого спілкування й буває, що нас сприймають зовсім по-іншому, ніж ми про себе думаємо) та обговорити почуття, які ми викликаємо у інших, для чого потрібний груповий зворотний зв'язок, який й забезпечує об'єктивне і в той самий час підтримуюче середовище, за допомогою якого людина може по-справжньому пізнати себе (наприклад, у вправах «Гарячий стілець», «Асоціації», «Символ» тощо).

IV напрям: ОЦІНКА ВЛАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ. Говорячи про педагогічну компетентність батьків слід пам'ятати, що найважливішим вмінням

батьків є становлення у дітей базового почуття безпеки й довіри (з метою сприяння активізації енергетичної системи мозку дитини та розвитку у неї соціального інтелекту). Саме цьому важливим є розвиток у батьків (окрім емпатії та обізнаності) інших характеристик емоційного інтелекту, таких як рівновага (тобто, врівноваження функціонування підкіркових відділів мозку, так званого вісцерального мозку, і нової кори як раціонального мозку) і відповідальність (за власне благополуччя, власні дії і поведінку, обумовлені прийняттям того чи іншого рішення) [1]. Відповідно, розробляючи батьківський тренінг, ми вважали доречним спиратися на принципи Р. Дрейкурса щодо «демократії й компетентності» та ідеї В. Глассера щодо тренінгу участі батьків та їх вміння справлятися з реальною дійсністю.

Виходячи з соціальної природи дитини та її намагання до компетентності, Р. Дрейкус розглядає погану поведінку як діяльність дитини, зусилля якої (орієнтовані на досягнення цілей) спрямовуються в невірне русло. Відповідно, основна мета сімейного виховання полягає в допомозі дитині стати компетентною людиною, яка використовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності та досягнення певного положення в суспільстві.

В якості одного з засобів встановлення атмосфери любові та довіри в домі, взаємоповаги в сім'ї Р. Дрейкурс розробив ідею «сімейної ради». Також він сформулював принципи, на які батькам слід спиратися у своїй діяльності, а саме: логічні й природні наслідки, відмова від застосування сили, прийняття і реакції на потреби дітей, надання підтримки дітям.

В. Гласер також високо цінує близькі, теплі відносини в сім'ї, які проявляються в наданні взаємної підтримки, привітності та вмінні спілкуватися (зокрема, вмінні слухати зі співчуттям за Т. Гордоном). Розроблена ним програма «участі батьків» має на меті надання допомоги людям в їх намаганні стати внутрішньо дисциплінованими, щоб мати можливість адекватно реагувати на труднощі і одержувати задоволення від життя. Одним з основних завдань він вважає формування навичок, необхідних батькам для взаємодії з дітьми без застосування покарань.

В. Гласер орієнтує на постійне вирішення проблем і прийняття особистої відповідальності в повсякденному житті. Саме тому він ратує за поетапний тренінг, який дозволить батькам та їх дітям поступово просуватися від усвідомлення проблеми до її спланованого вирішення. Всі етапи, по-суті, мають чисто поведінковий характер, а увага на кожному з них постійно зосереджена на таких питаннях, як: «Що зараз відбувається? Чи корисно це?» та «Що ви збираєтесь робити?».

Для підвищення батьківської компетентності батькам важливо мати можливість спілкуватися з іншими батьками у групі, де вони б мали можливість обмінюватися один з одним досвідом, ставити питання і намагатися одержати схвалення в групі. При цьому, під час проведення таких групових занять, основна задача лідера групи, згідно Р. Дрейкусу, полягає не в читанні лекцій, а в умілій організації дискусії, постановці запитань та у випадку необхідності зміщенні акцентів. При цьому роль лідера періодично може брати на себе кожен член групи в процесі обміну інформацією, спеціальними знаннями та досвідом.

Отже, для оцінки й розвитку у батьків педагогічної компетентності ми пропонуємо проводити з ними структуровані групові дискусії (тобто, керовані ведучим за допомогою поставлених запитань або тем для обговорення), спрямовані допомогти батькам:

- *усвідомити мету, завдання, методи та бар'єри у вихованні своєї дитини з порушенням інтелектуального розвитку (вправа «Аркуш мети»);*

- *усвідомити власні очікування щодо своїх дітей батькам (дискусія на тему «Чого ми чекаємо від наших дітей?», розпочати яку у групі може допомогти вправа «Збери портфель»);*

- *розібратися зі складною ситуацією з практики, або надати можливість поділитися власним досвідом з іншими батьками чи теоретичною інформацією щодо роботи зі своїми особливими дітьми через обговорення різних проблем у групі (наприклад, вправи «Швидка допомога» і «Згоден – не згоден»).*

У напрям: ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ (ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ БАТЬКІВ У ЇХНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ). Усвідомленню батьками власних

моделей взаємовідносин й комунікативних стилів поведінки зі своїми дітьми (й іншими членами родини) та удосконаленню їх сприятимуть групові дискусії на відповідні теми («Як правильно спілкуватися з дітьми?») з подальшим їх обговоренням у групі, а також вправи з розвитку *емпатії та навичок спілкування за допомогою невербальних засобів* (рухів тіла, жестів, звуків), які можна проводити як у парах (наприклад, «Дзеркало», «Тактильне знайомство», «Підстроювання за голосом» тощо), так із усією групою (наприклад, «Шеренга», «Контакт», «Вікно» тощо).

Узагальнюючи, психолог може прочитати міні-лекцію з наданням інформації щодо більш ефективних стратегій батьківської поведінки. Наприклад, це може бути інформація щодо методів комунікації, запропонованих Т. Гордоном для тренінгу ефективності батьків (його підхід до організації процесу комунікації є аналогічним до центрованої на клієнті психотерапії К. Роджерса, в якій робиться акцент на здатності терапевта до позитивного та безоцінкового прийняття свого пацієнта). Корисною для батьків може виявитися також запропонована Ю. Акименко інформація щодо умов досягнення консенсусу та правил батьківської поведінки. З огляду на те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються такими якостями вольових процесів, як слабкість власних намірів, спонукань та велика сугестивність, батькам слід додержуватись висловлених В. Леві побажань, щоб під час спілкування не навіювати дітям негативні думки.

Психологу важливо пояснити батькам, що вони з раннього віку повинні *якомога більше говорити з дитиною, коментуючи всі її дії та можливі переживання* (навіть тоді, якщо, на перший погляд, їм буде здаватися, що малюк ніяк не реагує на їх старання, навчитися терпляче спостерігати за тим, що відбувається навкруги, помічаючи та коментуючи вголос кожен дію, кожне слово і кожен жест дитини). Психолог може надати інформацію щодо відповідних методів (наприклад, за О. Лютовою і Г. Моніною, сімейного читання, сумісного малювання чи сумісного виконання інших видів діяльності, що подобається дітям, таких як площинне моделювання, колекціонування, складання мозаїк чи пазлів,

конструювання тощо), рекомендацій батькам щодо *опрацювання* у щоденному спілкуванні зі своєю дитиною її *навичок спілкування* (зокрема, це багаторазове повторення, промовляння, програвання певних, важливих для дитини ситуацій, що сприятиме створенню у неї нових стереотипів, які допоможуть їй в подальшому житті), інших навчальних технологій (арт-терапії тощо). Також, для розвитку вмінь дорослих спілкуватись зі своєю дитиною одночасно з її розвитком може виявитися корисним ознайомлення батьків з основними принципами родинного розвивального підходу *Флортайм* (С.Грінспен).

З огляду на існуючі труднощі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в орієнтації у *просторі й часі*, увагу батьків слід зосередити на важливості їх спеціальної *організації* (наприклад, поділу території кімнати на зони; створенні сімейних ритуалів, оскільки вони забезпечують спокій дитини та її впевненість у собі; складанні, унаочненні й дотриманні передбачуваного й гнучкого розкладу для дитини тощо).

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку відчують труднощі самостійно планувати свою діяльність, потребу в зовнішньому керівництві їхньої розумової діяльності та постійному спонуканні до виконання тих чи інших дій. Допомогти батькам навчити дітей *планувати та здійснювати контроль* за виконанням їх повсякденних справ може їх ознайомлення з методами ерготерапії та робота з поопераційними мапами.

Розвитку умінь батьків *керувати поведінкою своїх дітей* сприятимуть групові дискусії (наприклад, на тему «Як правильно і безпечно керувати поведінкою дітей?») з подальшим обміном між батьками у групі своїм досвідом щодо проблем, які виникають у поведінці дітей, шляхами їх вирішення та обговоренням запропонованих варіантів з оцінюванням їх ефективності, гуманності й безпечності для дитини, та негативного впливу на відносини між батьками та дітьми.

Узагальнюючи досвід, ведучий в разі потреби може ознайомити батьків з послідовністю етапів під час встановлення обмежень для дитини, гуманними правилами покарань тощо. Також для модифікації поведінки своїх особливих дітей батькам може виявитися корисним їх ознайомлення з основними принципами такої

ефективної техніки, як *прикладний поведінковий аналіз* (АВА, відомий також як метод Ловааса, навчання дискретними спробами чи інтенсивна поведінкова корекція).

Висновки. Сучасні погляди щодо успішності корекційно-розвивального процесу дітей з особливими потребами ставлять перед їх батьками виклик стати повноправним й ефективним його учасником. Втім, на практиці більшість з батьків не готові брати активну й компетентну участь в освітньому процесі дітей, самі демонструючи гостру потребу в комплексній соціально-педагогічній підтримці. Це також ускладнює налагодження теплих і продуктивних стосунків батьків з дітьми, що негативно позначається на формуванні у останніх базового почуття безпеки й довіри як сприятливої умови для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості.

Отже, для ефективної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виключно важливо враховувати також потребу їхніх родин в соціально-психологічній підтримці, яка має стати однією з граней психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. Психологічний супровід батьків (в якості одного з різноманітних видів психологічної допомоги) ми розуміємо як активну психологічну дію, спрямовану на розвиток особистісних якостей батьків та їх батьківської компетентності. Психологічний супровід батьків може здійснюватися як в процесі індивідуальної, так і групової роботи.

В напрямку розвитку і становлення психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, запропонований авторський соціально-психологічний тренінг з підвищення батьківської компетентності, який об'єднаний спільною назвою «Піклування, спілкування і відчуття реальності», а його метою є сприяння формуванню якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками й дитиною (що сприятиме в цілому активізації психіки дитини та її вписуванню в середовище спілкування) за рахунок гармонізації емоційного компоненту їхньої взаємодії та підвищення педагогічної освіти батьків та їх обізнаності у педагогічних технологіях та різних програмах навчання й розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
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. Вакуленко, Л. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.О.Вакуленко. – Центр навчальної літератури, 2019. – 282 с.
4. 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: Вип. 13 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки та психології імені М.Ярмаченка НАПН України; [редкол. Бех І. Д. та ін.]. – Київ, 2018.- С.125-134.
5. Мякушко О.І. Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / О.І.Мякушко // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: зб. матеріалів V міжн. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка). – Київ: Симоненко О. І., 2019 – С. 146-150.
6. Пінюгіна, К. О. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців / К.О Пінюгіна, О.І Мякушко // Зб. Мат-лів I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (25–26 квітня 2013 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С.558-566.
7. Помощь родителям в воспитании детей. [пер. с англ.] – М.: Прогресс, 1992. –:256 с.
8. Склянська, О. В. Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу

відеозаписів. / О.В.Скляньська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: «Психологічні науки». – 2018. – №2. – С. 229–233.

9. Чобанян, А. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей / А.Чобанян // The goals of the WorldScience. – 2016. – №2 (6), vol.4. – С. 49-52.

*Лариса Наконечна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової освіти Прикарпатського
університету імені Василя Стефаника*

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ - КОМПАРАВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Аналіз інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дає змогу оптимально транслювати найкращі взірці педагогічних стратегій передових країн світу в освітні реалії України. Компаративістичні підходи допомагають виявити спільне та специфічне в різних педагогічних аспектах інклюзивного навчання окремих країн світу. Нині в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії. Саме це актуалізує необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій.

Ключові поняття: інклюзія, інклюзивне навчання, компаративний аналіз, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.

Larisa Nakonechna. A comparative overview of the organization of inclusive education in the countries of North America and Ukraine

Abstract. The article presents a comparative analysis of the conceptual principles of inclusive education in the countries of North America and Ukraine. Comparative analysis of inclusive education of children with special educational needs allows to optimally broadcast the best models of pedagogical strategies of advanced countries into the educational realities of Ukraine. Diverse views on comparative position serves as a clear aim – to identify common and specific teaching in various aspects of inclusive education of individual countries. Nowadays, in Ukraine, there is a certain dynamic progression of inclusive distribution. It is this that actualizes the need to study and use the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Amid existence of a number of concepts of inclusive education in the world of

educational space different approaches are distinguished in the methodological framework. Comparing the essential understanding of these approaches in North American and Ukrainian educational systems, there is unanimity of views in common positions. However, there are certain differences, particularly in recognizing the SEN position of the child as subject and object in the system: Western inclusive education system is fully regulated by law, while in Ukraine there is a gradual overcoming of the philanthropic vestiges through the expansion and improvement of the legal framework with the underlying international instruments. Awareness of the position of individual approach as the cornerstone of an inclusive education system in both educational scientific communities generally coincides. Unity of scientific views of North American researchers and Ukraine is also observed in the vision of status and role positions of all participants in inclusive education as a prerequisite for regulatory functioning education system. Unanimous scientists of both scientific schools and the professional competence of teachers as a key tool for coordinated activities in the inclusive class and the functioning of the educational system as a whole. The definition of common components and specific features of the development of inclusive education on the basis of ideological interpretations will help to determine the general character of the grounds for the inclusive form of education and to use the positive experience of Western countries in Ukrainian realities effectively.

Keywords: inclusion, inclusive education, comparative analysis, conceptual approaches, pedagogical paradigm of inclusive education.

Порівняльний аналіз методологічних, суб'єктивних та технологічних складових інклюзивної освіти дає змогу окреслити поступ та перспективи впровадження інклюзивного навчання на теренах України.

На тлі побутування низки концепцій інклюзивного навчання в світовому освітньому просторі виокремлюються різні підходи в методологічній базі. Так, порівнюючи потрактування інклюзивної освіти в північноамериканській та українській педагогіці, варто зазначити, що ще донедавна в цій позиції існували певні відмінності: західна педагогіка ширше визначала поняття «діти з особливими освітніми потребами», натомість українська більше акцентувала увагу на дітях з обмеженими можливостями здоров'я. Наявність саме цих відмінностей пояснюється насамперед різними етапами розвитку інклюзивної освіти в країнах Заходу і в Україні, мірою розробленості теоретичних позицій та нормативно-правового поля, державним регулюванням реалізації інклюзії тощо.

Втім, останні кілька років знаменувались суттєвим проривом в українській педагогіці. Зокрема, варто відзначити: розширення розуміння поняття «діти з особливими освітніми потребами» до усталених в світовій науці та міжнародних правових актах; орієнтацію на полісуб'єктність в організації інклюзивного навчання (долучення більшої кількості суб'єктів, визначення їх ролей і специфіки взаємодії); усвідомлення і врахування академічної та соціальної складових освітнього процесу; індивідуалізації навчання і підтримки; тяжіння до бачення інклюзивної освіти не лише на мікрорівні класу/групи; перегляд бачення функціональних ролей педагога та інших учасників освітнього процесу тощо.

Варто зауважити, що й досі спостерігається і специфічне бачення щодо суб'єктних позицій дитини з ООП в інклюзивній освіті. Так, спільність наукових поглядів дослідників північноамериканських країн і України простежується у баченні статусно-рольових позицій всіх учасників інклюзивного навчання, як необхідної умови нормативного функціонування системи освіти. Втім, на практичному рівні досі спостерігається домінування учителя як ключової фігури в інклюзивному навчанні, натомість певною мірою применшуються ролі і значення інших суб'єктів освітнього процесу.

В Україні на сьогодні спостерігаються тривалі, втім малоефективні намагання підвищити статус педагогічних кадрів в суспільстві, відсутність системності в підготовці вчителів, навчання на основі ідеологічно та науково застарілих концепцій і підходів, недостатня якість підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів, зачатки професійної культури і традиції самоосвіти та самовдосконалення тощо.

Система надання підтримки дітям з ООП хоч і перебуває на стадії формування, втім вже набуває певних обрисів, також активно розробляються практичні технології супроводу та викладання в інклюзивному класі, методики спільного викладання, тривають дискусії серед освітян щодо нових суб'єктів освітнього процесу – тьюторів, асистентів дитини – їхніх функціональних ролей та обов'язків, специфіки взаємодії з «соціальною мережею» дитини з ООП тощо.

Гальмують широке впровадження в практику інклюзивного навчання й сьогоденні реалії, серед них: відсутність безбар'єрного психоемоційного та архітектурного середовища в освітніх закладах; психоемоційна та фахова невідповідність педагогів до роботи в інклюзивних умовах; низький рівень мотивації всіх суб'єктів освітнього процесу до такої форми навчання; більш номінальна, аніж фактична готовність суспільства до прийняття дітей з ООП в закладах загальної освіти; недостатній рівень технічного та методичного забезпечення інклюзивного навчального процесу; недостатня узгодженість у взаємодії різних установ і відомств, закладів різного рівня підпорядкування для забезпечення безперервної якісної підтримки дитини з ООП та її родини в системі освіти тощо.

Однак, аби розвивати інклюзивне навчання, оптимізувати його функціонування, необхідним є реалізація першочергових заходів як то:

- створення безбар'єрного психоемоційного та архітектурного середовища (на основі універсального дизайну);
- підвищення мотиваційних установок у всіх суб'єктів навчального процесу щодо прийняття дітей з ООП;
- розширення методичного та технічного забезпечення інклюзивного навчання;
- підвищення педагогічної компетентності педагогічних кадрів щодо інклюзивного навчання;
- широке застосування командного підходу і технологій співпраці в системі «освітні структури – дитина з ООП – сім'я дитини з ООП – соціальні та медичні структури» для забезпечення системності та наступності в наданні освітніх та інших послуг;
- більша індивідуалізація навчально-виховного процесу для дитини з ООП;
- урахування в курикулумі та його опануванні академічної та соціальної складових на паритетних засадах з подальшою можливістю вибору пріоритетів залежно від індивідуальних можливостей дитини з ООП;

- розроблення та широка реалізація технологій супроводу та підтримки дитини з ООП;
- розроблення та реалізація механізмів спільної діяльності ІРЦ із закладами освіти в забезпеченні підтримки та супроводу дитини з ООП, її родини, педагогів та інших суб'єктів навчального процесу;
- дієва просвітницька діяльність щодо різних аспектів інклюзивного навчання тощо.

Ці та інші стратегічні заходи мають посприяти оптимізації інклюзивного навчання та його функціональній меті – залученню дітей з ООП в освітнє середовище та їхнє соціальне інтегрування незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та академічних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупасвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] – Retrieved from <http://www.unesdoc.unesco.org> (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.unesco.org> (12.08.2011).
3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. – Retrieved from – <http://www.european-agency.org> (12.08.20).
4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).
5. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А.А. Колупасва, О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.

6.Таранченко О.М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні / О.М. Таранченко// Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(80). – 2016. –С. 82 – 96.

7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: – СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

8. Sailor W , Skrtic T.M. American education in the postmodern era. //

Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214-236.

REFERENCES

1.Kolupaieva, A.A. (Eds.) (2012). Osnovy inkluzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education:textbook].Kyiv: "A.S.K."

2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] – Retrieved from <http://www.unesdoc.unesco.org> (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.unesco.org> (12.08.2011).

3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. – Retrieved from -<http://www.european-agency.org> (12.08.20).

4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).

5. Kolupayeva A.A., Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrayiny`: etapnist u strategichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens]/ A.A. Kolupayeva, O.M. Taranchenko // Osoblyva dytyna : navchannya i vyhovannia. – № 3(79). – 2016. – S. 7 – 18.

6. Taranchenko O.M. Sociokulurnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukrayini[Socio-cultural context of changes in the education of people with

special needs in Ukraine] / O.M. Taranchenko// Osoblyva dytyna : navchannia i vyhovannya. – №4(80). – 2016. –S. 82 – 96.

7. Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: prakt.posib.

[Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. – K.: – SPD – FO Parashy`n I.S., 2010. – 296 s.

8. Sailor W , Skrtic T.M. American education in the postmodern era. //

Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214-236.

Раду Процюк,

доктор медичних наук, професор,

професор кафедри фтизіатрії ,

Національний медичний університет імені О.О.Богомольця

Борис Мороз,

доктор біологічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху,

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

Анна Замша,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу

дітей з особливими освітніми потребами,

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної

роботи

Микола Дробот,

магістрант,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

В статті розглянуто проблему сімейного виховання дітей із порушеннями слуху. Розкрито відмінності стилів сімейного виховання чуючих та глухих батьків дітей з порушеннями слуху через призму світоглядних позицій на глухоту як інвалідність чи культурну особливість. Охарактеризовано психологічні стани чуючих батьків, які зумовлюють вибір стилю їхнього родинного виховання дитини з порушеннями слуху. Висвітлено особливості переживань чуючих

батьків, що детермінують обрання стилів гіперопіки та гіпоопіки дитини з порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, чуючі батьки, бар'єри в комунікації.

Protsiuk R.H., Moroz B.S., Zamsha A.V., Drobot M.Yu. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FAMILY UPBRINGING OF HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

The article deals with the problem of family upbringing of children with hearing impairments. This article reveals the differences between the styles of family upbringing of hearing and deaf parents of children with hearing impairments through the prism of parents' ideological positions on deafness as a disability or cultural feature. It is characterizes the psychological states of hearing parents, which determine the choice of family upbringing style of their child with hearing impairment. It is highlights the psychological features of hearing parents that determining the choice of hyperopic and hypoopic styles of the family upbringing of hearing impaired child.

Keywords: hearing impaired children, hearing parents, communication barriers.

На сучасному етапі розвитку суспільства чим далі, тим більшої актуальності набуває вирішення питань, що виникають у процесі сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У цьому контексті особлива ситуація складається у процесі виховання дітей з порушеннями слуху. Це зумовлено тим, що лише ця категорія серед дітей з особливими потребами розглядається нині в контексті двох світоглядних переконань. Перша позиція полягає в трактуванні осіб з порушеннями слуху як представників лінгвокультурної меншини (R.Calderon, M.T. Greenberg, 1999; V. Lampropoulou, M.M. Konstantareas, 1998; A. Zaidman-Zait, 2007). Друга ж позиція характеризується ставленням до порушення слуху як до розладу, вади, що показника інвалідності особистості (N.Darling, L.Steinberg, 1993; S. Gregory, 1995; D. Luterman, 1987).

За даними D.Moores, 90% дітей з порушеннями слуху виховуються в родині батьків, якічують. У таких батьків спостерігається дефіцит життєвого досвіду з ефективної взаємодії зі спільнотою глухих, що зумовлює формування ставлення до власної дитини з порушеннями слуху як до особи з інвалідністю, а не як представника меншини, яка має власну мову і культуру. Крім цього на дефіцит досвіду взаємодії зі спільнотою глухих накладається взаємодія батьків з фахівцями, що переважно сповідують медичну модель трактування порушення слуху. Відповідно до цього чуючі батьки й визначають пріоритети та модель сімейного виховання дитини з порушеннями слуху.

Зауважимо, що формування у чуючих батьків моделі сімейного виховання дітей із порушеннями слуху відбувається під впливом низки несприятливих психологічних чинників, викликаних переживаннями, що пов'язані з фактом народження і виховання дитини з порушеннями слуху (D.Baumrind, J.Brooks-Gunn, R.Lerner, A.C. Peterson, 1991; D. Morton, 2000; R.Calderon, J.Bargones, S.Sidman, 1998; J.F.Knutson, C.R.Johnson, P.M. Sullivan, 2004).

Одним із ключових чинників у цьому плані є перманентне переживання чуючими батьками негативних емоційних станів (депресії, провини, гніву, образи тощо), що пов'язані з вихованням дитини з порушеннями слуху, що зумовлені бар'єрами у комунікації, що ускладнюють успішну взаємодію батьків і дітей (J.L.Epstein, M.G.Sanders, M.H. Bornstein, 2002; K.Hadjikakou, N.Nicolaou, K. Antonopoulou, A. Stampoltzis, 2010; C. Wood-Jackson, A. Turnbull, 2004). Це негативно позначається як на психічному здоров'ї кожного з членів родини, так і спричиняє до дисгармонії подружніх взаємин, що виявляється у взаємно звинуваченнях, ізолюванні, агресії, які в свою чергу можуть спричинити розпад родини. Крім цього, почуття сорому і провини за народження дитини з порушеннями слуху, і ті труднощі, що виникають у процесі комунікації з нею – зумовлюють розривання чи обмеження контактів чуючих батьків з широким колом друзів та знайомих, внаслідок такої соціальної ексклюзії чуючі батьки відчувають дефіцит соціальної підтримки та прийняття.

Під впливом таких чинників чуючі батьки часто формують модель виховання дитини з порушеннями слуху через призму її «інвалідності», а не приналежності до культурної спільноти. Це виявляється у фіксації на порушенні дитини та зосередженні виховання дитини на пошуку шляхів усунення чи мінімізації порушення слуху на процеси комунікації. В цьому контексті домінує прагнення змінити дитину, виховувати її таким чином, щоб наблизити її до чуючих однолітків.

Внаслідок домінування фіксації чуючих батьків на порушенні слуху дитини вони схильні обирати одну з двох моделей виховання – гіперопіку чи гіпоопіку (A.C.Fletcher, J.K.Walls, E.C.Cook, K.J.Madison, T.H. Bridges, 2008; D.J. Power, D.J.Wood, H.A.Wood, J. Macdougall, 1990; J.G. Querido, T.D. Warner, S.M. Eyberg, 2002).

Перший варіант моделі сімейного виховання у формі гіперопіки виявляється в тому, що батьки знижують очікування від дитини, виконують за неї завдання та обов'язки, які вона спроможна виконувати сама через відсутність віри у те, що їхня дитина здатна впоратися з ними. Батьки цілковито зосереджують свою увагу на порушенні дитини і все життя родини концентрується на «боротьбі» з цим порушенням. Це може виявлятися в тому, що батьки (або один батьків) починає виконувати стосовно дитини авторитарну роль вчителя, який постійно навчає, коригує і перевіряє дитину (A.C.Fletcher, J.K.Walls, E.C.Cook, K.J.Madison, T.H. Bridges, 2008; J.G. Querido, T.D. Warner, S.M. Eyberg, 2002). В цих умовах дитина не може бути просто дитиною, вона не має змоги розслабитися і почуватися вдома комфортно. В цьому випадку дім перетворюється на школу, а сімейне виховання на постійне навчання. Це неодмінно позначається на характері взаємин між дитиною та батьками. Їхні стосунки стають менш тісними і близькими.

Другий варіант моделі сімейного виховання у формі гіпоопіки виявляється в тому, що батьки, переживаючи почуття власної безпорадності у вихованні своєї дитини, та уникаючи переживання надмірного психоемоційного напруження, перекладають відповідальність за її розвиток на інших, переважно на фахівців закладу освіти (D.J. Power, D.J.Wood, H.A.Wood, J. Macdougall, 1990;

J.G. Querido, T.D. Warner, S.M. Eyberg, 2002). При такій моделі сімейного виховання дитини з порушеннями слуху, чуючі батьки схильні некритично ставитися до рекомендацій фахівців та сліпо їх виконувати. Зауважимо, що амбівалентності переживанням чуючих батьків додає те, що різні фахівці рекомендують суперечливі одне одному речі. Так, одні вважають, що пріоритетом родинного виховання є навчання дитини «говорити», натомість інші – зауважують, що батьки мають вивчити та використовувати у спілкуванні з дитиною національну жестову мову, щоб усунути бар'єри в комунікації і взаємодії з нею. Ці суперечності викликають розгубленість батьків та посилюють почуття безпорадності у вихованні дитини з порушеннями слуху.

Спільним для чуючих батьків є переживання занепокоєння за майбутнє самостійне життя дитини в суспільстві зокрема щодо питання створення сім'ї, професійної та особистісної самореалізації. Чуючі батьки бояться, що їхні діти з порушеннями слуху не зможуть самостійно адаптуватися і само реалізуватися в сучасному суспільстві (A.C.Fletcher, J.K.Walls, E.C.Cook, K.J.Madison, T.H. Bridges, 2008).

Зауважимо, що ключовою проблемою родинного виховання дитини з порушеннями слуху є існування бар'єру в комунікації між дитиною та чуючими батьками, яке спричиняє труднощі формування дитячо-батьківських стосунків. Коли дитина з порушеннями слуху з родини чуючих, яка виховувалась в умовах бар'єрів комунікації з оточуючими, починає відвідувати спеціальні заклади освіти, у неї з'являється можливість спілкуватися з жестомовними особами безбар'єрно. Внаслідок цього дитина з порушеннями слуху починає сприймати саме жестомовних дітей і дорослих як свою родину, а стосунки з її чуючими батьками стають все більш дистанційованими та холодними.

Такі моделі сімейного виховання дітей з порушеннями слуху характерні для тих суспільств, що трактують порушення слуху як неповносправність, як відхилення від «норми».

Натомість інша ситуація спостерігається в родинах тих громад, що визначають порушення слуху як «особливість» та показник приналежності до

лінгвокультурної меншини. Зокрема це притаманно для традицій родинного виховання дітей з порушеннями слуху в Швеції, Новій Зеландії, Норвегії та інших країнах. В цих країнах, встановлення наявності порушення слуху у дитини на етапі скринінгу новонароджених передбачає надання мовно-культурної підтримки таким дітям і родинам. Зокрема, родини, які виховують дітей з порушеннями слуху вивчають національну жестову мову за рахунок коштів державного бюджету. Такі родини отримують кваліфіковану підтримку від педагогічних працівників з порушеннями слуху, які є рольовими моделями успішної соціалізації для дитини з такими ж порушеннями (М.В. Goring, 2001; К.Р. Meadow-Orlans, D.М. Mertens, М.А. Sass-Lehrer, 2003; L.Koester, К.Р. Meadow-Orlans, D.Мoores, К. Meadow-Orlans, 1990). В цих суспільствах діти з порушеннями слуху не сприймаються як «особа з інвалідністю», а трактується як «представник спільноти глухих», культура яких вважається частиною культурного й мовного розмаїття країни.

При цьому підході не дитина має адаптуватися до оточуючих, а оточуючі, насамперед, батьки мають адаптуватися до виховання дитини з порушеннями слуху шляхом опанування жестовою мовою, накопичення знань про культуру глухих, а також, що особливо важливо – ознайомлення з моделями успішної адаптації в сучасному суспільстві дорослих з порушеннями слуху. Зокрема, такими зразками успішних людей із порушеннями слуху є президенти (Білл Клінтон), спортсмени, які грають на рівні з чуючими (Ленс Олдред, Міха Зупан та інші), актори – приміром володарка Оскару (Марлі Метлін), педагоги (Лоран Клерк та інші), міс країни (Касар Джейкобсон – міс Канади, підприємець та громадський діяч), вченими (Е. Циолковський – вчений в галузі космонавтики та інші), і що найбільш вражає – музиканти (Бетховен, Евелін Гленні, Signmark та інші).

Таким чином, саме від ставлення чуючих батьків до порушення слуху у дитини залежить стиль і пріоритети їхнього родинного виховання.

Натомість, виховання дитини з порушеннями слуху в родині батьків з такими ж порушеннями відзначається таким же розмаїттям стилів, що

зустрічаються при вихованні дітей з типовим розвитком в чуючих родинах. Позаяк у процесі взаємодії членів родини відсутні комунікативні бар'єри чи негативні установки щодо сприймання «глухоти». Порушення слуху не є центральним акцентом сімейного виховання. Внаслідок цього дитячо-батьківські стосунки характеризуються більшою емоційною близькістю. Таким родинам притаманне домінування позитивного соціально-психологічного клімату. Діти, які зростають в родинах глухих мають широке коло спілкування та від народження перебувають під опікою спільноти глухих і є долученими до їхньої культури та мови.

Таким чином, вирішення проблем сімейного виховання дітей із порушеннями слуху є надзвичайно складним та потребує більшої уваги як з боку дослідників, так і з боку фахівців, які б здійснювали психологічний супровід таких родин, особливо чуючих батьків таких дітей, щоб забезпечити необхідні передумови для всебічного розвитку дитини з порушеннями слуху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baumrind D., Brooks-Gunn J., Lerner R., Peterson A.C. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland, pp. 746-758.
2. Calderon R., Bargones J., Sidman S. (1998). Characteristics of hearing families and their young deaf and hard of hearing children: Early intervention follow-up. *American Annals of the Deaf*. Vol. 143, pp. 347-362.
3. Calderon R., Greenberg M.T. (1999). Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss: Factors affecting mother and child adjustment. *American Annals of the Deaf*. Vol. 144, pp. 7-18.
4. Darling N., Steinberg L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. Vol. 113, pp. 487-496.
5. Epstein J.L., Sanders M.G., Bornstein M.H. (2002). Family, school and community partnerships. *Handbook of parenting. Vol. 5: Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 407-437.

6. Fletcher A.C., Walls J.K., Cook E.C., Madison K.J., Bridges T.H. (2008). Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being. *Journal of Family Issues*. Vol. 29, pp. 1724-1744.
7. Goring M.B. (2001). No two alike: Siblings in the family with hearing loss. *Volta Voices*. Vol. 8, pp. 13-15.
8. Gregory S. (1995). *Deaf children and their families*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
9. Hadjikakou K., Nicolaou N., Antonopoulou K., Stampoltzis A. (2010). Emotional well-being of hearing siblings of children who are deaf or hard of hearing in Cyprus. *Deafness and Education International*. Vol. 12, pp. 180-203.
10. Knutson J.F., Johnson C.R., Sullivan P.M. (2004). Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children. *Child Abuse and Neglect*. Vol. 28, pp. 925-937.
11. Koester L., Meadow-Orlans K.P., Moores D., Meadow-Orlans K. (1990). Parenting a deaf child: Stress, strengths and support. *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press, pp. 299-320.
12. Lampropoulou V., Konstantareas M.M. (1998). Child involvement and stress in Greek mothers of deaf children. *American Annals of the Deaf*. Vol. 143, pp. 296-304.
13. Luterman D. (1987). *Deafness in the family*. San Diego, CA: Hill Press.
14. Meadow-Orlans K.P., Mertens D.M., Sass-Lehrer M.A. (2003). *Parents and their deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
15. Morton D. (2000). Beyond parent education: The impact of extended family dynamics in deaf education. *American Annals of the Deaf*. Vol. 145, pp. 359-365.
16. Power D.J., Wood D.J., Wood H.A., Macdougall J. (1990). Maternal control over conversations with hearing and deaf infants and young children. *First Language*. Vol. 10, pp. 19-35.
17. Querido J.G., Warner T.D., Eyberg S.M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol. 31, pp. 272-277.

18. Wood-Jackson C., Turnbull A. (2004). Impact of deafness on family life: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 24, pp. 15-29.

19. Zaidman-Zait A. (2007). Parenting a child with a Cochlear Implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 12, pp. 221-238.

Юлія Рібцун,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна, logojuli@i.ua*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті розкрито поняття про емоції як компонент символічної немовленнєвої діяльності у складі вищих психічних функцій; підкреслено значення емоцій у житті людини; розкрито фізіологічний механізм емоцій; відображено специфіку простих і складних емоцій; описано ієрархію онтогенетичного розвитку емоційно-вольової сфери дітей у різні вікові періоди; окреслено значеннєву інтелектуальну, категоріальну, комунікативно-прагматичну, порівняльну, психолінгвістичну та структурно-семантичну грані емоцій за умов типового розвитку; визначено психологічні особливості у дітей із розладами мовлення; виділено діяльнісно-комунікативний аспект емоцій як важливе поєднання практично-дійового, номінативного та семантичного вираження для повноцінної комунікації дітей з порушеннями мовлення; репрезентовано авторську психотехнологію розвитку у вигляді «Фонетико-емоційної абетки» та фрагменту програми з емоційно-вольового та ціннісно-смыслового розвитку першокласників із тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: емоційна сфера, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, звуко-емоційна абетка, психотехнологія розвитку.

Ribtsun Yu.V. DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH DISORDERS OF SPEECH DEVELOPMENT

Abstract. The article discloses the concept of emotions as one of the components of symbolic non-speech activity as part of higher mental functions; emphasized the importance of emotions for human life; emphasized the importance of emotions for human life; the physiological mechanism of emotions is revealed; reflected the specifics of simple and complex emotions; the hierarchy of the ontogenetic development of the emotional-volitional sphere in children at different age periods is described; the intellectual, categorical, communicative-pragmatic, comparative, psycholinguistic and

structural-semantic facets of emotions in normative development are outlined; psychological features of children with speech disorders are highlighted; the activity-communicative aspect of emotions is highlighted as an important combination of practical, effective, nominative and semantic expression for the full communication of children with speech impairments; author's developmental psychotechnology is represented in the form of the "Phonetic-emotional alphabet" and a fragment of the emotional-volitional and value-semantic development program for first-graders with severe speech impairments.

Key words: emotional sphere, children with speech development disorders, sound-emotional alphabet, developmental psychotechnology.

Актуальність проблеми дослідження. Розвиток довільних, соціальних, системно інтегрованих вищих психічних функцій – найважливіше завдання як загальної, так і спеціальної освіти, спрямованої на задоволення потреб дітей різних нозологій, зокрема із тяжкими порушеннями мовлення. Одним із компонентів символічної немовленнєвої діяльності у складі вищих психічних функцій виступають емоції як важлива умова розвитку особистості, активна форма переживань, провідний механізм внутрішньої регуляції психічної діяльності людини та її поведінки, стану усіх систем організму.

Емоції мають універсальне значення для людського життя, адже завдяки їм відбувається блискавична інтеграція усіх функцій і систем, своєрідне інформування про наявність шкідливого чи корисного впливу на організм. Фізіологічним механізмом емоцій є діяльність як обох півкуль головного мозку, так і підкіркових нервових центрів (гіпоталамус, лімбічна система, ретикулярна формація). Збудження (енергетична мобілізація) з підкірки регулюється корою великих півкуль і реалізується в усвідомленій психомовленнєвій діяльності та соціально нормованій поведінці (Л. Бадалян, В. Вілюнас, Є. Гусев, С. Кравчук, Б. Мещеряков, В. Сокур, В. Цибенко, Г. Чайченко, В. Черкасов та ін.).

Якщо прості емоції у вигляді відчуттів болю, голоду, втоми тощо притаманні як людям, так і тваринам, то складні емоції (отримання відчуття задоволення, наприклад, від перегляду вистави, споглядання природи тощо) здатні усвідомлювати, переживати, диференціювати та називати тільки люди.

Складні емоції виникають лише під впливом спілкування як у вербальній, так і невербальній формі, а тому потребують їх розвитку з самого дитинства. Однак якщо дитина має особливості психофізичного розвитку, її емоційна зрілість затримується, а іноді й спотворюється, що потребує цілеспрямованого психокорекційного та логопедичного втручання.

Аналіз наукової літератури з проблеми. Питання формування, розвитку, діагностики стану сформованості емоційно-вольової сфери за умов типового розвитку широко висвітлено у науково-методичній літературі цілою плеядою як вітчизняних, так і зарубіжних учених (П. Анохін, О. Білоконь, Г. Большакова, О. Власова, М. Денисова, Т. Дуткевич, К. Ізард, О. Кононко, О. Корчевна, В. Котирло, Г. Кошелева, С. Кулачківська, С. Ладивір, Г. Люблінська, Л. Проколієнко, Є. Суботський, Г. Урунтаєва, Н. Gardner, Z. Moshe, I. Nikolaou, D. Pizarro, E. Thorndike та ін.). Водночас аналогічні питання стосовно дітей із розладами мовлення, незважаючи на свою актуальність, висвітлені лише побіжно та зустрічаються у незначній кількості наукових розвідок, присвячених, переважно, роботі із заїкуватими (С. Валявко, Г. Волкова, О. Жуліна, Л. Зайцева, В. Калягін, С. Конопляста, Л. Кузнєцова, І. Мартиненко, Т. Овчиннікова, І. Омельченко, О. Орлова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, О. Трошин, В. Шкловський, Г. Юсупова та ін.).

Виокремлення невіршених раніше аспектів проблеми. Емоції являють собою складні, багатофункціональні поліструктурні утворення, що знаходять своє вираження у фізіологічних проявах – це і вегетативні реакції, і біохімічні трансформації, і ендокринні зміни; у експресії (засобами жестів, міміки та пантоміміки, голосових реакцій); інтелектуальних показниках у вигляді усвідомлення та аналізу предметної спрямованості емоційно насиченої ситуації; в оцінці – як власне безпосередній процес переживання; у поведінці.

Дослідники розглядали різноманітні грані емоцій за умов типового розвитку: значеннєву (Ю. Апресян, І. Михайлова, Н. Романова), інтелектуальну (А. Вежицька, А. Мартинюк, М. Піменова), категоріальну (Л. Бабенко, З. Фоміна), комунікативно-прагматичну (Л. Безугла, В. Шаховський,

І. Шевченко), порівняльну (В. Дудка, В. Карасік), психолінгвістичну (О. Артем'єва, О. М'ягкова) та структурно-семантичну (Т. Бойко, А. Манзій). Розвідки стосовно розвитку емоцій у дітей з розладами мовлення мають переважно порівняльно-когнітивний характер. Нами пропонується виокремити діяльнісно-комунікативний аспект емоцій як важливе поєднання практично-дійового, номінативного та семантичного вираження для повноцінної комунікації дітей зазначеної категорії.

Метою статті є висвітлення особливостей розвитку емоцій у дітей із розладами мовлення, ознайомлення з авторською психотехнологією розвитку у вигляді «Фонетико-емоційної абетки» та фрагментом програми з емоційно-вольового та ціннісно-сміслового розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння особливостей формування емоцій у дітей із порушеннями мовлення неможливе без наявності знань ієрархії онтогенетичного розвитку емоційно-вольової сфери у різні вікові періоди. Незважаючи на наявність різних періодизацій через неоднорідність етапів психічного розвитку (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ш. Бюлер, Л. Виготський, В. Давидов, І. Дубровін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Р. Заззо, І. Кон, В. Моргун, Н. Ткачова, З. Фрейд), ми будемо орієнтуватися на такі вікові рамки: вік немовляти – до 1 року, ранній вік – 1-3 роки, дошкільний – 3-6 років, молодший шкільний – 6-11 років.

Вік немовляти. З перших днів свого життя немовля проявляє здатність до переважно негативних емоційних переживань, викликаних дискомфорними відчуттями: яскраве світло, гучні звуки, холод, голод і т. ін. З 2,5 міс., на фоні існування негативних, у малюка яскраво вираженими є позитивні емоції, що супроводжуються руховим похвавленням, так званою соціальною, тобто усвідомленою, посмішкою та вокалізаціями, спричиненими потребою у спілкуванні. Любов і турбота рідних стає основою виникнення та стимулом розвитку позитивних емоцій. Емоційна сфера малюка тісно пов'язана з поведінковою. Саме зародження маніпулятивної діяльності спонукає подальший емоційний розвиток немовляти, що обумовлюється отриманим позитивним чи

негативним результатом при дії з предметом (-ами). До кінця першого року життя у малюка з'являється перша інтелектуальна емоція здивування, що стимулює психомовленнєвий розвиток дитини. По мірі дорослішання емоції відіграють все більшу і більшу роль у всебічному розвитку малюка, зокрема розширенні знань про оточуючий світ, забарвленні та розгортанні особливо рухової, ігрової та комунікативної діяльності.

Ранній вік. Емоції дитини раннього віку, як негативні, так і позитивні, охоплюють всі види її діяльності; емоційні переживання інтенсивні, глибокі та водночас слабко керовані. Предметно-маніпулятивні ігри малюка потребують керівництва з боку дорослого, що сприятиме появі позитивних емоцій, налагодженню ситуативного спілкування та попередженню проявів перезбудження у вигляді руйнівних емоційних сплесків, котрі можуть здійснювати негативний вплив на стан нервової системи.

Наслідкування емоцій дорослих породжує виникнення у дитини моральних, естетичних та інтелектуальних вищих почуттів, проявів симпатії та співпереживання, що особливо помітно на відношенні як до рідних, так і до улюбленої іграшки, яскраво вираженої потреби у схваленні та позитивної оцінки з боку дорослих.

Дошкільний вік є важливим періодом формування та значного розвитку узагальненіших, усвідомленіших, керованіших, порівняно з раннім віком, пізнавальних і соціальних емоцій, які опосередковуються відношенням до тих чи інших предметів та явищ. Інтенсивний розвиток емоцій дитини дошкільного віку здійснюється лише у системі міжособистісних взаємовідносин, під час різних видів діяльності (ігрова, комунікативна, музична, образотворча тощо).

Трирічна дитина вже здатна проживати усі базові емоції, адекватно виражаючи їх за допомогою міміки та жестів, чотирирічна – впізнавати та називати окремі з них (радість, сум, страх, гнів), п'ятирічна – впізнавати, називати та відтворювати за інструкцією педагога емоційні стани, співпереживати персонажам літературних чи мистецьких творів, розуміти гумористичний зміст віршів або невеличких оповідань.

Молодий шкільний вік – період поступового розвитку різноманітних емоцій і вищих почуттів та формування вольової саморегуляції. Емоційна сфера молодшого школяра характеризується інтенсивним формуванням моральних (еталони поведінки), естетичних (колірне рішення художніх робіт), вищих інтелектуальних (задоволення від добре виконаної роботи та схвальної оцінки) почуттів, у яких джерелом виступає навчальна, комунікативна та ігрова види діяльності. Здобувачі початкової освіти переважно дуже безпосередні, життєрадісні, легко збудливі та емоційно нестійкі. Водночас поступово зростає стриманість у відвертому емоційному реагуванні, почуття обов'язку, відповідальності, зміцнюється бажання прийти на допомогу тим, хто її потребує (Г. Говоркова, З. Денисова, Х. Джайнотт, Т. Дуткевич, Н. Коврига, Е. Носенко, М. Поддяков, Е. Austin, J. Ciarrrochi, J. Mayer та ін.) [3, 4, 5, 7, 9].

Пропонуємо *загальну характеристику емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку*. Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (Л. Андрусишина, І. Власенко, Л. Волкова, Т. Волковська, Г. Гончарук, Е. Данілавічюте, С. Дмитрієва, Л. Зайцева, С. Конополяста, І. Мартиненко, Р. Мартинова, О. Мастюкова, Н. Мікляєва, І. Омельченко, О. Орлова, Ю. Рібцун, Т. Сак, В. Селіверстов, В. Тарасун, О. Тихонова, О. Усанова, Т. Фотекова, І. Чистоградова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шкловський та ін.) свідчить про наявність у дітей із розладами мовлення значної невпевненості, сором'язливості, скутості, чутливості, замкнутості, невірноваженості, емоційної та поведінкової лабільності, плаксивості, домінування негативних почуттів, гіпо- і дистимічного відтінків настрою, фіксації на власних проблемах (мовленнєвих, психологічних, загальних психофізичних), підвищену схильність до стресових станів, афективності, надмірної помисливості та тривожності, агресивності, тенденції до уникнення труднощів, недостатньої самостійності, залежності від оточуючих, низької працездатності, слабкої регуляції довільної діяльності, пасивності, загальмованості, церебрально-органічної симптоматики, психоемоційного напруження, посиленних вегетативних реакцій, прискороного серцебиття, нерівномірного дихання, підвищеного

артеріального тиску, неспокійного сну, розладів кишково-шлункового тракту невротичного характеру, загальної виснаженості та втомлюваності, що в цілому ще більше погіршує стан мовлення [1, 2, 6, 8, 10, 13, 15].

У словнику української мови налічується понад 6 тисяч лексем на позначення різного виду емоцій і почуттів. Діти з важкими порушеннями мовлення як недостатньо сприймають, упізнають, розуміють емоції, так і відтворюють їх зі значними труднощами. Зовнішні прояви емоцій (рухи, поза, лицьова, вокальна міміка, інтонація мовлення, рухи очей) є скутими, невиразними, недиференційованими, що зумовлено низькими кількісними та якісними показниками сприймання і розуміння інформації через наявні фонетико-фонематичні, лексико-граматичні особливості як експресивного, так і імпресивного мовлення. Дітям зазначеної категорії через збіднені, неточні знання та уявлення про оточуючий світ, недостатній обсяг емоційного словника особливо важко висловлювати емоційно-оцінні судження, розуміти емоції героїв художніх і літературних творів, адже найдоступнішою тривалий час залишається лише полярність емоцій (радість – горе, любов – ненависть, симпатія – антипатія).

З метою компенсації наявних у дітей порушень психомовленнєвого розвитку нами розроблено *«Фонетико-емоційну абетку» та комплект програм*, за допомогою яких здійснюється поступальний ієрархічний емоційно-вольовий розвиток: ідентифікація як власних емоцій, так і емоцій інших людей; визначення емоцій (власних і чужих) за фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою, почуттями і думками, через мистецькі, музичні, літературні твори, комунікативно-ігрові ситуації; розуміння інформативності емоцій, їх класифікація; взаємозв'язок у діаді «емоція↔слово»; керування емоціями та почуттями (адаптивні способи проживання негативних емоцій, фрустрації, зниження резистентності до стресу, прийняття та здатність поділитися позитивними емоціями, емпатія); свідомо емоційна саморегуляція, самопізнання та самовдосконалення [12].

У *«Фонетико-емоційній абетці»* (див. табл. 1) на позначення кожного звука підібрано символічні емоційно-комунікативні ситуації. Спочатку відображення

емоцій краще здійснювати перед дзеркалом за умови спільного виконання з дорослим, щоб дитина могла перевірити правильність відтворення, згодом – за наслідуванням, потім – за вербальною інструкцією, і нарешті – самостійно, без використання зорової опори, а діючи за уявленнями.

Таблиця 1

Фонетико-емоційна абетка

<i>Звук</i>	<i>Емоційно-комунікативні ситуації</i>
[а]	<i>скривився (-лась) від болю</i> , дмухаючи на розбите коліно; <i>налякався (-лась) собаки</i> ; <i>радіє</i> відвіданню цирку; <i>заколює</i> ляльку; старенький дідусь (старенька бабуся), приклавши долоню до вуха, <i>перепитує</i> сказане онуком (онукою)
[б]	<i>бурмоче</i> , проявляючи своє незадоволення
[б']	<i>відчуває відразу</i> до зовні непривабливої жаби
[в]	<i>ображається</i> , що братик (сестричка) не поділився (-лась) цукерками; <i>скривився (-лась) від болю</i> , бо їжачок, якого хотів (-ла) погладити, уколів його (її)
[в']	<i>захоплюється</i> сміливим виконанням складних вправ цирковими гімнастами; <i>непокоїться</i> через те, що порвав штанці
[г]	<i>насміхається</i> , показуючи пальцем на хлопчика (дівчинку), який (-а) впав (-ла) з велосипеда
[г']	<i>відчуває свою незграбність</i> , ненароком розливши чай на білу скатертину
[г]	<i>перелякався (-лась)</i> , почувши гучну сирену пожежної машини
[д]	<i>зі злістю руйнує</i> сконструйовану ровесником башту
[д']	<i>дратується</i> , коли хтось говорить неправду
[дж]	незважаючи на заборону, <i>вперто прагне проїхати</i> своєю машинкою там, де інші побудували містечко
[дз]	<i>хизується</i> нібито найкращим виконанням театральної ролі; <i>хвилюється</i> за здоров'я татка, який потрапив у лікарню
[дз']	<i>симпатизує</i> Миколці, який завжди допомагає іншим
[е]	<i>хитро ховає</i> іграшку від товариша, щоб той її не знайшов; <i>засуджує</i> поведінку молодшого брата; <i>куштує</i> страву, яка не смакує; <i>пишається</i> виконанням поробки; <i>вихваляється</i> перед ровесником новою дорогою

	іграшкою; <i>обурюється</i> тим, що без дозволу взяли його (її) річ
[ж]	<i>гнівно погрожує помститися</i> за зламану іграшку
[з]	<i>сором'язливо опускає очі</i> , почувши схвалення за виконану роботу; <i>слівчує</i> подружці, у якої захворіла мама
[з']	<i>гнівається</i> , що будівля не виходить такою, як було задумано; <i>відчуває збентеження</i> від того, що залишив (-ла) брудні сліди на чистій підлозі
[и]	<i>ображається</i> за образливі прізвиська на його (її) адресу; <i>ниє</i> через відчуття недостатньої уваги до себе
[і]	<i>захоплюється</i> від побачених рослин на виставці квітів; <i>побоюється</i> покарання за ненароком розбиту вазу; <i>заздрить</i> , побачивши нову річ у подружки; <i>дивується</i> побаченому у вітрині магазину іграшок; <i>обурюється</i> , побачивши розмальовані стіни будинку
[й]	<i>зневажливо дивиться</i> на малюка, який копірається в багнюці; <i>терпляче допомагає</i> невмілому молодшому брату; <i>жахається</i> , пригадавши страшний сон
[к]	<i>проявляє задержуватість</i> , втягуючи іншого в конфлікт
[к']	<i>відчуває відразу</i> до хлопців, які вдвох побили свого слабкішого товариша
[л]	<i>дратується</i> нудними настановами дорослих
[л']	<i>радіє</i> , побачивши під ялинкою новорічні подарунки
[м]	<i>мріє</i> : «Що було б, якби я потрапив (-ла) на іншу планету?»; <i>думає</i> , як порівну розділити моркву між двома кроликами; <i>жалкує</i> , що не подумав, а з'їв усе печиво, не поділившись з сестричкою
[м']	<i>проявляє свою вдячність</i> батькам про повсякденну турботу про нього (неї)
[н]	<i>сумнівається</i> у виборі способу виконання завдання; <i>нудьгує</i> через неспроможність знайти заняття, яке б зацікавило його (її); <i>ниє</i> , що чогось не вміє (не хоче, не буде робити); <i>відчуває відчай</i> , що батьки ніколи не пробачать за те, що обманув їх
[н']	<i>непокоїться</i> , що скаже мама за без дозволу принесене додому кошени
[о]	<i>захоплюється</i> красою побаченого метелика; <i>радіє</i> , що зміг сам змайструвати картонну годівничку; <i>дивується</i> , який величезний гарбуз виріс на городі; <i>скрикнув</i> від болю, впавши з дерева; <i>боїться</i> грому та блискавки; <i>тишається</i> тим, що правильно розв'язав задачу

[п]	<i>пирхас</i> , невдоволено поглядаючи на татка, який відмовився виконувати його (її) забаганки; <i>мовчазно низує</i> плечима, не знаючи, що сказати
[п']	<i>знивається</i> на Петрика, який часто ображає малюків
[р]	<i>знивається</i> , побачивши, як хазяїн б'є свого пса; <i>передражнює</i> манеру ходьби хворої (-го) дівчинки (хлопчика); <i>доводить</i> свою правоту у розв'язанні логічної задачі
[р']	<i>ображається</i> на подругу, яка не поділилася парасолькою під час дощу; <i>жалкує</i> , що нагрубівнив виховательці
[с]	<i>підло посміхається</i> , побачивши помилку у контрольній роботі товариша і не попередивши його про це; <i>сором'язливо опускає голову</i> , почувши схвалення на свою адресу; <i>мружить очі, підозріло стежачи</i> за хлопцем, який похапцем розгортає пакунок
[с']	<i>зневажає</i> того, хто розбив м'ячем вікно, а переклав провину на іншого
[т]	<i>наказує</i> меншій сестричці замість себе мити посуд; <i>засуджує</i> поведінку ровесника-забіяки
[т']	<i>відчуває зворушення</i> від гарненького пухнастого кошеняти
[у]	<i>сердиться</i> на цапка, котрий попсував капусту на городі; <i>сварячись</i> вказівним пальчиком, <i>застерігає</i> молодшу сестричку, щоб не бавилась ножицями; <i>зневажає</i> тих, хто нищить природу
[ф]	<i>зневажає</i> тих, хто говорить неправду; <i>відчуває себе безпомічним</i> при невмінні зав'язати шнурки; <i>втомився (-лась)</i> прибирати; <i>дратується</i> тим, що не міг (могла) перемогти на змаганнях
[ф']	<i>виказує незадоволення</i> , що вчителька зробила зауваження і поставила погану оцінку за неохайний зошит
[х]	<i>радіє</i> тому, що деревце, яке посадив восени, зазеленіло; <i>насміхається</i> над хлопчиком, який не вміє правильно написати букву; <i>відчуває приємну втому</i> після праці на городі, допомагаючи бабусі; <i>сумує</i> , що часто доводиться залишатися вдома самому
[х']	<i>радіє</i> від спілкування зі своїм песиком Рексом; <i>заздрить</i> тим, хто має змогу подорожувати всією сім'єю
[ц]	<i>застерігає</i> молодшого братика, що сірники брати не можна; <i>тасмиче прикладає</i> палець до губ, підкрадаючись з сачком до метелика
[ц']	<i>сумує</i> від того, що посварився (-лась) зі своїм найкращим другом; <i>сподівається</i> на те, що хвора бабуся швидко одужає

[ч]	<i>відчуває роздратування, бо не може вправно застігнути гудзики; пишається, що вперше зїхав з гори на лижах</i>
[ш]	<i>відчуває полегшення, що все, доручене мамою, виконано і можна відпочити; підло висміює хлопчика, який пересувається на візочку; заспокоює сестричку, яка злякалася жука-рогача</i>
звуко- сполучення [шч]	<i>відчуває спокій і впевненість у тому, що всі його (її) люблять у сім'ї; проявляє наполегливість у доведенні справи до кінця, незважаючи на втому; заохочує меншого брата кожного дня робити гімнастику, щоб бути здоровим</i>

Нами розроблено *комплект програм для дітей різних вікових груп*, які мають мовленнєві порушення, з емоційно-вольового та ціннісно-сміслового розвитку. Кожна з програм має табличну структуру і складається з трьох колонок: 1) можливі форми роботи; 2) орієнтовні показники розвитку; 3) основні орієнтири корекційно-розвиткової та освітньої роботи. Наведемо фрагмент програми для роботи з першокласниками з тяжкими порушеннями мовлення.

Можливими *формами роботи є*: бесіди «Світлофор Моргайко», «Улюблені герої», дидактичні ігри та вправи «Трік-трак, чи це так?», «Я почну, а ти продовжуй», малювання «Яке личко (обличчя) у Бабусі Ягусі (Баби Яги)?» (за мотивами казки «Івасик-Телесик»), конструктивна діяльність «Збудуємо теремок», психогімнастика «Загубив (знайшов) дід рукавичку», «Ну і гарний теремок!», психологічні етюди «Я – пішохід», «Я – дерево», «Я – квітка», психогімнастика «Добре – погано», мімічна, артикуляційна, розумова гімнастика, коригуюча гімнастика для очей, проблемні ситуації, мультиплікаційні фільми, мультимедійні засоби, пісочка, ігрова, кіндер-сюрприз-, нейрокінезіо-, анімаційна, кольоро-, імаго-, фото-, відео-, лялько-, драма-, казко-, маско-, музико-, ізо-терапія [14].

Орієнтовними *показниками розвитку здобувачів початкової освіти* виступають:

– розуміє: а) послідовність розвитку рослин (насінина – паросток – плід), птахів (яйце – курча – півник), комах (лялечка – гусінь – метелик), людей (немовля – малюк – дошкільник – школяр – підліток – дорослий); б) значення

морально-етичних норм, запам'ятовує і виконує їх; в) що рідна мова – єдиний повноцінний засіб спілкування українців; г) образні порівняльні звороти на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини (усміхнений як сонечко, лагідний як мамині руки, злий як собака, хитрий як лисиця, брудний як поросля);

– розуміє та виконує правила міжособистісного спілкування (дівчинка – дівчинка, хлопчик – хлопчик, дівчинка – хлопчик);

– поступово починає усвідомлювати себе школярем, ототожнюючи з іншими учнями (під керівництвом педагога);

– проявляє інтерес до навчальної та інших видів діяльності;

– починає розуміти цінність здоров'я, книг, знань для життя людини;

– цінує працю людей і продукти їх діяльності, розуміє, що кожен предмет створений руками людини, її працею та розумом;

– бережливо ставиться до: а) хліба, знає ціну кожного шматочка; б) природи, бачить її красу; в) квітів на підвіконні класу; г) шкільного обладнання;

– слідкує за охайністю одягу та взуття, за необхідності самостійно ліквідує безлад у ньому без нагадування дорослих;

– з повагою ставиться до педагога, уважно слухає його пояснення та розповіді, відповіді однокласників;

– старанно працює на уроці, прагне зрозуміти та запам'ятати пояснення педагога;

– виявляє симпатію та доброзичливість за допомогою вербальних і невербальних засобів (міміка, пантоміма);

– прагне: а) до формування позитивних рис характеру; б) допомагати дорослим у домашніх справах, виконує посильні трудові доручення; в) прийти на допомогу ровеснику у скрутних навчально-побутових ситуаціях як на практично-операційному, так і на вербальному рівні (порада, спряжене мовлення); г) оволодіти чітким, красивим і правильним мовленням; д) об'єктивно оцінювати вчинки героїв, виділяти та пояснювати їх позитивні чи негативні риси,

розмірковувати, як би він / вона вчинив / -ла на місці того чи іншого персонажа (з опорою на зразок, із допомогою педагога);

– знає правила безпечної поведінки у школі, класі, на вулиці, вдома, дотримується їх;

– із задоволенням приймає участь у колективних іграх з мовленнєвими завданнями (під керівництвом педагога);

– диференціює емоційні стани дорослих, по можливості називає їх (радісний, захоплений, сумний, спокійний, розсерджений тощо) (з допомогою педагога);

– вміє: а) адекватно оцінювати події, вчинки ровесників і свої власні (з допомогою педагога та самостійно); б) відтворювати за зразком учителя певний емоційний стан, використовуючи для контролю індивідуальне дзеркальце; в) сприймати, диференціювати, виражати емоційні переживання шляхом міміки, пантоміміки, жестів та використовуючи характерологічні вербальні засоби (з допомогою педагога); г) помічати у рисах характеру та вчинках однокласників і своїх власних як позитивні, так і негативні прояви (з допомогою педагога);

– прогнозує позитивний емоційний стан напередодні цікавого заходу (концерт, свято) (з допомогою педагога);

– розрізняє та по можливості вживає (з опорою на наочність, за наслідуванням, спряжено, відображено за педагогом, іншими учнями, покладове промовляння; промовляння, акцентоване на важких для вимови дитиною звуках): а) слова-пароніми (сум – шум, сум – сім, сум – сам – сом; плач – плащ, сміх – сніг, крик – крок; жаліти – жалити); б) антонімічні пари іменників (дівчинка – хлопчик, радість – сум, доброта – злість), якісних прикметників (радісний – сумний, добрий – злий, гарний – поганий, працелюбний – ледачий), дієслів (радіти – сумувати, плакати – радіти, ображати – жаліти), прислівників (добре – погано, весело – сумно, правильно – неправильно); в) синонімічні пари якісних прикметників (веселий – радісний, лагідний – ласкавий, хороший – сонячний (настрій), хороший – вдалий (день), уважний – зосереджений (учень), дієслів (сумувати – журитися, радіти – веселитися);

– намагається: а) фонетично правильно промовляти слова (з опорою на наочність, спряжено, відображено за педагогом, з використанням індивідуального дзеркальця для контролю артикуляції); б) розповісти про події власного життя, висловлюючи емоційне ставлення до них, використовуючи відповідну інтонацію, правильно ставлячи логічний наголос (із допомогою педагога);

– уважно слухає літературний твір, може пояснити, які емоції він викликає (зі значною допомогою педагога);

– на ілюстраціях до художніх творів впізнає знайомих літературних героїв, визначає та називає їх емоційний стан; знаходить відповідний настрою графічний символ (із допомогою педагога);

– приймає участь у розігруванні сюжету добре знайомої казки (оповідання, вірша), виражаючи емоційний стан героя за допомогою мовлення, пантоміми, міміки і жестів (з опорою на зразок, під керівництвом педагога);

– за завданням педагога придумує щасливий кінець казки; фантазує та розповідає, яким чином можна змінити характер того чи іншого героя на краще (з опорою на зразок, із допомогою педагога).

Основними *орієнтирами корекційної-розвиткової та освітньої роботи* є:

– формування: а) мотивації до навчання, гордості до звання «школяр»; б) дії смислоутворення шляхом вироблення інтересу та мотивації до навчальної діяльності; в) адекватного особистісного, емоційно позитивного ставлення до себе та оточуючого світу; г) дії морально-етичного оцінювання шляхом розмежування позитивних і негативних проявів у різних видах діяльності; д) елементарних ціннісних орієнтацій; е) розуміння взаємовідповідності інтонаційної виразності мовлення та емоційно-мімічних проявів; ж) фонематичного сприймання на перцептивному рівні; з) семантичних полів лексем на позначення етапів розвитку рослин, комах, птахів, людей; і) лексико-семантичних мовних явищ антонімії, синонімії на матеріалі самостійних частин мови;

– вправлення у практичній класифікації слів за семантичними ознаками;

– вироблення розуміння образних порівняльних зворотів на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини;

- перенос засвоєних значень лексем на нові аналогічні ситуації;
- попередження фонемо-графічних помилок;
- позбавлення психоемоційного напруження;
- розвиток: а) емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ оточуючої дійсності; б) внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту; в) зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу та синтезу; г) кінетичного та кінестетичного праксису;
- виховання: а) поваги до педагога, праці людей; б) бажання допомагати дорослим, виконуючи посильні трудові доручення; в) гальмівних процесів, які лежать в основі вміння стримувати себе, свої почуття, безпосередні ситуативні бажання; г) любові, інтересу до вивчення рідної мови та зразків української народної творчості, традицій українського народу.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку. Для повноцінного розвитку дитини, зокрема її когнітивної, комунікативної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребнісної сфер, надзвичайно важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності дорослого і емоційної привабливості предметного світу, створення умов для диференціації та вираження власних емоцій. Зазначені специфічні закономірності психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, існуючі загальні порушення прийому, переробки, збереження та використання вербальної та невербальної інформації, недостатня сформованість умінь проявляти власні соціальні емоції та відповідно емоційно реагувати, порушення мовленнєвого опосередкування, спричинює соціально-психологічну дезадаптацію, породжує мовленнєвий негативізм, утруднює комунікацію з однолітками та дорослими, що потребує цілеспрямованої комплексної компенсаційної, як психологічної, так і логопедичної, роботи. Звертає на себе увагу потреба у появі подальших розробок з впровадження диференційованого підходу до розвитку емоційно-вольової сфери дітей з різними видами мовленнєвих розладів, з урахуванням основних психолінгвістичних механізмів наявних порушень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Визель Т. Г. (2005) Основы нейропсихологии. Москва: АСТ. 384 с.
2. Денисова О. А. и др. (2008) Детская логопсихология. Москва : ВЛАДОС. 175 с.
3. Занюк С. С. (1997) Психологія мотивації та емоцій. Луцьк: Вид. Волинського держ. університету. 180 с.
4. Изард К. (2000) Психология эмоций. СПб. : Питер. 464 с.
5. Кириленко Т. С. (2007) Психологія: емоційна сфера особистості. К. : Либідь. 256 с.
6. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. (2010) Логопсихологія. К. : Знання. 239 с.
7. Максименко С. Д. (2000) Загальна психологія. К. : Центр учбової літератури. 272 с.
8. Мартиненко І. В. (2016) Логопсихологія. К. : ДІА. 116 с.
9. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. (2003) Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища шк. 126 с.
10. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (2018). Київ. С. 149-156
11. Рібцун Ю. В. (2019) Формування різних видів контролю у дітей із порушеннями мовлення. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*. Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. С. 261-263.
12. Рібцун Ю. В. (2019) Нейропсихологічні аспекти подолання мовленнєвих порушень у дітей. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки». С. 95-97.
13. Рібцун Ю. В. (2017) Особливості осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. № 9 (105). С. 9-12
14. Рібцун Ю. В. (2019) Шляхи формування мотиваційної основи логокомпенсаційної роботи з молодшими школярами в освітньому просторі

НУШ. Діти з особливими потребами в освітньому просторі. К. : Симоненко О. І.С. 185-187.

15. Шипилова Е. В. (2007) Основы логопсихологии. Ростов-н/Д : Феникс. 224 с.

REFERENCES

1. Vize!, T. (2005) Fundamentals of Neuropsychology. Moskva: AST. 384 p. [In Russian]

2. Denisova, O. i dr. (2008) Pediatric Logopsychology. Moscow: VLADOS. 175 p. [In Russian]

3. Zanjuk, S. (1997) Psychology of motivation and emotions. Luc'k: Vyd. Volyns'koho derzh. universytetu. 180 p. [In Ukrainian]

4. Izard, K. (2000) Psychology of emotions. SPb. : Piter. 464 p. [In Russian]

5. Kyrylenko, T. (2007) Psychology: the emotional sphere of personality. K. : Lybid'. 256 p. [In Ukrainian]

6. Konoplyasta S., Sak T. (2010) Logopsychology. K. : Znannya. 239 p. [In Ukrainian]

7. Maksymenko S. (2000) General Psychology. K. : Centr uchbovoyi literatury. 272 p. [In Ukrainian]

8. Martynenko I. (2016) Logopsychology. K. : DIA. 116 p. [In Ukrainian]

9. Nosenko E., Kovryha N. (2003) Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions. K.: Vyshha shk. 126 p. [In Ukrainian]

10. Organizational and methodological principles of activity of inclusive-resource centers (2018). Kyiv. P. 149-156 [In Ukrainian]

11. Ribcun Yu. (2019) Formation of different types of control in children with speech disorders. *Innovacyi partners'koyi vzayemodiyi osvity, ekonomiky ta social'noho zaxystu v umovax inklyuziyi ta prahmatychnoyi reabilitaciyi sociumu*. Kam'yanec'-Podil's'kyj : Podil's'kyj special'nyj navchal'no-reabilitacijnyj social'no-ekonomichnyj koledzh. С. 261-263. [In Ukrainian]

12. Ribcun Yu. (2019) Neuropsychological aspects of overcoming speech disorders in children. *Priorytetni napryamy rozvytku suchasnyx pedahohichnyx ta*

psyxolohichnyx nauk. Odesa : HO «Pivdenna fundaciya pedahohiky». P. 95-97. [In Ukrainian]

13. Ribcun Yu. (2017) Features of people of different age groups with speech impairments. *Shkil'nomu psyxolohu. Use dlya roboty*. 9 (105). 9-12 [In Ukrainian]

14. Ribcun Yu. (2019) Forms of Forming the Motivation Basics of Logic Compensation Robots with Young Schoolchildren in the Open Space of the NUS *Dity z osoblyvymy potrebamy v osvith'omu prostori*. K. : Symonenko O. P. 185-187. [In Ukrainian]

15. Shipilova E. (2007) Fundamentals of Logopsychology. Rostov-n/D : Feniks. 224 p. [In Russian]

*Олена Снісаренко,
здобувач ступеня кандидата педагогічних наук
кафедри психокорекційної педагогіки
факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова;
вчитель-дефектолог (супервізор) Школи І-ІІІ ступенів № 231
Оболонського району м. Києва*

HR-БРЕНДИНГ МАРКЕТИНГУ ПЕРСОНАЛУ В ІНКЛЮЗІЇ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. Інклюзивна освіта сьогодні переживає різкий спад як методологічної так і практичної активності. Причиною цього є зниження інтелектуально-кадрового потенціалу. Масова нестача педагогів у школи призвела до так званого «кадрового голоду». Аналіз політики керівництва загальноосвітніх навчальних закладів показав недієвість застарілих методів менеджменту персоналу. Переорієнтація індивідуального психічного розвитку сучасного педагога в бік європейських цінностей змушує шукати нових методів управління, які б утримали його в державній системі освіти. Досліджуючи стан сучасного шкільництва ми звернули увагу на досвід провідних європейських компаній, які в умовах високої конкуренції на ринку праці, активно використовують HR-брендинг маркетингу персоналу (маркетинг-технології), який дозволяє залучити і утримати найбільш кваліфікованих працівників. Ми впевнені, що використання цих технологій дозволить зупинити зниження кількості висококваліфікованих педагогів, які задіяні в інклюзивній освіті. А також дозволить подолати конфлікти між корекційними педагогами і вчителями загальноосвітньої школи і нарешті об'єднати їх зусилля та направити в бік соціалізації учнів з порушеннями психічного та /або фізичного розвитку.

Ключові слова: інклюзія, маркетинг персоналу, корекційний педагог, кадрова політика, менеджмент персоналу, вчитель, школа.

Helen Snisarenko HR-BRANDING OF PERSONNEL MARKETING IN INCLUSION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract.Inclusive education today is under a steep decline in both methodological and practical activities. The reason is the decrease of the

intellectual human resources. The massive outflow of teachers from the schools has led to the so-called “staff hunger”. The analysis of the personnel policy of the management of general educational institutions showed inefficiency of outdated methods of personnel management. The reorientation of the individual psychic development of the modern educator towards European values encourages to look for new methods of management that would interest and retain him in the State education system. Exploring the situation of modern school, we referred to the experience of leading European companies that in the conditions of high competition in the labor market actively use HR-branding of personnel marketing (marketing technology), which allows to attract and retain the most qualified employees. We are confident that the use of these technologies will stop the outflow of highly qualified educators involved in inclusive education. It will also resolve conflicts between correctional teachers and general education school teachers and finally combine their efforts and direct them toward the socialization of the pupils with mental and / or physical disabilities.

Keywords: inclusion, personnel marketing, correctional educator, personnel policy, personnel management, teacher.

Вступ. У програмі дій Саламанської декларації зазначено: «Керівники навчальних закладів відіграють важливу роль в адаптації шкіл до дітей з особливими освітніми потребами. Вони повинні розробляти та застосовувати більш гнучку процедуру управління школою бо від цього залежить активність і творчість вчителів і персоналу, а також розвиток ефективної взаємодії та роботи у команді для задоволення потреб учнів» [9].

З 2001 року провідні педагогічні університети досліджують проблему інтеграції дитини з порушеннями психофізичного розвитку до соціуму через методологію інклюзії. Багато проблем було вирішено успішно і ще більше їх з'явилося.

Мета – аналіз причин «кадрового голоду» в інклюзії і обґрунтування методів переформатування кадрової політики в сучасній школі де навчаються учні з особливими освітніми потребами.

Завдання:

- 1). Аналіз сучасної кадрової політики в інклюзивній освіті.

2). Обґрунтування застосування бізнес-технологій маркетингу персоналу (HR-брендинг) в сучасній освіті.

Аналіз наукових джерел. І. Б. Кузава (2014), І. А. Малишева (2018), О. В. Мартинчук (2019) під час дисертаційного дослідження проблем інклюзії на всіх рівнях освіти (дошкілля, середня і вища школа) достатньо ґрунтовно проаналізували формування професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти, фахової підготовки і підвищення кваліфікації учасників команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами і присвячені цьому питанню наукові праці видатних педагогів, психологів практичної освіти вітчизняної та зарубіжної практики: В. Гладуш, О. Глоба, Дегтяренко (2011); І. Демченко (2015); Дж. Деппелер, Р. Джордж, Н. Енестейшен, В. Засенко, Т. Зубарева, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Ліллі, Т. Лормана, Дж. Лупарт, І. Малишевська (2018), С. Миронова, Н. Пахомова (2013, 2015, 2017); В. Синьов (2015); Д. Супрун (2018); І. Хафізулліна, М. Шеремет, Ю. Шуміловська, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс, Al-Yagon, M. Margalit (2001); L. Florian (2011-2018); T. Loreman (2017), M. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen (2009) та інші.

Але всі вище згадані наукові роботи стосуються професійної підготовки фахівців, як набору якостей, вмінь і навичок, без урахування психічних особливостей педагога не як кадрової одиниці, а як індивіда зі своїм внутрішнім світом, свідомістю та мотивами. В професіограмі вчителя чітко зазначені вимоги до майбутнього педагога, як фахові так і психологічні. Та чомусь вітчизняна психологія дуже мало приділяє уваги питанню «Збереження та санації психічного здоров'я педагогічного працівника» і попередження «професійного вигорання» через застосування провідних методів індивідуальної і групової допомоги корпоративного характеру.

Чому ми сьогодні про це говоримо? Професія корекційного спеціаліста має дуже високе інтелектуальне, фізичне і психічне навантаження. Впровадження інклюзивної освіти подвоїло тиск на спеціальних педагогів, оскільки вони змушені були прийти в «чужі стіни» школи для типових учнів – де методологія і освітні орієнтири кардинально відрізняються від допоміжної школи.

І якщо «бажання творити» ще на початку експерименту було основною рушійною силою інклюзії – то зараз спостерігається відтік спеціалістів у бік приватного сектору. Чому так? Спробуємо розібратися в даній статті.

Виклад матеріалу. Оскільки Україна повністю переорієнтовується на європейську парадигму світогляду і в освіті також то варто проаналізувати підходи, що реалізують провідні бізнес-компанії Світу через маркетинг-технології. Ця система нам імпонує по тій причині, що бізнес зацікавлений в фінансовому зростанні, а освіта – це індустрія інтелектуального виробництва і питання прибутку та його примноження є надзвичайно актуальним сьогодні.

Нажаль, українська освіта сьогодні переживає кризовий період, який спричинила відірваність управлінських рішень від реального шкільного сьогодення (тут ми маємо на увазі і дошкілля і вищу школу). Система, методи, реформи не з'являються самі по собі – їх творять і впроваджують люди. Але зараз сучасна школа переживає кризу фахової підготовки. У чому ж причина? Ми вважаємо, що причина в застарілих технологіях менеджменту управління.

Інтегрування учнів з дизонтогенезом до масових шкіл (інклюзія) призвело до автоматичного входження до штату школи корекційних педагогів, які професійно і психологічно різняться від вчителів масової школи. Некомпетентність адміністрації ЗЗСО в питаннях спеціальної освіти призвела до утворення конфліктології – як феномену інклюзії.

Саме таке новоутворення, як «інклюзія» призвело до зіткнення двох освітніх парадигм – педагогіки спеціальної і педагогіки загальноосвітньої.

Тому потрібно як найшвидше змінювати систему управлінських рішень з урахуванням специфіки професійно-психічної індивідуальності представників обох таборів, щоб напрацьований роками досвід не пішов назавжди в приватний сектор, бо там цінують своїх працівників.

Виросло нове покоління педагогів, які зорієнтовані на світові моделі ринку праці. Вони активно займаються самоосвітою, шукають комфортних умов, а економічний чинник стоїть на рівні визнання особистих досягнень. Вони не хочуть чекати 25 років, щоб держава їх оцінила через звання «Заслужений».

Сьогодні освіта – це бізнес, комерція. Чим кращий спеціаліст – тим дорожче він коштує. І вже соромно працювати «за ідею» бо вона не годує молодого вчителя. То як зацікавити нові кадри? І головне – як їх утримати?

Коуч-тренер [1] Террі Бейкон звертає увагу на необхідність розвитку неформальних відносин у трудовому колективі та важливість усвідомлення керівником власних проблем у стилі керівництва та компетентності і пропонує практичні підходи до регулювання корпоративних відносин, розвитку персоналу.

Так, саме слово «персонал» є ключовим. Вчитель – це вже не окрема педагогічна одиниця, яка «серце віддає дітям» (В. Сухомлинський), а педагогічний персонал, який надає освітні послуги. Тому застарілі методи кадрової політики призвели до професійної кризи шкільництва.

С. Фінкельштейн пише: «На першому місці серед причин виникнення кризових ситуацій є вплив людського чинника. В умовах, коли через фінансову кризу відбувається скорочення витрат на персонал та управління людськими ресурсами в цілому, на перший план виходять й інші, нецінові, способи утримання працівників. Одним з них є позитивний HR-імідж організації в очах її співробітників, більш відомий як HR-бренд («бренд роботодавця») HR-брендинг – це комплекс заходів, спрямований на поліпшення позицій роботодавця на ринку праці» [12;13]

Хочеться звернути увагу на школи недержавного утримання, які активно розвиваються в Україні. Саме висока увага до підбору педагогічного складу є основою успішного фінансово розвитку такої установи. Правильне господарювання не тільки матеріальними а й інтелектуальними ресурсами призводить до зростання фінансового сальдо незалежно від форми власності. А оскільки ми вище розглядали школу, як інтелектуальну індустрію, то в подальшому порівнюємо її через призму підприємства освітніх продуктів. Аналізуючи сучасні тренди, ми дійшли висновку про те, що кожен успішний працедавець (і школа в тому числі) використовує в системі управління елементи чи технології маркетингу персоналу.

Тому пропоную розглянути більш глибоко нові методи кадрової політики провідних транснаціональних компаній.

Маркетингові персонал-технології в діяльності сучасних підприємств є сьогодні надзвичайно ефективним інструментарієм в управлінні персоналом. Вони сприяють формуванню позитивного HR-бренду та, власне, стійкого позитивного іміджу організації-роботодавця як на зовнішньому, так і на внутрішньому ринку. А це, у свою чергу, є запорукою формування значного престижу компанії в очах потенційних робітників і працівників, які вже працюють. Завдяки високому ступеню залученості персоналу за принципом поступового розвитку зростає результативність (ефективність) праці, що сприяє підвищенню ефективності системи управління підприємством та його загальній результативності на ринку. Складові HR-бренду (технологій) демонструє Рисунок 1. [4]. «Сильний» HR-бренд компанії-роботодавця допомагає скоротити вартість і терміни підбору персоналу, залучити висококваліфікованих професіоналів, прискорити адаптацію і навчання кадрів, направити зекономлені кошти на нові програми розвитку персоналу та формування «сильних» компенсаційних і соціальних пакетів. Основний ефект від впровадження HR-бренду – зниження плинності кадрів, скорочення витрат на їх підбір і адаптацію, а, отже, підвищення якості бізнес-процесів [4].



Рис. 1. Детермінація стійкого HR-технологій компанії-роботодавця на ринку (Гетьман О. О., Цибулько А.І.)

На наш погляд (О. О. Гетьман), сьогодні в сучасній організації HR-брендинг має вирішити такі проблеми:

- **залучення персоналу:** маркетингові персонал-технології сприяють побудові стійкого іміджу компанії, зокрема із залученням як інструменту позитивного зовнішнього PR (піару) організації, що, у свою чергу, дасть можливість залучати кращих кандидатів на вакантні посади, які будуть зацікавлені в отриманні роботи в організації через позитивне уявлення про неї;

- **утримання персоналу:** маркетингові персонал-технології, зокрема із залученням в якості інструменту внутрішнього PR (піару), сприяють виробленню і зміцненню корпоративної культури в організації, а відтак, – підвищенню лояльності співробітників до організації, що в майбутньому трансформуватиме лояльність у залученість;

- **підвищення мотивації:** маркетингові персонал-технології, зокрема із залученням в якості інструменту технології маркетингового дослідження (у формі опитування, особистісних інтерв'ю, спостережень, експертних оцінок, тощо), допоможуть виявити інтереси і рушійні мотиви діяльності працівників організації та задовольнити їх відповідним чином для забезпечення дуального ефекту: високої якості роботи та отримання економічного ефекту;

- **економія витрат:** маркетингові персонал-технології, зокрема із залученням як інструменту Інтернет-маркетингу сприяють скороченню витрат на пошук, підбір, відбір, найм і адаптацію персоналу, що, у свою чергу, сприяє оптимізації загальної витратної стратегії управління підприємством [4;5;14]

Працівники повинні мати можливість задовольнити власні професійні і особисті потреби щодо безпеки праці, гідної оплати праці та участі в прийнятті управлінських рішень, відчувати себе значимими і незамінними. Таким чином, на наш погляд, основною ідеєю в проектуванні HR-бренду компанії має стати слоган: «Забезпечити співробітникам найкращі умови для роботи, розвитку та самореалізації!» [4;5]

Проаналізувавши теоретичні і практичні джерела, які розкривають поняття «маркетингу персоналу», основні технології його застосування у провідних

компаніях світу і ризику погіршення бізнес-ситуації на підприємстві у разі ігнорування основ кадрової політики і відсутності її переформатування у бік провідних тенденцій рекрутингу можемо з упевненістю сказати – сучасні заклади освіти державного утримання у своїй більшості залишилися в «совковому минулому» по відношенню до своїх працівників.

Більш детально розглянемо це питання. Яка ситуація і найгірші перспективи та реалії «сучасної інтелектуальної індустрії I-III ступенів» з боку корпоративної політики адміністрації школи по відношенню до педагогічного колективу ?

За предмет аналізу візьмемо вже продемонстровану нами вище таблицю «Детермінація стійкого HR-бренду компанії-роботодавця на ринку Гетьмана О. О. і Цибулько А.І. (Рис. 1.) [4]

Для порівняння ми не будемо розмежовувати вчителів масової школи від корекційних педагогів, адже їх об'єднує одна проблема – корпоративна політика в умовах інклюзивної освіти, тому і проблеми спільні.

1. **Організаційні характеристики** сучасної ЗЗСО мають дуже низьку якість у порівнянні з приватними навчальними установами. Чому так? Такий заклад зацікавлений своїми рейтингами оскільки це прибуток. Недержавні школи не є чисельними в Україні, але кожен киянин може назвати хоча б один лицей чи гімназію про яку він чув чи бачив, або працює в ній і можливо там навчаються його чи її діти. Чого не можна сказати про звичайну школу за місцем проживання. Здебільшого обмежуються відповіддю «хороша школа» чи «так собі» або хороша, але...

Приватні заклади дбають про свою репутацію і це не просто Гімназія «Потенціал», Школа «Глобус», Лицей «Інформаційних технологій» та ін. Це бренд в стінах якого активно впроваджується певна педагогічна технологія, яку створила команда педагогів під керівництвом грамотного директора-управлінця і топ-менеджера.

Натомість ЗЗСО мало знають про свою історію, оскільки її носії змінюються кожного року і просто нікому не те що передавати, а й формувати традиції школи учням, які в ній навчаються. Кожна школа схожа одна на одну за стилем управління – авторитарним.

Так, безумовно багато закладів освіти I-III ступенів активно пропагують достойні педагогічні ідеї, та їх народження, розвиток та зростання залежать, знову ж таки, від позиції адміністрації, яка стимулює активний творчий розвиток своїх працівників на благо учнів.

Та переважна більшість знаходиться геть в іншій ситуації – швидкоплинність кадрів і небажання працівників стати частиною історії рідної школи. Професія «Вчитель» вже давно не популярна і не престижна, а управлінські якості керівників, які чули про «маркетинг персоналу», але «в очі його не бачили», обмежуються контролюючими і наказовими функціями, що ніяк не підсилює бажання залишатися на посаді вчителя дуже довго.

2. Економічні характеристики. Всі дуже добре знають, яку заробітну плату має вчитель державної школи. Це постійна болуча правда від виборів до виборів і одвічна тема «чорних анекдотів». Так економічна стратегія освіти наче і має систему стимулювання педагога, але щоб «заробити» всі оті надбавки до зарплати треба мати не менше 20 років педагогічного стажу, а до «сивого волосся» сучасний молодий спеціаліст винагороди чекати не хоче, бо життя – це сьогодні. Тому без найменших докорів сумління прощаються з любими учнями і відремонтованим за власний рахунок кабінетом та йдуть « в світ широкий» і добре, якщо за фахом.

Хто мріяв з дитинства вчити майбутні покоління, та не хоче голодною смертю впасти на «освітянській ниві» звертаються думкою і тілом до порогу приватного ліцею чи гімназії.

Там для утримання хорошого педагога розроблена індивідуальна бонусна система заохочення, яка в рази більша від грошових еквівалентів державної школи, яка, натомість, пропонує премію у розмірі 50% посадового окладу (з оподаткуванням виходить 40%) – 1000 грн !!!! до дня вчителя (вже не можна написати з великої букви).

І це за умови економії видатків. На ділі, повертається раз на рік те що колись забрали (зекономили) і декілька разів оподаткували.

Система нарахування «новорічних премій» залежить від компетенцій і совісті адміністрації. Здебільшого цифри пишуться навмання з тонким відтінком

непотизму на основі якихось примарних критерій особистої оцінки працівника. Така думка склалася не з «порожнього місця». Чомусь роками бачимо, як зачиненими дверима, щось ділять і ділять, як у тій казці: «...тому дам і тому дам....,а тобі не дам». Але в казці зрозуміло за що, а тут

Авжеж «така чесність» серйозно впливає на свідомість і формує розчарування, яке поглиблюється низькими гарантіями зайнятості. Законом України «Про освіту» зазначено, що з 1 липня 2020 року всіх вчителів пенсійного віку переведуть на строкові угоди. З 2015 року всі школи це практикують по відношенню кожного нового педагога. Угода на 1 рік. В результаті кожного року ми чекаємо пере підписання його на новий термін. Як-то кажуть «сидимо на чемоданах». Авжеж такі думки не дозволяють щось планувати з учнями на довгострокові терміни. І навчально-виховний процес просто нівелюється. Вчитель не зацікавлений працювати на перспективу бо якщо договір з ним не продовжують то нащо йому витрачати свої сили і здоров'я? А якщо продовжують – то добре...почнемо все спочатку.

Так само договірна основа, як показує гірка практика, є важелем тиску на педагога з боку адміністрації. Тому більшість не може себе реалізувати як творча особистість, якщо ви не на їхній хвилі.

Окреме питання графіку роботи, який по суті є ненормованим. В законі прописане педагогічне навантаження 25 (18,40) годин на тиждень і плата за нього, але повністю ігнорується підготовка до реалізації освітньої діяльності, яку вчитель чи корекційний педагог здійснює поза робочим часом. Так є доплати за класне керівництво, завідування кабінетом, перевірку зошитів і таке інше в середньому від 400 до 700 грн в місяць, але з огляду на об'єм роботи і час яка вона займає то кожна ця цифра має мати ще мінімум один нуль.

Нажаль більшість таких доплат не отримують корекційні педагоги, хоча так само працюють із зошитами, завідують кабінетами. Так, вони не є класоводами, але це тільки в загальноосвітній школі. У свою чергу вчителі отримують надбавки за інклюзію так само як і вчитель-дефектолог (логопед чи практичний психолог), хоча навіть і не здогадуються в цей момент, що в їхньому класі є дитина з

особливими потребами!!!! і гадки не мають про її проблеми і якийсь там індивідуальний освітній маршрут (та це питання до іншої публікації).

Більшість педагогів із-за низької заробітної плати довантажуються, що часом виходить навіть за межі людських ресурсів (офіційно 1,5 ставки, а неофіційно 2,5-3 = 36-60 годин тиждень).

Високе фізичне навантаження знижує інтелектуальну діяльність і загальне бажання працювати якісно за «такі гроші».

Такого немає у приватному закладі. Робочий день чітко нормований бо за кожну зайву годину має бути сплачено. А це кредит і видатки лікарняного листа для фізично виснаженого працівника.

3. Функціональні характеристики. Зміст роботи визначений навчальними планами і програмами. Щодо можливостей навчання це також окрема тема.

Кожні п'ять років примусова перекваліфікація на курсах, які здебільшого є мало цікавими по причині того, що вони є за державний кошт і безкоштовно їх викладають також «мало цікаві люди» (в переважній більшості).

Можна відвідувати курси які подобаються вчителю, але вони мають досить пристойну ціну, що не завжди по кишені. Засновник закладу їх не оплачує і не зберігає заробітну плату за педагогічним працівником за ті дні, які він був на навчанні. Бо в Законі написано, що якщо засновник НЕ вбачає потреби у тому, щоб ви підвищували свій професіоналізм за обраною темою то він НЕ зобов'язаний вас стимулювати і підтримувати.

Наприклад, якщо педагог хоче відвідати курси «клінічної психології» терміном 2 тижні і вартістю 2000 грн, а школі це чомусь не треба (на думку керівництва) то ви самостійно сплачуєте і плюс економите видатки на заробітну плату (бонус адміністрації). Така ж ситуація з відвідуванням конференцій, семінарів, фестивалів та тренінгів. «Тобі треба , ти іди, але напиши заяву за власний рахунок».

Звісно нова освітня філософія стимулює і навіть вимагає від учителя займатися самоосвітою і бути новатором, не схожим на інших. Але якщо інвестування в свій професіоналізм є з власної кишені то на практиці

приходить час дивідендів, які надає, знову ж таки, приватна практика і тут не до філософії.

Перспектива кар'єрного зростання взагалі дуже розмита.

Коротко: «Можливо, колись, якщо... якщо... станете заступником директора з НВР чи директором». Але зараз це нікого вже не зацікавлює так як раніше бо заробітна плата не відповідає рівню відповідальності з посадовими обов'язками. Середній вчитель-пенсіонер має таку саму, а той більшу заробітну плату від директора школи чи заступника з НВР за рахунок надбавок і в рази меншу відповідальність.

Директор школи – це вже не предмет гордості, як колись. Це ненормований робочий день, стрес і низька винагорода.

Звичайні молоді спеціалісти спостерігаючи таку картину вже не мають бажання кар'єрно зростати бо це довго і безперспективно, і мало впливає на особистий грошовий еквівалент.

Тому тримають при собі знання і навички залишаючись пасивним споглядачем шкільного життя на рівні середнього. Як то кажуть, ні холодний, ні гарячий.

Навіщо демонструвати свої таланти, якщо це матиме відображення у додатковому навантаженні на рівні благодійності. А за ідею вже капіталістичне покоління «міленіалів» працювати не хоче.

4. І нарешті базис бренду. Психологічні характеристики.

За положенням «Про психологічну службу школи» про психічний стан учнів і працівників мають дбати штатні практичні психологи, але реалії такі, що їм самим потрібна допомога і часто психолог школи не може охопити всіх і тим більше допомогти із-за браку часу та відсутності простих інструментів психологічної допомоги.

Як висновок: відсутність нормального психологічного клімату; поділ колективу на мікрогрупи за інтересами; непорозуміння на фундаменті психічної несумісності і неправильної політики керівника, яка базується на авторитарних методах правління з монархічним відтінком.

«Корпоративна культура», як явище відсутні. Конфліктологія процесу базується на міцно сформованому непотизмі, що заважає об'єктивній оцінці роботи працівника. «Нездоровий клімат» у колективі є результатом ставлення керівництва до працівника, яке сформувалося на особистісному прийнятті чи не прийнятті. Це в свою чергу акумулює розрив між самоідентифікацією та самореалізацією молодого вчителя, як професіонала і руйнує комунікативні навички командної взаємодії.

Висновки. Ми звертали увагу вище на приватні заклади освіти. Чому ж так добре педагогу там ? Які методи використовуються для того, щоб залучити талановитого співробітника, утримати його, або навіть краще, визначити нові здібності і підштовхнути до самоосвіти і саоморозвитку на користь компанії ?

Грошовий та соціальний стимул – це важливо, але треба знати кого і як стимулювати і яким чином сформувати ту сильну «команду зірок», які будуть примножувати капітал і розвивати.

На нашу думку варто почати з досвіду зарубіжних компаній, які розвивають HR-бренд і утримують його з допомогою методів оцінки маркетингу персоналу.

Розглянемо сучасні HR-технології, необхідні для стратегічного управління компанією. Для реалізації стратегії необхідно формування моделі компетенцій посад співробітників, оцінка компетенцій співробітників.

Метод оцінки 360 оцінюються результати діяльності і компетенції співробітника з точки зору оточуючих його в трудовій діяльності людей, по відношенню до яких він проявляє свої компетенції. Метод оцінки Assessment center оцінюються характеристики, стійкості що з'являються в поведінці співробітника. В результаті оцінки здійснюється диференціація персоналу [3;5].

Оцінку ефективності навчання співробітників пропонується здійснювати на п'яти рівнях по моделі Дональда Киркпатріка і Джека Філіпса. Крім роботи з перспективними співробітниками, для стратегічного розвитку компаніям необхідно займатися хедхантингом пошуком, залученням і наймом талановитих фахівців, потім необхідна розробка програми з розвитку і утриманню талантів. Високі витрати, пов'язані з талантами, економічно доцільні.

Таким чином, автори вважають, що для реалізації стратегії компанії необхідно використання наступних HR-технологій [6;8;14]:

- формування компетентнісної моделі посад компанії;
- оцінка компетенцій співробітників методами 360 0 і Assessment Center з метою диференціації персоналу;
- розробка кадрових рішень для кожної групи персоналу;
- розвиток і навчання найбільш потенційних співробітників з метою формування нових і розвитку наявних компетенцій;
- пошук і залучення талантів з ринку праці і з інших підприємств, їх утримання [14].

Одним з основних завдань методу є визначення ступеня відповідності співробітника висунутим вимогам і виявлення як сильних сторін, так і компетенцій, які розвинені не достатньо, з метою їх подальшого розвитку [14].

Оцінка 360 градусів не тільки визначає відповідність співробітника вимогам компанії та його сильні і слабкі сторони, але і виконує наступні задачі [7;8;9;14]:

1. Розробка шляхів розвитку професійних і особистісних компетенцій співробітника
2. Надання більшої прозорості у прийнятті рішень стосовно кар'єрного підвищення та звільнення працівників
3. Визначення можливостей для більш ефективного досягнення цілей
4. Відбір співробітників в кадровий резерв компанії
5. Посилення корпоративної культури
6. Оцінка ефективності існуючої програми навчання і розвитку
7. Поліпшення взаємин і підвищення ефективності роботи команди
8. Коригування стилю управління в компанії та внутрішніх бізнес-процесів [3;5;8].

Assessment Center (Ассесмент-центр) – це оцінка компетенцій учасників за допомогою спостереження їх реальної поведінки в ділових іграх. Зовні дуже схоже на тренінг – учасникам пропонуються ділові ігри та завдання, але їх мета – не розвиток умінь і навичок, а рівні для всіх можливості проявити свої сильні і слабкі

сторони. У кожному завданні за кожним учасником закріплений експерт. Він докладно фіксує поведінку свого підопічного, яка відноситься до компетенції, що спостерігається [3;5].

Склад процедур асесмент-центрів:

- Інтерв'ю з експертом, у ході якого йде збір даних про знання і досвід співробітника.

- Психологічні, професійні та загальні тести.

- Коротка презентація учасника перед експертами та іншими учасниками.

- Ділова гра. Під керівництвом спостерігача група співробітників або кандидатів розіграє бізнес-ситуацію по заздалегідь підготовленим сценарієм.

- Біографічне анкетування.

- Опис професійних досягнень.

- Індивідуальний аналіз конкретних ситуацій (бізнес-прикладів).

Учаснику пропонується вибрати певну стратегію і тактику дій в запропонованій ситуації.

- Експертне спостереження, за результатами якого складаються рекомендації для кожного співробітника.

Метод асесмент-центру виник на Заході в роки Другої світової війни. У Великій Британії його використовували для набору молодших офіцерів, а в США – для підбору розвідників. Згодом він був узятий на озброєння бізнес-організаціями, і в даний час на Заході практично кожна велика компанія застосовує цей метод для оцінки персоналу [3;5]

Все вище згадане є аналізом реалій сучасної державної школи. Нажаль це поширюється і на всю систему освіти. Повний різнобічний занепад. Сучасний розвинені компанії вже давно відійшли від означення кадрової одиниці до маркетингу персоналу. За кордоном давно зрозуміли, що інвестиції в талановитого працівника в подальшому зберігають фінансову стабільність компанії і виводять її на нові перспективні проекти. І поки освітній менеджмент не зрозуміє сутності простої приказки «Один козак вартий десяти яничар» то про розвиток інтелектуальної індустрії не варто і говорити [6;7;8;14].

ЛІТЕРАТУРА

1. Terry R. Bacon What People Want: A Manager's Guide to Building Relationships That Work /Terry R. Bacon. – 2006. – 264 с. 11.

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення 26.01.2020)

2. Абрамов Н. М. Антикризисное управление: учеб.-метод. пособ. [Електронний ресурс] /Н. М. Абрамов, А. А. Бежовец. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2006. – 48 с. – Режим доступу : <http://bookre.org/reader?file=807703>. (дата звернення 21.01.2020)

3. Асесмент-центр //Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%81%D0%B5%D1%81%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80> (дата звернення 21.01.2020)

4. Гетьман О. О., Цибулько А. І. Розвиток сучасних маркетингових персонал-технологій у діяльності сучасних вітчизняних підприємств//Вісник Запорізького національного університету. №2 (22), 2014. С. 3-14.

5. Задачи, решаемые с помощью оценки 360 градусов. URL: <https://web.archive.org/web/20130801100117/http://360feedback.ru/content/view/13/33> (дата звернення 21.01.2020)

6. Иванкина Л. И. Управление персоналом : учеб. пособ. / Л. И. Иванкина, С. В. Нгуль. – Томск :Изд-во Томского политехн. ун-та, 2009. – 189 с.

7. Персонал-технологии: что это и зачем это нужно? [текст] URL :<http://www.hrconsalts.ru/about>. (дата звернення 22.01.2020)

8. Пивнев Е. С. Теория управления / Е. С. Пивнев. – Томск : ТМЦДО, 2004. – 246 с.

9. Ресурсний цент підтримки інклюзивної освіти \ ІППО Київського університету ім. Б. Грінченка. Саламанська декларація. Програма дій.URL:http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=50 (дата звернення 26.01. 2020).

10. Снісаренко О. І. Корекційний педагог в умовах загальноосвітньої школи. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України.*

праці X всеукр. Наук.-практ. конф. (Херсон. 21-22 квітня 2016 року) Херсон, 2016. С. 204-206.

11. Снісаренко О. І. Професійно-особистісні якості вчителя інклюзивного класу. *Сучасні методики, інновації та досвід практичного застосування у сфері практичного застосування та психології*: матеріали: праці міжнар. наук.-практ. конф. (м. Люблін, Республіка Польща. 20-21 жовтня 2017 року). Польща, 2017. С. 119-123

12. Технологии HR-менеджмента в стратегическом управлении компанией. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-hr-menedzhmenta-v-strategicheskomp-upravlenii-kompaniey> (дата звернення 21.01.2020)

13. Финкельштейн С. Ошибки топ-менеджеров ведущих корпораций: анализ и практические выводы / Сидни Финкельштейн; пер. с англ. – М. Альпина Бизнес Букс, 2004. 12

14. Хандій О. О. Антикризові інструменти управління підприємством: практичні аспекти реалізації. //Маркетинг і менеджмент інновацій, 2012, № 4 URL:<http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/>– 394 с. (дата звернення 21.01.2020)

REFERENCES

1. Terry R. Bacon What People Want: A Managers Guide to Building Relationships That Work /Terry R. Bacon. – 2006. – 264 s. 11. 1 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (data zvernennia 26.01.2020)

2. Abramov N. M. Antykrizysnoe upravlenye: ucheb.-metod. posob. [Elektronnyi resurs] /N. M. Abramov, A. A. Bezhovets. – Barnaul : Yzd-vo Altaiskoho hos. un-ta, 2006. – 48 s. – Rezhym dostupu : <http://bookre.org/reader?file=807703>. (data zvernennia 21.01.2020) 2

3. Asesment-tsentru //Wikipediia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%81%D0%B5%D1%81%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80> (data zvernennia 21.01.2020) 3

4. Hetman O. O., Tsybulko A. I. Rozvytok suchasnykh marketynhovykh personal-tekhnologii u diialnosti suchasnykh vitchyznianykh pidpriemstv//Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu. №2 (22), 2014. S. 3-14. 4

5. Zadachy, reshaemye s pomoshchiu otsenky 360 hradusov. URL: [https://web.archive.org/web/20130801100117/http://360feedback.ru/content/view/13/33/\(data_zvernennia_21.01.2020\)](https://web.archive.org/web/20130801100117/http://360feedback.ru/content/view/13/33/(data_zvernennia_21.01.2020)) 5

6. Yvankyna L. Y. Upravlenye personalom : ucheb. posob. / L. Y. Yvankyna, S. V. Nhrul. – Tomsk : Yzd-vo Tomskoho polytekhn. un-ta, 2009. – 189 s. 6

7. Personal-tekhnohyy: chto eto y zachem eto nuzhno? [tekst] URL :<http://www.hrconsalts.ru/about>. (data_zvernennia_22.01.2020) 8

8. Pyvnev E. S. Teoryia upravleniya / E. S. Pyvnev. – Tomsk : TMTsDO, 2004. – 246 s. 9

9. Resursnyi tsent pidtrymky inkluzyvnoi osvity \ IPPO Kyivskoho universytetu im. B. Hrinchenka. URL:http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=50 (data_zvernennia_26.01.2020) Salamanska deklaratsiia//Prohrama dii. 12

10. Snisarenko O. I. Korektsiinyi pedahoh v umovakh zahalnoosvitnoi shkoly. Intehratsiia nauky i praktyky v umovakh modernizatsii korektsiinoi osvity Ukrainy: pratsi Kh vseukr. Nauk.-prakt. konf. (Kherson. 21-22 kvitnia 2016 roku) Kherson, 2016. S. 204-206. 13

11. Snisarenko O. I. Profesiino-osobystisni yakosti vchytelia inkluzyvnoho klasu. Suchasni metodyky, innovatsii ta dosvid praktychnoho zastosuvannia u sferi praktychnoho zastosuvannia ta psykholohii: materialy: pratsi mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Liublin, Respublika Polshcha. 20-21 zhovtnia 2017 roku). Polshcha, 2017. S. 119-123

12. Tekhnolohyy HR-menedzhmenta v stratehycheskom upravlenyy kompanyei. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-hr-menedzhmenta-v-strategicheskom-upravlenii-kompaniey> (data_zvernennia_21.01.2020) 10

13. Fynkelshtein S. Oshybky top-menedzherov vedushchykh korporatsyi: analiz y praktycheskye vyvody / Sydny Fynkelshtein; per. s anhl. – M. Alpyna Byznes Buks, 2004. 12 11

14. Khandii O. O. Antykryzovi instrumenty upravlinnia pidpriemstvom: praktychni aspekty realizatsii. //Marketynh i menedzhment innovatsii, 2012, № 4 URL:<http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/>– 394 s. (data_zvernennia_21.01.2020)

Ганна Соколова,

*ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна,
absokolova@ukr.net*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. На основі теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури з питань особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та результатів власного експериментального дослідження, в статті представлено елементи програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що недостатньо висвітленими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Представлена програма психолого-педагогічного впливу включала такі методи, як гру, вправи і тренінг.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційна сфера, програма психолого-педагогічного впливу.

Sokolova A. B. DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PUPILS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Abstract. On the basis of the theoretical analysis of the special psychological and pedagogical literature on the peculiarities of the development of children with special educational needs and the results of their own experimental research, the article presents the elements of the program of psychological and pedagogical influence on the emotional development of students with intellectual disabilities. The results of the study allow to conclude that the issues of complex psychocorrectional work aimed at the

development of the emotional sphere of students with intellectual disabilities remain insufficiently illuminated.

The presented program of psychological and pedagogical influence included such methods as play, exercises and training.

Keywords: schoolchildren with intellectual disabilities, emotional sphere, program of psychological and pedagogical influence.

Концепція перебудови освітнього простору України передбачає принципову зміну погляду на дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції. Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку доводить, що важливим фактором, що забезпечує успішність соціальної адаптації, є адекватна поведінка людини в суспільстві, яка обумовлена гармонійною взаємодією інтелекту та емоційної сторони психіки.

Узагальнення існуючих в спеціальній психології та педагогіці наукових досліджень та власне експериментальне вивчення дозволили зробити висновки про закономірності й особливості емоційного розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковцями та фахівцями, які працюють в галузі спеціальної освіти доведено, що систематична, цілеспрямована робота з подолання емоційної незрілості є необхідною умовою якісної підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до повноцінного життя в суспільстві.

Теоретичні аспекти проблеми емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами висвітлюються у працях О. Бабяк, Н. Баташевої, А. Замші, В. Засенко, І. Лисенкової, І. Недозим, О. Орлова, Л. Прохоренко, О. Романенко, О. Хохліної, О. Чеботарьової та ін.

Не дивлячись на широку представленість проблеми у науковій літературі, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому, актуальність означеної проблематики зумовила напрям нашого дослідження.

Однією з основних ланок розробленої нами програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є засоби корекційної допомоги.

При розробленні програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми орієнтувалися на наступні показники:

1. Відповідність змісту корекційно-розвивальної роботи рівню та особливостям емоційного розвитку кожного школяра.

2. Оптимальна спрямованість корекційної роботи на реалізацію позитивного прогнозу у розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та їх особистості в цілому.

3. Наявність результату або стійкої позитивної динаміки в розвитку емоційної сфери школярів.

Програма психолого-педагогічного впливу була безпосередньо спрямована на корекцію і розвиток емоційної сфери учнів з порушеннями інтелекту. Вона включала такі методи, як гру, вправи і тренінг.

Для участі в іграх і тренінгах школярі об'єднувалися в групу по 5-10 учнів, як правило, в межах одного, рідше двох класів. При формуванні груп враховувалися особисті переваги дітей, а також особливості їх емоційного розвитку. З кожною групою такі заняття проводилися один раз на тиждень. Тривалість заняття становила 40 хвилин.

Вправи виконувалися в індивідуальній формі під контролем дорослого. Індивідуальні заняття, відповідно до розробленої для кожного випробуваного корекційно-розвивальної програми, проводилися 1-2 рази на тиждень. Їх тривалість варіювала в межах 20 та 30 хвилин.

Для абсолютної більшості школярів, яки брали участь в нашому дослідженні приємні емоції викликала вже сама участь у спеціально організованих іграх. Діти із задоволенням виконували правила тієї чи іншої гри і виявляли готовність до продуктивної взаємодії.

Організатором таких ігор завжди виступав дорослий. Навіть якщо вести гру пропонувалося самим школярам, експериментатор в будь-який момент міг включитися в якості учасника гри та внести необхідні зміни в її розвиток.

Психологічний комфорт учнів з порушеннями інтелектуального розвитку досягався завдяки вибору дорослим відповідної ігрової тональності та його вміння найбільш адекватно організувати їх діяльність і поведінку.

Разом з тим, нерідко право вибору тієї чи іншої гри надавалося і школярам. Періодично в них запитували, яка гра подобається їм більше, чому саме, чи бажають вони якимось чином змінити її правила і т.д. При організації занять ці побажання учасників, по можливості, враховувалися.

Групові заняття, зазвичай, починалися іграми, які давали можливість синхронізувати емоційний настрій групи, створити особливу атмосферу. Цієї мети в найбільшій мірі відповідають рухливі ігри з елементами змагання, які виконують швидше розважальну, ніж корекційно-розвивальну функцію, але несуть потужний заряд позитивних емоцій і швидко перемикають школярів на новий вид діяльності. Наприклад, «Гаряча картопля», «Черепащачі перегони», «Кому дістанеться хустка», «Ворони і горобці», естафети «Не пролий воду», «Утримай яблуко» та інші. Такі ігри проводилися і по ходу заняття, якщо виникала необхідність зняти втому, або зайве напруження групи, заповнити виниклу паузу між етапами роботи.

Однак, якщо на початку заняття експериментатор констатував збуджений стан групи, пов'язаний, наприклад, із загальним переживанням якоїсь недавньої події, для «розігріву» використовувалися спокійні ігри:

«Ласкаве ім'я» (кожен з учасників по черзі називає своє повне ім'я, а всі інші придумують його ласкаві варіанти);

«Дивись мені в очі» (школярі стоять у колі, по сигналу ведучого піднімають голови і намагаються зустрітися з ким-небудь поглядом);

«Будь-яке число» (на прохання ведучого один із учасників називає число (не більше, ніж дітей в групі), а потім по сигналу повинно встати відповідне число граючих);

«Асоціації» (кожен школяр по чергово стає центром уваги групи, всі учасники якої повідомляють йому, кого він нагадує з тварин, птахів, рослин або щось з неживих предметів) та інші.

Подальше ускладнення гри передбачає перехід від статичного вираження емоційного стану до руху.

У грі «Станцюємо настрій» засобом емоційної експресії є рух під музику.

Відзначимо, що навіть найпростіші ігри дають задовільний результат тільки після тривалої систематичної роботи. Тим не менш, в нашому дослідженні сама участь в іграх уявлялася як досягнення деякого успіху. Нерідко, всі учасники гри заохочувалися невеликими призами, позитивні зміни в емоційній сфері дітей відзначалися схваленням.

Більшість ігор, що сприяли корекції і розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, ефективно використовувалися в широкому віковому діапазоні. Так, гра «Добрі чарівники» відкривала перед учнями можливість представити себе всемогутніми і добрими чарівниками, і поділитися з іншими учасниками своїми «чарівними» задумами.

Діти охоче грали в гру «Букет для улюбленої вчительки», де кожен вибирав фломастер і малював на великому аркуші паперу квітку та казав, щось добре про свою вчительку.

Гра «Тому що ти самий-самий» починалася з вибору учнями найбільш вподобаних їм листівок (календариків, картинок, невеликих іграшок і т.д.), які потім слід було подарувати кому-небудь з групи зі словами: «Тому що ти самий-самий ...», і пояснити, в чому саме. Якщо один або декілька учасників залишалися без подарунка, вони отримували його від дорослого, який також підкреслював, що вони «самі-самі».

Однаково цікавими для школярів різного віку виявилися і численні інші корисні ігри.

У нашому дослідженні індивідуальна форма роботи забезпечувала стійкий контакт експериментатора і школяра, сприяла встановленню довірчих відносин, надавала можливість тонко регулювати напрямок корекційно-розвивального впливу.

При виконанні вправ учні оперували словесним, наочним і практичним матеріалом. Активний інтерес стимулювався за допомогою цікавої форми завдань і невеликих заохочувальних призів, що створюють атмосферу успіху. Тим не менше, практично всі учні без особливого ентузіазму відносилися до вправ, що вимагають тривалої концентрації і серйозних зусиль.

Індивідуальні заняття обов'язково включали розвиваючі і корекційні вправи.

Вправи розвивального характеру були спрямовані на подолання особистісної незрілості школярів, а також на розвиток вищих почуттів і збереження якостей емоційної сфери.

Наприклад, вправа «А де сміятися?», спрямована на розвиток почуття гумору і побудована на матеріалі смішних картинок, висловлювань, розповідей, анекдотів. Її виконання передбачало виявлення комічного елемента в той чи іншій ситуації, класифікацію стимульного матеріалу, підбір аналогічних прикладів з власного досвіду та інші варіації.

Виконуючи вправу «Директор школи», спрямовану на підвищення адекватності емоційних проявів, діти оцінювали поведінку і окремі вчинки учнів, поставивши себе на місце директора школи. Деякі вчинки вони схвалювали, за інші виносили осуд уявним школярам.

Вправа «Поділися радістю» дозволяло учням повторно пережити позитивні емоції. Вони повинні були згадати якусь приємну і радісну подію зі свого життя, і скласти про неї розповідь, або намалювати картинку. Таке переключення на приємні спогади сприяло розширенню емоційного діапазону, розвивало уміння керувати своїм настроєм.

Працюючи над вправою «Добрі слова для всіх», учні розвивали доброзичливе ставлення до оточуючих людей, вчилися активно співчувати один одному. Розглядаючи з експериментатором сюжетні картинки, або розбираючи випадки з реального життя, а також з книг і фільмів, вони вирішували питання про те, які саме слова було б приємно почути тій чи іншій людині в конкретній ситуації.

Корекційні вправи підбиралися і розроблялися відповідно до індивідуальних своєрідних порушень емоційного компонента психіки.

З одними учнями проводилися вправи, що сприяли подоланню підвищеної тривожності, ірраціональних страхів («Не боюся темряви», «Намалюй свій страх» – по закінченні роботи малюнок слід було знищити, «Перелякане обличчя», «Мій захисник» та ін.)

Інші вчилися уникати афективних спалахів, зберігати емоційну рівновагу («Порахуй до десяти», «Не буду злитися», «Мене це не стосується», «Карикатура», та ін.)

Учнів наступної групи тренували в подоланні пригніченого, негативного фону настрою («Розвесели сумного клоуна», «Лялька» – вона брала на себе поганий настрої, «Чому буває сумно», «Сміттєва корзина» – сааме туди слід було відправити негативні емоції, і ін) і т.д.

Психолого-педагогічна програма спрямована на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку включала і метод рольового тренінгу, заснований на моделюванні реальних, емоційно значущих для школярів ситуацій, пов'язаних зі спілкуванням.

До особливостей цього методу відноситься його спрямованість на розвиток адекватного ставлення до інших людей; на підвищення рівня інтелектуальної регуляції емоційних проявів; збагачення уявлень учнів про способи вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із спілкуванням; можливість оцінювати такі ситуації з різних точок зору.

У роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку метод рольового тренінгу виявився недостатньо ефективним. При відповідній підготовці вони впоралися тільки з нескладними завданнями, побудованими за типом гри-драматизації: із заданим сюжетом, з чітко позначеними рольовими діями, із заздалегідь відомою розв'язкою.

Це відкривало певні можливості, оскільки школярі все-таки переживали різні ситуації, примірявся варіант поведінки, поки ще не засвоєний в реальній дійсності.

Після заняття завжди проводилося обговорення роботи, іноді у вигляді бесіди про саму ситуацію та можливі способи її вирішення, іноді як обмін думками з приводу сценок або міні-вистав.

Сюжет рольових завдань будувався на реальних подіях шкільного життя, а також на ситуаціях з досвіду взаємодії учнів з членами сім'ї та позашкільним оточенням. Час від часу одні й ті ж ситуації повторювалися, але випробувані вирішували їх по-іншому, на новому рівні.

Відповідно, учасники тренінгу отримували можливість неодноразово пережити подію, оцінюючи її з точки зору різних людей. Крім того, вони могли в якості глядачів спостерігати за тим, як цю ситуацію вирішують інші школярі. Це сприяло збагаченню морального досвіду, виробленню адекватного і осмисленого емоційного ставлення до інших людей і різних проблем, пов'язаних з спілкуванням.

Завдання розрізнялися за ступенем складності. Найбільш прості з них припускали більш або менш точне відтворення ситуації за заданим сюжетом. Наприклад, сварка однокласників з якогось незначного приводу, втручання вчительки і примирення. При виконанні таких завдань учні розподіляли і розігрували ролі.

При моделюванні ситуацій з незакінченим сюжетом завдання значно ускладнювалися, школярам треба було не просто розіграти ситуацію, але і вирішити її.

Треба зазначити, що спочатку учні зображували вчителів і вихователів дуже впізнавано. Тобто вони ще не примірювали цю роль на себе, а вводили в ту чи іншу сцену конкретну особу з характерною для нього поведінкою. І тільки після цілого ряду занять вони починали представляти в ролі вчителів і вихователів себе, показуючи, як само вони повели б себе в такій ситуації.

Рольове вирішення проблемних ситуацій наочно показує школярам, що деякі варіанти поведінки спочатку здаються привабливими, але їх наслідки можуть бути тільки неприємними, так як рішення неправильне. Наприклад, одна з підгруп учнів ситуацію, в якій два школяря ненавмисно зіпсували кілька наочних посібників, і повинні вирішити, що сказати педагогу, представила наступним чином: обидва учня домовилися сказати вчителю, що коли вони зайшли в клас, макети яблук, які там лежали, вже були покусані, і вони до цього непричепні. Учитель, нібито, цьому вірив. Але глядачі при розборі ситуації помітили, що в

житті так не буває. За свої вчинки доводиться відповідати. Справжній вчитель одразу зрозумів би, що діти його обманюють, і покарав їх. Причому, покарав би не за те, що вони покусали яблука, а за обман.

Ще більш складні завдання припускали моделювання ситуації ввідповідно до чітко сформульованої теми: «Вчинок вірного друга», «Мама буде задоволена», «Якщо жарт поганий – нікому не смішно», «Обманювати друзів не тільки негарно, але й даремно», «Поділися своєю усмішкою» і т.д.

Іноді, як тема пропонувалися добре відомі школярам прислів'я та приказки: «Поспішиш – людей насмішиш», «Як гукнеш, так і відгукнется», «Не роби іншому того, чого не бажаєш для себе », «Немай 100 рублів, а май 100 друзів» і т.д. Але в цьому випадку обов'язково проводилась попередня розмова, уточнююча представлення школярів про сенс того чи іншого виразу.

Як з'ясувалося, рольові тренінги є найбільш складними. Учням було необхідно 2 – 3 місяці регулярних занять, щоб активно включитися в роботу. Першій час вони відчували себе скуто, розробка кожної ситуації займала багато часу, і вирішити її не завжди вдавалося в межах одного заняття.

Деякі школярі просто відмовлялися виконувати завдання, однак із задоволенням спостерігали за роботою інших. Тим не менш, при щотижневих заняттях рольові тренінги роблять помітний вплив на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо якщо цей метод поєднувати з вправами, іграми.

Дослідження показало, що програма психолого-педагогічного впливу помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів зі зниженим інтелектом.

Таким чином, в ході дослідження було доведено, що, програма психолого-педагогічного впливу що об'єднує методи гри, вправи та тренінг, помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Цілеспрямована робота дозволяє отримати значимі результати по ряду параметрів вже протягом одного року, хоча подолання емоційної незрілості таких учнів взагалом вимагає тривалого часу.

Як з'ясувалося, не всі параметри емоційного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку піддаються корекційно-розвиваючому впливу в однаковому ступені. Результативність тієї чи іншої складової програми визначається також складністю конкретного завдання, на вирішення якого вона спрямована. Деякі завдання реалізуються досить вдало, інші вимагають великих зусиль. Виявлено і деякі індивідуальні прояви сприятливості школярів до корекційної допомоги.

Регулярний характер занять, раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи, глибокий облік найменших змін в емоційній сфері школярів і своєчасна корекція конкретних психолого-педагогічних завдань забезпечують успішне використання даної програми в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

У контексті висвітленої в данному дослідженні проблеми перспективними напрямами подальших наукових пошуків є розроблення програми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху / А. В. Замша // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 69 – 76.

2. Прохоренко Л. І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1(73). – С. 58 – 64.

3. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології: Курс лекцій / О. П. Хохліна. – К.: НАВС, 2011. – 104 с.

4. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1 – 4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями: «Азбука творчості» // О. В. Чеботарьова. – К. : 2016. – <http://lib.iitta.gov.ua/705354/>

REFERENCES

1. Zamsha A. (2014). The motivation role in intellectual potential forming of hearing impairment adolescence. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 3, pp. 69 – 76. [In Ukrainian].
2. Prokhorenko L. (2015). Motivational factors in educational activity of pupils with the delay of mental development. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 1, pp. 58 – 64. [In Ukrainian].
3. Khokhlina O. P. (2011). *Osnovy spetsialnoi psykholohii : kurs lekt sii. NAVS*. [In Ukrainian].
4. Chebotarova O. V. (2016). Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia pidhotovchyykh, 1 – 4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy: «Azbuka tvorchosti». – <http://lib.iitta.gov.ua/705354/>

*Сніжана Трикоз,
кандидат педагогічних наук
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
ORCID ID:0000-0002-5929-589X*

ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР ТА ВПРАВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті викладені загальні завдання сенсорного виховання дітей дошкільного віку та виокремленні специфічні для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Розглядаються основні етапи і зміст сенсорного виховання дошкільнят.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорне виховання, сенсорні еталони, перцептивні дії.

Trukoz, S. The use of sensory games and exercises in the education of children with intellectual disabilities

Abstract. The article to the actual psychological and pedagogical problems of sensory development of mentally retarded preschoolers through the formation of perceptual actions, using a specially developed system of didactic games and exercises.

The article describes the essence, stages and mechanisms of perceptual actions, features which to some extent characterize the sensory development of the individual. Article in the thesis rates of formation of perceptual actions, allowed to determine the characteristics and sensory level of mentally retarded preschool children based on their perception of form, color and size of objects.

Devised the method of guaranteeing sensory development of mentally retarded children through the use of didactic games and exercises based on certain features and levels of formedness of perceptual actions. Using the system of didactic games and exercises allows to adjust the sensory development of children of this category, to form their perceptual action at a sufficient level, required for their further development.

Keywords: sensory development, perceptual actions, mentally retarded preschoolers, features of sensory development, system of games and exercises.

Актуальність проблеми дослідження. Питання сенсорного виховання та сенсорного розвитку є одним із актуальніших у дошкільній педагогіці. Це пов'язано з тим, що сенсорний розвиток є підґрунтям успішного здійснення розумового, трудового, фізичного, естетичного виховання, є необхідною умовою формування таких продуктивних видів дитячої діяльності, як малювання, ліплення, конструювання тощо.

Важливість сенсорного виховання визначається тим, що пізнання навколишньої дійсності базується перш за все на відчуттях та сприйманні. Дитина дізнається про навколишні предмети та явища за допомогою зору, дотику, слуху тощо, і на основі цього у подальшому виникають такі більш самостійні процеси як пам'ять, увага, мислення. Для того щоб пригадати щось, необхідно було це раніше бачити, чути чи відчувати. В уявленні так само використовується досвід попередніх вражень вже у нових сполученнях та комбінаціях. У мисленні дитина узагальнює за допомогою слова те, що сприймає, встановлює закономірності.

Поряд з тим, що сприймання є основою мисленнєвої діяльності дитини, воно має суттєве значення у різноманітних видах діяльності, регулює різні практичні дії. При здійсненні найпростіших трудових операцій, необхідно враховувати за допомогою зору, дотику властивості предметів, які використовуються: їх розмір, форма, фактура тощо. При цьому властивості предметів орієнтують та регулюють дії людини. Чим складніше трудові операції, тим більше вимог до точного розрізнення певних властивостей предметів, що сприймаються. Сучасна автоматизація та компютеризація виробництва не відкидають удосконалення людського сприймання. Адже саморегулюючі виробничі машини виконують фізичну працю, частково керуючу функцію виробничого процесу, але контролююча функція залишається за людиною, яка відбувається шляхом сприймання складних систем зорових чи слухових сигналів та оцінювання їх значення для корегування виробничим процесом.

Естетичний розвиток дитини неможливий без розвинутого сприймання. Музична діяльність вимагає розвинутого музичного слуху, образотворча неможлива без тонкої диференціації сприймання кольорів, форм, пропорцій тощо.

Слід враховувати розвиток сприймання не тільки для засвоєння певних знань та умінь, а і для формування індивідуальних здібностей дитини, більшість яких має сенсорну основу[4].

Найбільш повно сутність сенсорного виховання розкрито в аспекті теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій. Аналіз сучасних психологічних та фізіологічних досліджень доводить, що сприймання – активний процес, протягом якого відбувається становлення моторних (рухових) компонентів перцепції (дії обстеження) та засвоєння системи сенсорних компонентів(О.В.Запорожець, Л.А.Венгер, та інш.[3,4]).

Мета статті. Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів. Це визначає основну мету сенсорного виховання – ознайомлення дітей з виокремленими суспільством системами сенсорних еталонів, тобто формування у них уявлень про основні різновиди форм, кольорів тощо, та навчання використанню еталонів у процесі обстеження предметів та явищ дійсності, формування узагальнених способів такого обстеження.

Виклад основного матеріалу. Сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається повільно та з певним запізненням. Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку не спираються у своїй діяльності на зовнішні властивості предметів, використання цих властивостей більшою мірою є випадковим чи спостерігається у тих випадках, коли вони вже були виділені у ході попереднього навчання та багаторазового повторення. Рівень розвитку чуттєвого пізнання недостатній і має певні особливості: нестійкі, недостатньо чіткі образи властивостей у уявленні дітей, неточне поєднання чуттєвого досвіду із словом, складності при складанні цілісного образу, недостатня узагальненість сприймання, труднощі пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо. Спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів [2].

Отже, можливості які орієнтують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у навколишньому предметному світі недостатні для подальшого

розвитку пізнавальної діяльності, їх повноцінної предметно-практичної діяльності тощо.

Слід зазначити, що наразі завдання з сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються у умовах дошкільної установи, більшою мірою вирішуються у процесі навчання дітей малюванню, конструюванню, математиці, ігровій діяльності тощо. Необхідні дидактичні матеріали та методи розвитку сприймання добираються у відповідності до цих видів діяльності і повинні мати системний характер з огляду на вирішення завдань сенсорного виховання.

Сенсорне виховання є необхідною умовою формування пізнавальної, трудової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розвитку їх особистості. Тому даний напрямок роботи необхідно виокремити як певну спеціально організовану складову дошкільного виховання цієї категорії дітей для вирішення специфічних завдань, які б відповідали завданням розвитку їх сприймання.

Сучасні дослідження даної проблеми дозволили зробити висновки про те, що система дидактичних ігор та вправ, що відповідає сучасним вимогам розвитку сприймання та формуванню уявлень про властивості предметів, дозволяє поєднати сенсорне виховання, яке відбувається за допомогою дидактичних ігор та вправ, із сенсорним вихованням у складі навчання малюванню, конструюванню та іншим видам діяльності. Дидактичні ігри та вправи використовуються з метою опрацювання уявлень про властивості предметів та опанування діями обстеження даних властивостей. За продуктивними видами діяльності залишаються функції засвоєння уявлень про властивості предметів та дій, необхідних для обстеження цих властивостей, на уточнення знань та умінь отриманих у дидактичних іграх та вправах.

Таким чином, провідним засобом формування перцептивної дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку є система дидактичних ігор та вправ, які спрямовані на ознайомлення дітей з сенсорними еталонами та на формування у них узагальнених способів обстеження.

Для дітей дошкільного віку гра є провідним видом діяльності, яка одночасно з вправами стає ефективним засобом педагогічного впливу. Завдяки їй використанню прискорюється формування перцептивних дій з обстеження предметів, формування уявлень про колір, форму та величину предметів та засвоєння дітьми назв сенсорних еталонів. Перцептивні дії характеризуються здатністю на належному рівні (у повному обсязі) виконувати дії обстеження, основані на використанні дитиною набутого досвіду (узагальнених систем сенсорних еталонів). Дидактичні ігри, навчальна мета яких не доводиться до відома дітей, а перцептивні завдання визначаються опосередковано за допомогою системи педагогічних засобів, є тією ланкою, що забезпечує поступовий перехід від ігрової діяльності до навчання. Тобто найбільш ефективним для дитини є завдання в якому отримання знань є для дитини умовою вирішення завдання гри. Через дидактичні ігри відбувається ознайомлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з сенсорними еталонами та їх системами, формуються уявлення про них, які при виконанні практичних завдань узагальнюються та відтворюються, а відтак – і збагачують особистісний досвід дитини.

Такі знання дитина може отримати шляхом засвоєння узагальненого сенсорного досвіду, який було накопичено в процесі багатомісячної практики трудової діяльності людей, мовного спілкування, художньої творчості і та.ін. В процесі цієї практики людство вилучило із всієї маси впливів, що сприймаються, певні системи, чи закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, що сприймаються та отримують певне мовне означення. Опановуючи ці системи, дитина нібито отримує набір міриць, чи еталонів з якими вона може зіставляти будь-яку якість, що сприймається, і дати йому відповідне визначення, знайти йому місце у ряду інших [1].

Об'єкти сприймання безмірно різноманітні, і спроби ознайомити дитину зі всіма якостями речей, що сприймаються, дати їй знання про кожен з них окремо практично не можливо. Завдання полягає в тому, щоб сформулювати у дитини такі узагальнені знання та уміння, які б забезпечили ширші можливості при сприйманні навколишнього. Вони (сенсорні уміння, знання) являють собою

своєрідні перцептивні дії, спрямовані на обстеження предметів та виявлення його особливостей.

Сенсорні, орієнтирні дії (дії руки, ока, що обстежують предмет і т. ін.) у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку досить не досконалі, в результаті чого образи, що виникли в результаті сприймання оточуючих предметів та явищ, часто стають нестійкими, неповними та недосконалими. Розвиток та удосконалення цих дій відбувається поступово за допомогою відповідних сенсорних вправ, спрямованих на засвоєння узагальнених прийомів обстеження. Обстеження зовнішніх властивостей предметів може бути двох типів: локальне – спрямоване на обстеження певної властивості: її пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація, відображення та називання; аналітичне, що полягає у обстеженні цілісного предмета: виділення загального контуру предмета, пошук та виділення окремих його частин і локальне обстеження кожної частини за різними властивостями (визначення певної форми предмету чи його частини, його кольору, розміру, просторового розташування).

Перцептивна дія у своєму становленні проходить два етапи – перехід практичної дії від розгорнутих форм у згорнуті, що не утримують зовнішніх рухів. При цьому кожний етап становлення перцептивної дії має свої особливості: на першому етапі за допомогою функцій відчуття здійснюється пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація заданої властивості предмета, завдання другого етапу спрямовані на побудування стійких образів властивостей в уявлені дитини, та їх називання [3].

Виходячи з позиції поетапності формування перцептивної дії, до кожного етапу її становлення постають певні завдання. Крім цього, у зв'язку із необхідністю подолання відхилень у сенсорному розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сформульовані узагальнені корекційні завдання до формування їхніх перцептивних дій.

Навчання слід здійснювати у наступній послідовності: формування емоційно-позитивного відношення до сумісної діяльності; організація виокремлення дітьми властивостей предметів; організація засвоєння дітьми

уявлень про сенсорні еталони; навчання дітей таким способом обстеження, які б вимагали використання засвоєних уявлень в якості сенсорних еталонів.

При цьому для розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно:

- Формувати зорове зосередження дитини на іграшці, яка знаходиться у дитини чи у педагога у руці: навчати брати та утримувати іграшку (предмет) однією чи двома руками; навчати утримувати іграшку (предмет) тривалий час.

- Навчати спостерігати за діями педагога. Сумісно з педагогом виконувати прості предметно-ігрові дії.

- Розвивати дрібну моторику дітей.

- Навчати дітей означати чуттєву інформацію, яку отримали протягом обстеження предметів (холодне/тепле, сухе/мокре, тверде/м'яке, дрібно/велике тощо).

- Відтворювати елементарні пошукові дії: розглядання, стискання, перекладання, повертання тощо за наслідуванням діям педагога.

- Навчати знаходити знайомі іграшки за назвою, самостійно називати їх.

- Звертати увагу дитини на властивості знайомих іграшок (предметів), їх колір, розмір, форму, фактуру (фіксувати словом педагога результат дії дитини).

- Запам'ятовувати за педагогом назви властивостей – знаходити за назвою.

- Навчати вибирати (знаходити) предмет за зразком, вивчати назви зразків.

На основі засвоєння вищезазначеного доцільно: здійснювати розширення практичного досвіду дітей, їх знань та уявлень про властивості предметів; формувати практичні дії дитини з урахуванням форми, величини, кольору іграшки (предмета); навчання дітей словесним означенням (назвам) сенсорних еталонів; використовувати еталони для обстеження властивостей реальних предметів.

Вирішення цих завдань передбачає: навчати дітей групувати предмети за зразком форми, розміру, кольору. Формувати більш точні координовані рухи з урахуванням форми та розміру іграшки (предмету). Удосконалювати дрібну моторику. Навчати виконувати порівняння, зіставлення за наслідуванням педагога: примірювання, прикладання, накладання, обмацування тощо.

Обстежувати предмети різної форми, кольору, розміру, виготовлених з різних матеріалів. Використовувати знання про колір, форму, розмір протягом проведення рухових ігор. Навчати виконувати елементарне аналітичне обстеження: виділяти частини предметів (іграшок) за запитаннями педагога. Складати з готових геометричних форм візерунки, предметні аплікації. Навчати співвідносити предмет та його зображення на малюнку, фотографії. Навчати знаходити предмети із заданою властивістю з декількох протягом гри та у навколишньому. Закріплювати уявлення та знання про колір, форму, розмір предметів, навички самостійно називати їх. Використовувати результати обстеження у дидактичних іграх та вправах. Формувати уявлення дітей про навколишнє, використовувати результати аналізу предмета (форма, колір, розмір) при навчанні описувати малюнок, реальні предмети тощо. Розширювати уявлення дітей за темами „Пори року”, „Тварини”, „Рослини”, „Фрукти, овочі”, „Іграшки”, з точки зору вивчення їх зовнішніх ознак.

Відповідно до даних завдань добираються ігри відповідного змісту. Основну роботу необхідно зосередити на ознайомленні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з кольором, формою та величиною предметів, як на найбільш інформативних властивостях предметів для пізнавального розвитку дітей та для їх предметно-практичної діяльності. Використовуються ігри і вправи з метою засвоєння дітьми певних (форма, величина, колір) властивостей та відношень предметів.

Дидактичний матеріал, який використовується для реалізації поставлених завдань на заняттях з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку умовно можна розподілили на декілька груп за характером ігрових дій з ними:

Іграшки для розвитку загальної та дрібної моторики: спортивний інвентар – м'ячі, обручі, кеглі, гімнастичні стрічки та ін., для дрібної моторики: іграшки із шнуруванням, мозаїки, різноманітні дрібні предмети (гудзики, намистини, горіхи, горошини, квасолини, зерна, канцелярські скріпки, кнопки та ін.) коробки, банки, лотки для їх розкладання, різноманітні застібки: гудзики, гачки, блискавки, липучки.

Геометричні форми: куби, кулі, призми, паралелепіпеди тощо, – для конструювання, прокатування, проштовхування у різні отвори, для вибору за зразком та групування їх за формою, розміром, кольором.

Дидактичні іграшки фігури-вкладиші: куби, квадрати, трикутники, полу сфери для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, розміру.

Збірно-розбірні дидактичні іграшки: пірамідки, фігури для нанизування для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами вкладками для обстеження та аналізу намальованого.

Невеликі за розміром сюжетні іграшки: машинки, ляльки, фігурки тварин, макети фруктів, овочів тощо, предмети підібрані за певними властивостями.

Предмети, які входять у цей дидактичний матеріал повинні мати яскраво означені характеристики форм, кольору, подовженості та таким чином наочно демонструвати властивості предметів.

Визначення методів та відповідних їм засобів та форм організації навчання здійснюється у відповідності з принципами наочності, провідної ролі педагога, поєднанні різних засобів навчання у залежності від завдань та змісту навчання. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку має наочно-дійовий характер, при активній позиції педагога, який демонструє дитині іграшки, посібники і, головне, спосіб дій з ними, супроводжуючи свої дії емоційними поясненнями.

Оскільки у дітей у більшості випадків не сформована довільна увага на властивостях предметів, яка повинна максимально використовуватись педагогом протягом занять, необхідно міняти предмети, іграшки з певною властивістю, дії та види діяльності з ними. Завдяки цьому, поступово буде формуватись більш стійка увага дитини до означеної властивості, з'явиться зацікавленість до самого процесу діяльності, подовжиться термін протягом якого дитина буде зосереджена на предметі.

Не всі діти з порушеннями інтелектуального розвитку наслідують діям дорослого, тому з ними необхідно проводити спеціальні заняття на яких

наслідування діям дорослого є об'єктом формування. Для цього на індивідуальному занятті використовуються сумісні дії педагога та дитини (тобто руками дитини виконуються завдання), і разом з поясненнями демонструються повільні дії дорослого. Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитини сенсорного досвіду. Повернення до сумісних дій необхідно лише у випадках, коли дитина не готова до наслідування. Для того, щоб дитина могла засвоїти способи дій з предметами за наслідуванням, дії дорослого повинні бути повільні.

Засвоєння наслідування діям дорослого підводить дитину до дій за зразком. Необхідно зазначити, що при дії за зразком сам процес дії дорослого не зрозумілий дитині, для того, щоб зрозуміти які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок, в той час, коли в діях за наслідуванням дитина безпосередньо за педагогом виконує необхідні етапи просування до результату. Самостійний аналіз зразка вимагає від дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими.

Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, закріплення їх у слові, засвоєння назв сенсорних еталонів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини із словом.

З метою продуктивного використання мовних інструкцій на початку роботи з сенсорного виховання назви властивостей педагогом не називаються. Необхідно використовувати словосполучення «роби, як я», «дай такий самий», «знайди таке». Така форма подання завдання, з одного боку, формує узагальнене уявлення у дітей про те, що означає «такий самий», з іншого, сприяє самостійності дитини при виокремленні істотних у даному завданні властивостей. Дана форма викладу завдання дуже важлива для дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вони в багатьох випадках з легкістю знаходять знайому властивість за назвою, але не в змозі відшукати її без слова-назви дорослого.

Протягом засвоєння дитиною сумісних дій, дій за наслідуванням та за зразком педагог використовує вербальні методи навчання: для організації

діяльності дітей, з метою звернення уваги дитини до певної властивості, для визначення завдання, яке постає перед дитиною, для узагальнення та фіксації результату дій дитини.

Відношення між усіма способами засвоєння дитиною сенсорного досвіду є досить рухомими. Не слід затримувати дитину на діях за наслідуванням там, де вона може діяти за зразком, і на діях за зразком в умовах коли дитина діє самостійно чи за вербальною інструкцією. При цьому слід звертати увагу на те, що різні завдання діти виконують по різному. У відповідності до цього, якщо дитина не виконує завдання за словесною інструкцією, необхідно використовувати дії за наслідуванням, чи сумісні дії, в залежності від складності завдання[7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основною формою організації сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку є заняття. Найбільш ефективною та дієвою, на нашу думку, є індивідуальна форма проведення заняття з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Оскільки, з одного боку, надає можливість опрацювати під контролем педагога певну навичку, а, з іншого, практика доводить, що діти цієї категорії у більшості випадків не цікавляться діяльністю інших дітей, якщо немає постійного емоційного контакту з педагогом, увага дітей розпорошується, губиться інтерес до виконання завдання.

Крім цього ігри та вправи з сенсорного виховання необхідно використовувати у повсякденному житті дітей, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду дитини, через сприймання нею комплексу різноманітних властивостей природи та світу речей. При цьому вирішуються завдання на розвиток сприймання шляхом засвоєння предметного світу: назви та призначення предметів, визначення відчуттів від огляду (колір, форма, розмір), доторкання до них (температура, матеріал з якого вони вироблені, вага тощо), ознайомлення з природою (властивості об'єктів живої та неживої природи). Формування сенсорно-перцептивної діяльності дошкільників можливо також у процесі рухових ігор та розваг [7].

З урахуванням вищевикладених положень та умов можливе ефективно застосування дидактичних ігор та вправ з сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дошкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.:КАРО, 2005.- 304с.

2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. // Пособие для воспитателя детского сада [под ред. Л.А. Венгер]. – 1978. – 95с.

3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.:Владос, 2001. – 134с.

4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева– М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

5. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л.А. Тимофеева – Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007

6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство «Книголюб, 2007. – 120с.

7. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с.

8. Трикоз С.В. Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю//С.В.Трикоз/ Теорія і практика олігофренопедагогіки та

спеціальної психології //За ред. Т. В. Сак /Збірник наукових праць : Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.

REFERENCES

1. Voilokova E.F. Sensornoe vospytanye doshkolnykov s yntellektualnoi nedostatochnosti: Uchebno-metodycheskoe posobyе / E.F. Voilokova, Yu.V. Andrukhovych, L.Iu. Kovaleva. – SPb.:KARO, 2005.- 304s.

2. Dydaktycheskye yhry y uprazhneniia po sensornomu vospytaniyu doshkolnykov. // Posobyе dlia vospytatelia detskoho sada [pod red. L.A. Venher]. – 1978. – 95s.

3. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. Doshkolnaia olyhofrenopedaohyka. / A.A. Kataeva, E.A. Strebeleva – M.:Vlados, 2001. – 134s.

4. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Korrektsyonno-razvyvaiushchee obuchenye y vospytanye. Prohramma doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdenyi kompensyruishcheho vyda dlia detei s narushenyem yntellekta. / E.A. Ekzhanova, E.A. Strebeleva– M.: Prosveshchenye, 2005. – 272 s.

5. Prohramma dlia spetsyalnykh doshkolnykh uchrezhdenyi: vospytanye y obuchenye detei s yntellektualnoi nedostatochnosti / Redaktor L.A. Tymofeeva – Mn.: Narodnaia asveta; Mynysterstvo obrazovaniia Respublyky Belarus, 2007

6. Metyeva L.A., Udalova Э.Іа. Sensornoe vospytanye detei s otklonenyami v razvytyi: Sbornyk yhr y yhrovnykh uprazhneni. – M.: Yzdatelstvo «Knyholiub, 2007. – 120s.

7. Trykoz S.V. Kompleks prohramno-metodychnoho zabezpechennia «Zmist korektsiino-spriamovanoho navchannia i vykhovannia rozumovo vidstalykh ditei u spetsialnykh doshkilnykh zakladakh» (prohrama z sensornoho vykhovannia, metodychni rekomendatsii, dydaktychni materialy) / S.V. Trykoz. – K.: 2012. – 112 s.

8. Trykoz S.V. Sensorne vykhovannia / Kontseptsiia doshkilnoi osvity ditei z rozumovoiu vidstalistiu//S.V.Trykoz/ Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi psykhohohii //За ред. Т. В. Сак /Збірник наукових праць : Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.

*Наталія Ярмола,
завідувачка відділу інклюзивного навчання
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
кандидат педагогічних наук,
nat.yar1978@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. У статті, в контексті компетентнісного підходу до соціальної адаптації, розглядається поняття «соціальна компетентність». На основі аналізу ключових смислових одиниць аналізуються сучасні науково-педагогічні підходи до питання соціальної адаптації та соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено основні напрямки роботи з формування соціальної компетентності та соціальної адаптації в умовах навчального закладу.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціальна компетентність, соціальна адаптація, соціально-побутова адаптація, соціально-побутове орієнтування.

Abstract. In the article, in the context of the competency-based approach to social adaptation, the concept of “social competence” is considered. Based on the analysis of key semantic units, modern scientific and pedagogical approaches to the issue of social adaptation and social competence of children with intellectual disabilities are analyzed. The main directions of work on the formation of social competence and social adaptation in the conditions of the educational institution are determined.

Keywords: children with intellectual disabilities, social competence, social adaptation, social and household adaptation.

Вступ. Формування соціальної компетентності здобувачів освіти є одним з найбільш актуальних завдань сучасного навчального закладу, оскільки ця компетентність є визначною у повсякденному житті, стимулює інтеграційні

процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції та норми, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

Сформована соціальна компетентність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризує її як відкриту до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями має стати одним із найважливіших напрямів роботи у навчальних закладах.

Питання включення дітей з особливими потребами в життя суспільства є актуальним в усьому світі. Однак значна частина дітей, незважаючи на зусилля, що вживаються суспільством з метою їх навчання і виховання, ставши дорослими, виявляються невідповідними до інтеграції в соціально-економічне життя. Водночас, результати досліджень та практика свідчать про те, що будь-яка людина, що має певні порушення, може при відповідних умовах стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе в матеріальному відношенні, бути корисним суспільству [2].

Для подолання негативних тенденцій у підготовці названої категорії дітей до інтеграції в суспільство, потрібна розробка нових підходів до їх навчання, виховання і організації всієї життєдіяльності. Це завдання повинне вирішуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних проблем, що стосуються соціального захисту дітей з особливими потребами, їх навчання, виховання, реабілітації та адаптації в соціальне середовище [2,4].

Мета статті. На основі аналізу ключових смислових одиниць розглянути сучасні науково-педагогічні підходи до питання соціальної адаптації та соціальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основна частина. Останні роки відзначається якісний прорив у створенні основ вітчизняної концепції компетентнісно зорієнтованої загальної середньої та вищої освіти, дослідженні компетентностей особистості.

Ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти розробляють І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Д. Пузіков, О. Савченко, С. Трубачева, Ю. Швалб та ін.

Наукові дослідження та ідеї І. Єрмакова, Н. Пустовіт, Л. Сохань, М. Степаненко, Т. Титаренко, В. Циби, І. Яшук та ін. свідчать про цілеспрямовані пошуки вченими шляхів формування життєвої компетентності особистості, передовсім у процесі її навчання і виховання.

Водночас, у науковій літературі ще не вироблена загальноновизнана дефініція щодо формування «соціальної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку».

Ряд дослідників розглядають вищевказане поняття як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації, та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації. Зокрема, Л. Сохань, Г. Несен та І. Єрмаков розглядають соціальну компетентність як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту; які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей» та «необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення» [2].

Соціальну компетентність учня з інтелектуальними порушеннями ми визначаємо як його здатність на основі набутих знань й особистісного досвіду відповідно до своїх вікових можливостей ефективно взаємодіяти з іншими та

вирішувати соціальні проблеми, з якими він зустрічається у своєму повсякденному житті. Вона визначає його здатність до повноцінного життя в соціумі, вмінні адаптуватися до змінних умов середовища.

Відомо, що соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; вид взаємодії особистості із соціальним середовищем [1,2,7]. Соціальна адаптація – це не лише стан людини, а і процес, протягом якого особистість набуває рівноваги і стійкості до впливів соціального середовища. Специфікою адаптації людини є те, що цей процес пов'язаний з соціалізацією людини, з процесом засвоєння соціальних норм поведінки, з «входженням у соціум».

Як показує аналіз наукових джерел, адаптація особистості відбувається на трьох рівнях: фізіологічному, психологічному і соціальному [3].

На фізіологічному рівні адаптація передбачає здатність організму людини підтримувати свої фізіологічні параметри в межах, необхідних для нормальної життєдіяльності при зміні зовнішніх умов.

На психологічному рівні адаптація забезпечує нормальну роботу всіх психічних структур під впливом зовнішніх психологічних чинників (прийняття зважених рішень, прогнозування розвитку подій і ін.).

Соціальна адаптація забезпечує пристосування людини до ситуації, соціального середовища за рахунок вміння аналізувати поточні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у певній ситуації, соціальних обставин, вміння проявляти свою поведінку відповідно до головних цілей діяльності.

Виділяють дві особливі форми соціальної адаптації: девіантну (пристосування до сформованих соціальних умов з порушенням прийнятих у суспільстві цінностей і норм поведінки); патологічну (пристосування до соціального середовища за рахунок використання патологічних форм поведінки, викликаних функціональними розладами психіки).

Варто підкреслити, що соціальна адаптація є одним з етапів інтеграції в суспільство, тому завдання соціальної адаптації осіб з особливими потребами є пріоритетним в розвитку системи освіти України. Зокрема, впровадження Нової

української школи передбачає, що освітній заклад буде давати не лише знання, а й вчитиме застосовувати їх на практиці та формувати відповідні цінності. Це означає переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, тобто формування в учнів з обмеженими можливостями здатності ефективно вирішувати завдання, що виникають при взаємодії з навколишнім середовищем [3].

Як показує аналіз літературних джерел, в сучасній загальній та спеціальній педагогіці пріоритети і результати навчання зміщуються від досягнень певного рівня знань, умінь і навичок до оволодіння сукупністю різних компетентностей, що дозволяють учням успішно адаптуватися в соціумі [2,3,4,7].

Відтак, успіх самостійності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку безпосередньо залежить не тільки від засвоєння знань, умінь і навичок, а й від того наскільки дитина оволодіє соціально значущими компетенціями, якими вона зможе скористатися у самостійному житті. Володіючи певним багажем способів діяльності та спілкування, учень зможе долати життєві труднощі, буде здатним активно взаємодіяти з навколишнім світом, зможе отримати можливість і знайти своє місце в житті. Тому формування соціально значущих компетенцій по праву можна вважати одним із пріоритетних завдань навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу [1].

Провідну роль у підготовці дітей до інтеграції в соціальне середовище та формуванні компетенцій відіграють освітні заклади, в яких вирішуються питання соціальної адаптації шляхом створення спеціально організованої неперервної комплексної системи впливу. Зокрема, педагогічний, корекційний, виховний вплив на учнів з інтелектуальними порушеннями спрямований на створення системи методів і засобів соціальної адаптації з урахуванням всієї складності порушень розвитку цих дітей.

Варто відмітити, у зв'язку з порушенням соціальної адаптації діти зазнають труднощів, що заважають їм проявити себе, і потребують допомоги, так як без неї вони не здатні інтегруватися в соціальному середовищі і зайняти своє місце в суспільстві.

Діти з інтелектуальними порушеннями в силу своїх психофізичних і індивідуальних особливостей не володіють багатьма знаннями і вміннями. Відносини між такими дітьми і педагогами налагоджуються досить складно і повільно. Діти з порушенням інтелектуального розвитку обмежено володіють комунікабельними здібностями, вони схильні до неадекватних реакцій, не усвідомлюють своїх відносин з оточуючими, особистий інтерес таких дітей завжди превалює над інтересами колективу. Спілкування з незнайомими і навіть знайомими викликає великі труднощі. Якщо дитина і вступає в контакт, то спілкування дуже ускладнене тим, що вона не може правильно побудувати свої питання, у неї бідний словниковий запас, порушення мовлення, що негативно відбивається на процесі її адаптації, починають формуватися негативні риси характеру.

Зі своїми особливостями розвитку учні з інтелектуальними порушеннями, такими як відсутність самостійності, безініціативність, неусвідомленість мотивів діяльності, неправильне розуміння верховенства потреб та інтересів, безперечно потребують психолого-педагогічного контролю, керівництва поведінкою та діяльністю такої дитини.

Необхідною умовою є індивідуальний підхід до кожного такого учня, з боку педагога, що допоможе йому адаптуватися до умов життя в освітньому закладі. Необхідно виявляти довіру до учня, заохочувати його, позитивно оцінювати діяльність, всі ці дії обов'язково принесуть свій позитивний результат. Дуже корисно і навіть необхідно, щоб учень якнайбільше спілкувався з однолітками, співробітниками школи, а в якійсь мірі залучався до співпраці та посильної праці. Потрібно зробити так, щоб всі ці заходи виховували в дитині вміння оцінювати ситуацію, розбиратися в правильності вибору свого співрозмовника, розмовляти з ним, правильно і зрозуміло формулювати питання і відповіді, знаходити рішення виходу із складних ситуацій.

Основними напрямками адаптивного освітнього середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями є:

- реалізація освітнього і корекційного процесів;

- формування культурної особистості того, хто навчається, його адаптація та інтеграція в суспільство;

- створення сприятливих умов для навчання, виховання і корекції відхилень у розвитку дітей з порушенням інтелекту;

- формування соціальних якостей особистості, які забезпечують соціальну адаптацію в соціумі;

- надання можливостей якісного навчання учнів і різнобічного їх розвитку;

- забезпечення умов для усвідомленого вибору професійної орієнтації.

Корекційна робота з соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями повинна мати комплексний характер та проводиться за наступними напрямками:

- психологічний;

- соціальний;

- медичний;

- заняття з розвитку психомоторики і сенсорних процесів;

- ритміка;

- СПО.

Аналіз педагогічної теорії та практики свідчить, що одним із найбільш ефективних засобів формування соціальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями відіграють заняття із соціально-побутового орієнтування (СПО). Це спеціальні корекційні заняття, спрямовані на практичну підготовку учнів до самостійного життя і праці, на формування у них знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення загального розвитку, тобто формування соціально-побутової компетенції [5, 6,7].

Соціально-побутова компетенція розглядається дослідниками як сукупність знань про соціальне у предметному світі, умінь здійснювати соціальну взаємодію з дорослими, однолітками і продуктивну діяльність з об'єктами реальної дійсності.

Цілеспрямована робота по формуванню соціально-побутової компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає вирішення низки завдань:

- розвиток здатності орієнтуватися у соціальних відносинах;
- навчання навичкам взаємодії з дорослими та однолітками;
- формування здатності усвідомлювати свої можливості, потреби, бажання;
- збагачення та уточнення знань дітей про предмети і явища навколишньої дійсності, формування способів дії з ними.

Враховуючи вищевказані завдання, педагог у своїй роботі, має приділяти особливу увагу змісту навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, урахувати вже сформовані у них вміння та знання – ключові компетенції.

Однак, як показує практика, на початковому етапі навчання і не тільки, наявні знання і досвід у дітей перебувають на досить низькому рівні, або, по ряду індивідуальних причин, відсутні зовсім. При цьому учні одного віку володіють знаннями різного рівня, мають особистісні та індивідуальні особливості та здібності. У даній ситуації перед педагогом постає ряд серйозних питань: як грамотно організувати навчання, щоб допомогти кожній дитині; з чого почати роботу; які умови і можливості, засоби і методи роботи потрібні для успішного засвоєння знань учнями.

Для проведення якісної роботи з формування соціально-побутової компетенції потрібно визначити, яку роботу необхідно провести педагогу по формуванню соціально значущих компетенцій щодо підготовки учня до самостійного життя. Всю роботу можна умовно розділити на кілька етапів.

Перший етап – підготовчий. На даному етапі відбувається знайомство з дитиною та її сім'єю, оточенням, умовами проживання, стану здоров'я, вивчення представлених до навчального закладу документів.

Другий етап – діагностичний. Педагог, перебуваючи поруч з дитиною і використовуючи в основному метод спостереження, вивчає можливості і вміння учня, а також за допомогою ряду завдань, доручень визначає рівень його знань і умінь самостійно приймати рішення і долати труднощі. Результати спостереження відображаються в діагностичних картах, при складанні моніторингу. Вивчення дитини відбувається як на уроках, так і в позаурочний час, при цьому за доцільне

на даному етапі є залучення інших фахівців, таких як вихователь, педагог психолог, корекційний педагог, медичний працівник.

Третій етап – основний. Він є етапом планування роботи та реалізації складеного плану. Тут відбувається визначення пріоритетних напрямів навчання і виховання, організації діяльності з використанням освітніх програм, створення найбільш сприятливих умов для отримання дитиною знань, умінь і навичок, соціально значимого досвіду – формування необхідних в подальшого самостійного життя компетенцій. Успіхи і невдачі, яких досягає при цьому учень, відображаються у вигляді проміжної діагностики, виходячи з цього, проводиться коригування діяльності та планування роботи.

Четвертий етап – заключний. Цей етап є підсумком попередніх етапів. Тут можна визначити наскільки робота, яку провів педагог, була виконана результативно, і учень досяг позитивної динаміки, засвоїв все, що необхідно, чи зможе застосувати отримані знання у своїй самостійного життя, вирішувати стаючи проти нього проблеми.

Кожен з етапів має свої завдання і вимагає серйозної підготовки і роботи з боку вчителя, має велике значення при цьому досвід педагога, його вміння спостерігати і аналізувати, взаємодіяти з дитиною, його оточенням, надавати допомогу, працювати з батьками, залучаючи їх до навчання і виховання дитини.

Заняття допомагають розвивати і вдосконалювати в учнів навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишньому середовищі. На заняттях школярі отримують елементарні економічні знання, інформацію і навички користування послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі зв'язку, транспорту та медичної допомоги. Здійснюється економічна освіта і виховання учнів, формування морально-етичних норм поведінки, вироблення навичок спілкування зі знайомими і незнайомими людьми, проводиться робота з розвитку художнього смаку учнів. Передбачено розвиток умінь користуватися послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі, зв'язку, транспорту, медичної допомоги. Педагогу слід пам'ятати, що школярі можуть оволодіти

необхідними в побуті знаннями, вміннями і навичками тільки активно включаючись в практичну діяльність.

Із введенням нових стандартів пріоритетними напрямками виховної роботи із школярами з інтелектуальними порушеннями є:

- інтелектуальний;
- моральний;
- соціальний;
- спортивно-оздоровчий;
- загальнокультурний;
- екологічний.

Зазначені напрямки виховної роботи сприятимуть формуванню соціально значущих якостей особистості вихованця (освоєння і реалізація необхідних форм соціальної поведінки в умовах сім'ї і громадянського суспільства, досягнення максимально доступного рівня життєвої компетенції), необхідних йому для успішної соціалізації.

Корекційно-розвивальні заняття та виховні заходи за вищевказаними напрямками складають єдине ціле з реалізацією освітнього процесу, що успішно сприяє соціальній адаптації та інтеграції учнів у суспільство.

Перебуваючи в освітньому закладі учні з інтелектуальними порушеннями мають можливість задовольняти і розвивати свій творчий потенціал, отримувати навички адаптації до сучасного соціуму, а також отримувати допомогу в розвитку інтересів, засвоєнні знань (відповідно до своїх індивідуальних здібностей), повноцінно заповнювати простір вільного часу. Також, педагоги закладу допомагають учням з інтелектуальними порушеннями в самовизначенні та виборі професії, що в свою чергу сприяє вирішенню проблеми соціальної адаптації та інтеграції.

Враховуючи вищесказане можна стверджувати, що якість життя, соціальна адаптація, інтеграція в соціум учнів з інтелектуальними порушеннями, що навчаються в освітніх закладах, тісно пов'язані з підвищенням ефективності корекційної роботи та заходів педагогічного впливу на основі компетентнісного підходу до вирішення означених задач.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є одним із механізмів успішної соціалізації та інтеграції, що дозволяє особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, посилено брати участь у праці і суспільного життя колективу, від спілкування до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму [3,4,7].

В свою чергу, соціальна компетентність є складно структурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості.

Соціальна компетентність може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок й досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання. Отже, категорію «соціальна компетентність» вважаємо набутою здатністю особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійних мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем.

Таким чином, соціально-педагогічну діяльність у закладі освіти необхідно реалізовувати як технологію трансформації соціальної ситуації розвитку дитини в педагогічну, освітню, виховну, навчальну та розвиваючу з орієнтацією на основні завдання соціальної адаптації, що полягають у формуванні цінностей і загальноприйнятих норм поведінки необхідних для життя в суспільстві, комунікативної та соціальної компетентності.

Поруч з вищесказаним, подальшого аналізу потребують питання про структуру і функції, шляхи та засоби, особливості формування і функціонування соціальної компетентності на різних етапах онтогенезу особистості. Одним з найнеобхідніших, з огляду на вікову значущість процесів, є дослідження особливостей і шляхів формування соціальної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
2. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – № 3 (5). – К.: Університет «Україна», 2007. – С. 44 – 53.
3. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7 – 13
4. Концепція «Нова українська школа» (Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року») [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
5. Супрун М., Мельниченко М. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти / М. Супрун, М. Мельниченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123(2). – С. 328-332.
6. Типова освітня програма для дітей з інтелектуальними порушеннями (Наказ МОН України від 26.08.2018 № 814) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Ярмола Н. А. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / Н.А. Ярмола // Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі».- Київ 2019. – С. 249-251.

REFERENCES

1. Defektolohichniy slovnyk: navchalnyi posibnyk / za redaktsiieiu V.I. Bondaria, V.M. Synova. – K.: «MP Lesia», 2011. – 528 s.
2. Yermakov I. H., Puzikov D. O. Zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti / I. H. Yermakov, D. O. Puzikov // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: Zb. naukovykh prats. – № 3 (5). – K.: Universytet «Ukraina», 2007. – S. 44 – 53.
3. Kolupaieva A. A. Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi / A. A. Kolupaieva // Osoblyva dytna : navchannia i vykhovannia. – 2014. – № 3 (71). – 7 – 13
4. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» (Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku») [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
5. Suprun M., Melnychenko M. Osobystist pedahoha-defektoloha – zaporuka uspikhu v pytanniakh vyrishennia zavdan sotsializatsii vykhovantsiv spetsialnoho zakladu osvity / M. Suprun, M. Melnychenko // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 123(2). – S. 328-332.
6. Typova osvitnia prohrama dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy (Nakaz MON Ukrainy vid 26.08.2018 № 814) [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Yarmola N. A. Otsiniuvannia navchalnykh osiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia / N.A. Yarmola // Zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykholohii ta rehabilitolohii «Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori».- Kyiv 2019. – S. 249-251.

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, Ohiienska street,
Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine.*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОГО
РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**PSYCHOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF VOLUNTARY
REGULATION OF COMMUNICATION IN ADOLESCENTS WITH
INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS**

Анотація. Автором статті здійснено аналіз психологічних засад вольового регулювання комунікативної поведінки у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі наукового дослідження розкрито сутність вольового регулювання комунікації та визначено основні підходи до його дослідження.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми окреслено базові методологічні засади вольового регулювання комунікації, якими стали концепції свідомого управління власною комунікативною поведінкою, що зумовлює мобілізацію власних можливостей на досягнення комунікативних цілей. Їх

розглянуто у контексті управлінсько-регулятивного підходу та описано у категоріях самоконтролю за комунікативною поведінкою, самоорганізації, соціальної відповідальності. Одиницею вольового регулювання визначено вольове зусилля як завершений вольовий акт концентрації внутрішніх ресурсів особистості на забезпечення комунікативної мети і подолання несприятливих умов комунікативної ситуації.

Під час дослідження виокремлено напрями психологічної роботи з формування вольового регулювання комунікації. Окреслено мотиваційно-динамічні аспекти комунікативної поведінки, які забезпечують підвищення мотиваційної основи дій. Обґрунтовано необхідність підвищення соціальної мотивації і прагнення до досягнення суспільної мети. З'ясовано, що вольове забезпечення комунікативної поведінки відображається у контексті організаційно-вольового конструкту, відповідального за здатність особистості до побудови комунікативних взаємин, що реалізується через організованість комунікативної поведінки та наполегливість. Відображено шляхи формування самоконтролю у спілкуванні та підвищення соціальної відповідальності у ставленні до норм і правил комунікативної взаємодії.

Охарактеризовано основні комунікативні компетенції, які необхідно реалізувати у процесі психологічної роботи. Конкретизовано їх використання в умовах забезпечення психологічного регулювання комунікації, що реалізується шляхом соціально-психологічного навчання. З'ясовано, що вони стосуються аналізу власних комунікативних якостей, вміння за допомогою психолога визначати неперспективну поведінку, прагнення бути наполегливим в оволодінні комунікативною поведінкою та усвідомлювати відповідальність за свої дії у ситуаціях спілкування.

Визначено та проаналізовано психологічні умови роботи, якими стало використання спрямованості на соціальні контакти як провідної тенденції у підлітковому віці, урахування збережених комунікативних якостей таких як емоційність, доброзичливість у стосунках, опір на емоційний тип реагування, характерний для підлітків, прийняття до уваги високого рівня навіюваності школярів із порушеннями інтелекту, використання їх чуттєвої реакції на похвалу та заохочення.

Ключові слова: комунікація, вольове регулювання комунікації, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку.

Annotation. The author of the article analyzes the methodological and methodical principles of volitional regulation of communicative behavior in adolescents with intellectual disabilities. The essence of volitional regulation of communication and the main research approaches are revealed.

Based on the theoretical and methodological analysis of the problem, the basic methodological principles of volitional regulation of communication are outlined, i.e. the concepts of conscious management of own communicative behavior, which determines the mobilization of personal capabilities to achieve communicative goals. The former are considered in the context of management and regulatory approach and described in the categories of self-control over communicative behavior, self-organization, and social responsibility. The unit of volitional regulation is defined as volitional effort, as a completed volitional act of concentration of internal resources of the individual to ensure the communicative goal and overcome adverse conditions of the communicative situation.

The purpose and main tasks of forming the ability for volitional regulation of communication are determined. The selection of methods and techniques for conducting a molding experiment is to be performed.

The directions of correctional and developmental work are singled out, which are the motivational-dynamic, organizational-volitional and social-responsible construct. Within the motivational-dynamic construct the basis of volitional provision of communication is defined; it forms an increased motivational basis of actions in situations of communicative interaction to form the basis of motivation to aspire to social prestige and achieve socially significant goals. It was found that the volitional provision of communicative behavior is reflected in the context of organizational and volitional construct responsible for the ability of the individual to build communicative relationships and realized through the organization of communicative behavior and persistence. The ways of forming a socially responsible construct are reflected, whose basis is the formation of self-control in communication, increasing social responsibility in relation to the norms and rules of communicative interaction.

The main communicative competencies that need to be tested during group work are described. The conditions of using the method to form psychological regulation of communication implemented in the context of socio-psychological training in the form of training of communicative competence and involving a certain amount of psychological knowledge, skills and abilities on voluntary regulation of communication, are highlighted. This knowledge relates to the analysis of own communicative qualities, the ability with the help of a psychologist to identify unpromising behavior and make simple predictions, the desire to be persistent in mastering communicative behavior and be aware of responsibility for one's actions in communication situations.

The psychological working conditions were identified and analyzed, those were the use of social contacts as a leading trend in adolescence, taking into account the preserved communicative qualities such as emotionality, friendliness in relationships, resistance to the emotional type of response characteristic of adolescents with

intellectual disabilities, taking into account the high level of suggestibility of students with special needs, and the use of their sensory response to praise and encouragement.

Key words: communication, volitional regulation of communication, teenagers with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Проблема вольового забезпечення комунікативної взаємодії є особливо актуальною для підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, які відчують труднощі у формуванні комунікативних взаємин. У підлітковий період, сенситивний для розвитку спілкування, ця проблема є особливо значущою, оскільки на цьому етапі закладаються усі передумови для розвитку саморегуляції комунікативної поведінки. Формування вольового регулювання розглядається у контексті забезпечення свідомого управління власною комунікативною поведінкою, спроможності мобілізувати зусилля на встановлення ефективної комунікативної взаємодії, підвищення здатності долати труднощі, які виникають у процесі комунікативних взаємин і справлятися із деструктивними емоційними імпульсами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Науковий аналіз джерел з проблеми вольового регулювання комунікації дав змогу виокремити основні теоретичні та методологічні підходи до дослідження цієї проблеми: перепондомінантний: вольове регулювання як здатність долати труднощі і перешкоди (Полілуєва, 2016; Шамлян, 2015); цілемотиваційний: вольове регулювання як процес досягнення комунікативної мети (Ойгензихт, 2012; Юрков, 2015; Karoly, 1993); динамічний: вольове регулювання як особистісно-детермінована активність (Вернік, Вовчик-Блакитна, Рудоміно-Дусятська & Швалб, 2018); управлінсько-регулятивний: вольове регулювання як свідоме управління власною комунікативною поведінкою (Березовська, 2005; Кирпенко, 2017); поведінковий: вольове регулювання як система довільних дій (Теплюк, 2013; Ярич, 2017); емоційно-контролюючий: вольове регулювання як засіб стимуляції (контролю) емоцій і потреб (Гнатюк, 2013; Kehr, 2003 та ін.). Різноманітність цих підходів визначає багатоаспектність завдань дослідження, що втілюються у цілісній меті.

Мета статті. Метою дослідження є з'ясування психологічних засад психології вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту. Основними завданнями визначено: провести науковий аналіз проблеми; виокремити методологічні підходи до її дослідження; обґрунтувати напрями формування вольового регулювання комунікації.

Методи дослідження. Для проведення наукового дослідження з проблеми формування вольового регулювання комунікації використано такі методи: науковий аналіз джерел із проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних матеріалів; типологізація на основі результатів теоретичних та емпіричних розвідок, аналіз результатів теоретичних та емпіричних досліджень, формувальний експеримент у частині планування напрямів психологічної роботи.

Результати дослідження. Регулятивній функції волі вчені надають особливу увагу. Це пов'язано з тим, що вона має довільну природу, яка проявляється у самодетермінації комунікативних потреб, самоактивації внутрішнього потенціалу, самоконтролі за виконанням дій та самооцінюванні отриманого результату. Базовими методологічними засадами вольового регулювання комунікації є концепції свідомого управління своєю комунікативною поведінкою (Березовська, 2005; Кирпенко, 2017 та ін.), які обґрунтовують особливості мобілізації власних можливостей і спрямування їх на досягнення комунікативних цілей. Їх розглянуто у контексті управлінсько-регулятивного підходу та описано у категоріях самоконтролю за комунікативною поведінкою, самоорганізації, соціальної відповідальності.

Реалізація ефективного регулювання зумовлена свідомим управлінням своєю психічною діяльністю та поведінкою, комунікативними діями і вчинками (Березовська, 2005). На думку Т.М. Кирпенко формування вольового регулювання пов'язано з управлінською організацією своєї поведінки і включає такі складові: прийняття відповідальних рішень, подолання суб'єктивних та об'єктивних труднощів, актуалізація потреби у самозміні, мобілізація власних можливостей на досягнення комунікативних цілей. Забезпечення цих аспектів здійснюється шляхом усвідомлення своєї міри відповідальності, актуалізації цілеспрямованості та

наполегливості як важливих особистісних якостей, необхідних для забезпечення комунікативної взаємодії (Кирпенко, 2017).

З позицій нашого підходу, який розглядає вольове регулювання в умовах комунікації, воно характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними емоційними імпульсами. Одиницею вольового регулювання визначено вольове зусилля як завершений вольовий акт концентрації внутрішніх ресурсів особистості на забезпечення комунікативної мети і подолання несприятливих умов комунікативної ситуації.

Засобами виховання вольових чинників комунікативної поведінки стало психологічне забезпечення свідомого управління власною поведінкою, підвищення здатності справлятися із деструктивними поведінковими імпульсами під час міжособистісної взаємодії та оптимізування внутрішніх ресурсів у комунікативних ситуаціях підвищеної складності.

На сучасному етапі все більшого розгляду набуває вивчення та дослідження вольової поведінки у взаємодії із мотиваційними чинниками її забезпечення. Це зумовлює необхідність розвитку у дітей із порушеннями інтелекту мотиваційно-вольового конструкту комунікації як важливого фактора стимулювання комунікативної активності. Основою його становлення стало підвищення мотиваційної основи дій у ситуаціях комунікативної взаємодії на основі урахування соціально спрямованої мотивації та прагнення до досягнення суспільної мети.

Формування соціально спрямованої мотивації передбачає з'ясування потреб дітей і визначення їх місця у соціальній структурі взаємин. В умовах активного соціально-психологічного навчання генерують систему цінностей підлітків і визначають домінуючу мотивацію досягнень у цій системі. Соціальну мотивацію презентують як позицію, яка аргументує контроль над поведінкою шляхом взаємодії між внутрішніми та зовнішніми чинниками середовища, які можуть впливати на поведінку. Виховання соціально-спрямованої мотивації передбачає такі кроки: аналізування основних потреб дітей; підвищення

прагнення до соціальних цінностей; розвиток потреби у значущості та самоцінності; оцінку наявного статусу та акцентування уваги на його соціальній значимості; навчання розпізнавати соціальну бажану і небажану поведінку; аналіз питань честі, достоїнства, пошани.

Підвищення прагнення до досягнення суспільної мети передбачає формування цілемотиваційного аспекту комунікативної поведінки. У роботі з дітьми створюють умови для їхнього соціального розвитку та всебічного розкриття комунікативного потенціалу. Звертають увагу на функціонування взаємин у групі та їх вплив на розвиток особистості підлітка. Формування прагнення до досягнення суспільної мети включає такі основні компетенції: забезпечення всебічного розкриття суспільного потенціалу дітей; підвищення рівня взаємин у групі; навчання ставити перед собою цілі і реалізовувати їх; аналіз суспільних обов'язків і громадських доручень. спонукування до активної співпраці під час виконання спільної взаємодії; забезпечення ситуації успіху у процесі виконання завдань; демонстрацію привабливих аспектів суспільної активності.

Різнібічні дослідження проблеми вольового регулювання комунікації свідчать про те, що важливою її характеристикою є організація комунікативної взаємодії, яка полягає у вмінні впорядковувати власні комунікативні ресурси. Здатність особистості до побудови комунікативних взаємин значною мірою реалізується через ефективно налагоджену і планомірно спрямовану комунікацію.

Забезпечення організованості комунікативної поведінки ґрунтується на злагодженості та впорядкованості спільних дій, прагненні бути пунктуальним і зібраним у стосунках, дотримуватись суспільного порядку та правил комунікативної поведінки. Дітей навчають планувати свої комунікації у часі та місці, аналізуючи їх перспективи, визначають необхідність ставити для себе цілі, шляхи, способи їх досягнення, звертають увагу на питання самоконтролю у процесі реалізації комунікативної діяльності. Забезпечення організованості комунікативної поведінки зводиться до реалізації таких напрямів роботи: формування впорядкованості у спільних діях; підвищення пунктуальності у стосунках; виховання вміння дотримуватись правил комунікативної поведінки; навчання планувати свої

комунікації; підвищення самоконтролю у процесі реалізації комунікативної мети; дотримання норм комунікативної поведінки.

Важливість практичного опрацювання описаної проблеми зумовлює здатність підлітків ціною вольових зусиль реагувати на ситуації, що виникають у спілкуванні. Це передбачає вміння приймати усвідомлені рішення, відстоювати їх засобами комунікативного впливу і втілювати у життя. Ці компетенції описуються у термінах самоконтролю та саморегуляції. Необхідність підвищення самоконтролю, вироблення вміння володіти своєю поведінкою у ситуаціях комунікативної взаємодії є запорукою ефективної комунікації. У межах цієї компетенції підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку навчають усвідомлювати, де і як себе поводити, керувати вираженням своїх емоцій, гнучко реагувати на зміну ситуації, відпрацьовувати інтернальний локус контролю. У школярів формують вміння контролювати свої емоції, думки і поведінку, виявляти здатність приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя, незважаючи на складність ситуації, поводити себе стримано, помірковано і раціонально.

У контексті вольового регулювання комунікації особливої ваги набуває формування соціальної відповідальності. Вона описує ставлення до норм суспільства, відображених у дотриманні суспільних правил, громадського обов'язку та шкільної дисципліни. Для формування цієї компетенції учнів виховують у традиціях активної соціальної позиції. Їх навчають соціальні проекти ставити вище за особисті, орієнтуватися на важливі суспільні цілі, дотримуватись своїх суспільних обов'язків, проявляти толерантність до інших, враховувати інтереси свого колективу, виконувати взяті на себе обіцянки, нести відповідальність перед суспільством як за позитивні, так за негативні вчинки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на проведений аналіз, вважаємо за доцільне визначити такі психологічні засади вольового регулювання комунікації:

Базовими методологічними засадами стали концепції свідомого управління своєю комунікативною поведінкою, що зумовлює мобілізацію власних можливостей на досягнення комунікативних цілей. Їх розглянуто у контексті управлінсько-

регулятивного підходу та описано у категоріях самоконтролю за комунікативною поведінкою, самоорганізації, соціальної відповідальності.

Завданнями виховання вольового регулювання комунікації стало психологічне забезпечення свідомого управління власною поведінкою, підвищення здатності справлятися із деструктивними поведінковими імпульсами під час міжособистісної взаємодії та оптимізування внутрішніх ресурсів у комунікативних ситуаціях підвищеної складності.

Це зумовлює виокремлення таких напрямів психологічної роботи:

- формування мотиваційної основи дій у ситуаціях комунікативної взаємодії на основі розвитку соціально спрямованої мотивації та прагнення до досягнення суспільної мети;

- забезпечення організованості комунікативної поведінки, спрямоване на посилення злагодженості та впорядкованості у спільних діях;

- необхідність підвищення самоконтролю, вироблення вміння володіти своєю поведінкою у ситуаціях комунікативної взаємодії;

- формування соціальної відповідальності, яка відображається у дотриманні суспільних норм та прагненні виконувати взяті на себе зобов'язання.

Ці напрями психологічної роботи є засадничими для формування вмінь та навиків вольового регулювання комунікації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методики формування вольового регулювання комунікативної поведінки на основі визначених напрямів психологічної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська І.В. (2005) Основні тенденції дослідження проблеми волі. Наука і освіта, 3-4, 4-6.

2. Гнатюк О.М. (2013) Особливості емоційно-вольової регуляції психічних станів у життєдіяльності курсанта ДСНС України. Проблеми екстремальної та кризової психології, 14(2), 69–76.

3. Кирпенко Т.М. (2017) Функція волі в процесі саморозвитку особистості. Актуальні проблеми психології, 7 (43), 41–48.

4. Ойгензихт В.А. (1983) Воля и волеизъявление (очерки теории, философии и психологии права). Душанбе : Дониш, 256 с.
5. Полілуєва І.В. (2016) Основні підходи до аналізу закономірностей емоційно-вольової регуляції діяльності людини. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, 53, 186–194.
6. Теплюк А.А. (2013) Проблема розвитку довільної поведінки дитини дошкільного віку. Проблеми сучасної педагогічної освіти, 39, 265–271.
7. Шамлян К.М. (2015) Проблема волі як проблема самосуб'єктних відносин. Теоретичні і прикладні проблеми психології, 3, 431-439.
8. Швалб Ю.М., Вернік О.Л., Вовчик-Блаkitна О.О. & Рудоміно-Дусятська О.В. (2018) Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 330 с.
9. Юрков О.С., Фельцан М.І. (2015) Особливості вольової сфери підлітка. Науковий вісник Мукачівського державного університету, 18 (13), 171–178.
10. Ярич О.Я (2017) Довільність як головна характеристика формування вольової поведінки дитини дошкільного віку. Молодий вчений, 3.2 (43.2), 84–88.
11. Karoly P. (1993) Mechanisms of self-regulation: a view systems. Annual Review of Psychology, 44, 23–51.
12. Kehr H.M. (2003) Implicit/Explicit Motive Discrepancies and Volitional Depletion Among Managers. Motives and volition. Personality and social psychology bulletin, 315–327.

REFERENCES

1. Berezovska I.V. (2005) Osnovni tendentsii doslidzhennia problemy voli [*The main trends in the study of the problem of freedom*]. Nauka i osvita – Science and Education, 3-4, 4-6. (in Ukrainian).
2. Hnatiuk O.M. (2013) Osoblyvosti emotsiino-volovoї rehuliatsii psykhichnykh staniv u zhyttiediiialnosti kursanta DSNS Ukrainy [*Features of emotional and volitional regulation of mental states in the life of a cadet of the SES of Ukraine*]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoї psykhologii – Problems of extreme and crisis psychology, 14(2), 69–76. (in Ukrainian).

3. Kyrpenko T.M. (2017) Funktsiia voli v protsesi samorozvytku osobystosti [*The function of the will in the process of personal self-development*]. Aktualni problemy psikhologii – *Actual problems of psychology*, 7 (43), 41–48. (in Ukrainian).

4. Ojgenziht V.A. (1983) Volya i voleizyavlenie (ocherki teorii, filosofii i psikhologii prava) [*Will and expression of will (essays on theory, philosophy and psychology of law)*]. Dushanbe : Donish, 256 c. (in Russian)

5. Poliuieva I.V. (2016) Osnovni pidkhody do analizu zakonornosti emotsiino-volovoi rehuliasii diialnosti liudyny [*The main approaches to the analysis of patterns of emotional and volitional regulation of human activity*]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody – *Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Frying pans*, 53, 186–194. (in Ukrainian).

6. Tepluk A.A. (2013) Problema rozvytku dovilnoi povedinky dytyny doshkilnoho viku [*The problem of developing arbitrary behavior of a preschool child*]. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity – *Problems of modern pedagogical education*, 39, 265–271. (in Ukrainian).

7. Shamlan K.M. (2015) Problema voli yak problema samosubiektnykh vidnosyn [*The problem of will as a problem of self-subjective relations*]. Teoretychni i prykladni problemy psikhologii – *Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3, 431-439. (in Ukrainian).

8. Shvalb Yu.M., Vernik O.L., Vovchuk-Blakytina O.O. & Rudomino-Dusiatska O.V. (2018) Osobystisni determinanty ekoloho-orientovanoi zhyttiediialnosti [*Personal determinants of ecologically-oriented life*]. Kyiv : Instytut psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 330 s. (in Ukrainian).

9. Iurkov O.S., Feltsan M.I. (2015) Osoblyvosti volovoi sfery pidlitka [*Features of the volitional sphere of the adolescent*]. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu – *Scientific Bulletin of Mukachevo State University*, 18 (13), 171–178. (in Ukrainian).

10. Iarych O.Ia (2017) Dovolnist yak holovna kharakterystyka formuvannia volovoi povedinky dytyny doshkilnoho viku [*Arbitrariness as the main characteristic of the formation of volitional behavior of a preschool child*]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*, 3.2 (43.2), 84–88. (in Ukrainian).

11. Karoly R. (1993) Mechanisms of self-regulation: a view systems. *Annual Review of Psychology*, 44, 23–51. (in English).

12. Kehr H.M. (2003) Implicit/Explicit Motive Discrepancies and Volitional Depletion Among Managers. *Motives and volition. Personality and social psychology bulletin*, 315–327. (in English).

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 16

*Авторське редагування
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку 16. 01. 2020 р. Формат 60x84/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум.друк. арк. 17,5
Наклад 300 прим Зам. 16. 01. 2020 р.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»
Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6
Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.