
ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (102) КВІТЕНЬ – ТРАВЕНЬ – ЧЕРВЕНЬ 2021
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 3 від 27.04.2021 р.)
ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 68835

Заснований у 1995 р. З 1996 р. по 2012 р. видавався під назвою «Дефектологія»;
з 2013 р. – «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»;
з 2014 р. видається під назвою «Особлива дитина: навчання і виховання»
(«Exceptional Child: Teaching and Upbringing»)
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації,
серія КВ № 20491-10291 ПР від 31.12.2013 р.

ЗАСНОВНИКИ

Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса»
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Внесений до Переліку наукових фахових видань України, у яких публікуються результати
дисертаційних досліджень на здобуття наукових ступенів доктора філософії і доктора
наук у галузі педагогіки і психології.
Видання індексується: EBSCO Education Source,
Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3), Google scholar,
«Україніка наукова» (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
тел.: (044) 440-42-92

Матеріали для публікації надсилати електронною поштою e-mail: logojuli@i.ua
Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайті
журналу: <http://ojs.csnukr.in.ua/>

АДРЕСА ВИДАВНИЦТВА «Педагогічна преса»:

02094, м. Київ, вул. Попудренка, 64
тел. (044) 292-83-05; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
www.pedpresa.com.ua
e-mail: 2345255@ukr.net

© 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 – як електронними, так і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання,
запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу видавця. За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.
Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора,
може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора. Рукописи не повертаються.

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

The Journal publishes reports of research and scholarly reviews on
improving education and services for children with disabilities

№ 2(102) APRIL – MAY – JUNE 2021
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.
Previous titles of the Journal: 1996 – 2012: «Defektolohiia»;
2013: «Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»;
since 2014: «Exceptional child: teaching and upbringing»
Certificate of State registration of a print medium KB № 20491-10291 IIP of 31.12.2013

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Publishing House «Pedagogichna Presa»
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The Journal is included to the List of scientific professional publications of Ukraine
in which the results of dissertation research to the degree of Doctor of Philosophy
and Doctor of Science in the field of pedagogy and psychology are published.

The Journal is indexed by: EBSCO Education Source,
Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3),
Google scholar, Ukrainika scientific (Vernadsky National Library of Ukraine)

EDITORS' OFFICE

Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine
Tel.: +38 (044) 440-42-92

Please, email your submissions for publication at logojuli@i.ua
<http://ojs.csnukr.in.ua/>

PUBLISHING HOUSE

Address: 54, Popudrenka Str., Kyiv, 02094, Ukraine
Tel.: (044) 292-83-05; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
e-mail: 2345255@ukr.net
<http://www.pedpresa.com.ua>

Nina BERIZKO – professional editor

Yulia RIBTSUN – executive editor

Nina CHEHOVSKA – copy editor, proofreader

Svitlana RADIONOVA – computer page-proofs

© All rights reserved. No part, element, idea or layout of this publication may be copied or reproduced in any form and by any means,
whether electronic or photomechanical, e. g. by photocopying, recording, or including in computer archives,
without a prior written consent of the publisher.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.

The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.

It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник директора, почесний директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступники головного редактора:

Лорман Т., доктор філософії, професор, факультет освіти Університету Конкордія (Канада)

Прохоренко Л. І., доктор психологічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Члени редакційної колегії:

Ванчова А., доктор педагогічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Данілавичюте Е. А., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Душка А. Л., доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Клопота Є. А., доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, Запорізький національний університет (Україна)

Кобильченко В. В., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Луцьов В.Є., кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна)

Нечипоренко В. В., доктор педагогічних наук, професор, ректор, комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (Україна)

Соколова Г. Б., доктор психологічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (Україна)

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Відповідальний секретар

Юлія Рібцун, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

Vyacheslav Zasenکو, D.Sc. (Education), Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), the Adviser of the Director and the Honorary of the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Co-Editors

Tim Loreman, PhD, Associate Vice president Academic, Dean of Research and Faculty Development, professor at the Faculty of Education at Concordia university (Canada)

Lesia Prokhorenko, D.Sc. (psychology), Professor, the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

CONSULTING EDITORS

Alica Vancova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of Institute of Special pedagogy, Faculty of Education, Comenius University (Slovakia)

Elyana Danilavichiutie, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Alla Dushka, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Yevhen Klopota, D.Sc. (Psychology), Professor, Honored worker of Education, Zaporizhzhia National University (Ukraine)

Vadym Kobylchenko, D.Sc. (Psychology), Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Vitalii Lunov, PhD (Psychology), Associate Professor, G.S.Kostyuk Psychology Institute of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Valentyna Nechyporenko, D.Sc. (Education), Professor, President of Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council (Ukraine)

Hanna Sokolova, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Southern Ukrainian National Pedagogical University K.D. Ushinsky (Ukraine)

Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Drahomanov National Pedagogical University (Ukraine)

Executive Editor

Yulia RIBTSUN, PhD (Education), Senior researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Вадим Кобильченко, Ірина Омельченко

Закономірності психічного розвитку в онтогенезі й дизонтогенезі:
медичний та психологічний аспекти _____ 7

Олена Чеботарьова

Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального
розвитку: реалії та перспективи _____ 20

Юлія Рібцун

До питання таксономії логопсиходіагностичних методів _____ 31

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Сергій Афанасьєв, Ірина Родименко, Кирило Бурдаєв

Використання інноваційних технологій в адаптивному фізичному
вихованні в умовах спеціальної школи-інтернату для дітей
з порушеннями слуху _____ 39

Валентина Ільяна

Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання
дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам) _____ 50

Олег Коломійченко, Катерина Жданова

Особливості мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим слухом _____ 64

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Катерина Довгопола

Психологічні аспекти годування незрячих дітей від народження
до трьох років _____ 69

Олена Горбатюк

Використання корекційно-оздоровчих вправ в роботі з дітьми
з порушеннями інтелектуального розвитку _____ 77

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____ 86

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

- Vadym Kobylchenko, Iryna Omelchenko***
Regularity of mental development in ontogenesis and disontogenesis: medical and psychological aspects _____ 7
- Olena Chebotaryova***
Distance learning of students with intellectual disabilities: realities and prospects _____ 20
- Julia Ribtsun***
To the question of taxonomy of logopsychodiagnostic methods _____ 31

DIAGNOSTICS AND CORRECTION

- Sergiy Afanasyev, Iryna Rodymenko, Kyrylo Burdayev***
The use of innovative technologies in adaptive physical education in a special boarding school for children with hearing impairments _____ 39
- Valentina Ilyana***
Psycholinguistic methodological tools for overcoming dyslexia of children at primary school (to help practitioners) _____ 50
- Oleh Kolomiichenko, Kateryna Zhdanova***
Peculiarities of speech development of children with hearing loss _____ 64

PROSPECTION AND EXPERIMENTS

- Kateryna Dovhopola***
Psychological aspects of feeding blind children from birth to three years ____ 69
- Olena Horbatiuk***
The use of correctional and health exercises in working with children with disabilities of intellectual development _____ 77
- INFORMATION ABOUT THE AUTHORS _____ 87



УДК 376-056. 262: 376.21

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ОНТОГЕНЕЗІ Й ДИЗОНТОГЕНЕЗІ: МЕДИЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Вадим КОБИЛЬЧЕНКО, Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; vadimvk@ukr.net, iraomel210781@ukr.net

Встановлено, що типовий розвиток – онтогенез, у психології традиційно розглядається стосовно дитинства. Однак сучасна психологія розширює межі онтогенезу, охоплюючи увесь час життя людини від зародження й до смерті. Натепер виокремлюють пренатальний (до народження) і постнатальний (після народження) онтогенез. Констатовано, що його ключовою складовою частиною є психічний онтогенез, найбільша інтенсивність якого спостерігається у дитячому та підлітковому віці, коли формуються окремі психічні функції й особистість. З методологічних позицій поняття «онтогенез» пов'язане з комплексом проблем психології розвитку: соціальною ситуацією розвитку; віковою періодизацією й кризами розвитку; тимчасовими рамками розгортання онтогенезу і його етапів; впливом фактора індивідуальності на специфіку проявів онтогенезу на різних етапах; методами дослідження проявів онтогенезу в різні вікові періоди. Констатовано, що у клінічній психології «дизонтогенез» розглядається як порушення психічного розвитку, що виникає в будь-якому віці й триває упродовж життя людини, а дизонтогенії можуть проявлятися як хворобливі стани, обумовлені порушенням розвитку організму й особистості (на різних вікових етапах). Встановлено, що головним критерієм дизонтогенезу є дефект, викликаний генетичними (хромосомними змінами, генними мутаціями) або негенетичними (інфекціями, інтоксикаціями, травмами тощо) факторами. Доведено, що категорією, яка характеризує всі типи розвитку – і типового, і атипового, є загальні закономірності психічного розвитку.

Ключові слова: закономірності психічного розвитку, онтогенез, дизонтогенез.

Vadym Kobylchenko, Iryna Omelchenko, Mykola Yarmachenko Institute Of Special Education And Psychology Of The National Academy Of Educational Sciences Of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Regularity of mental development in ontogenesis and disontogenesis: medical and psychological aspects

It is established that normal development – ontogenesis, in psychology is traditionally considered in relation to childhood. However, modern psychology expands the boundaries of ontogenesis, covering the entire life of man from birth to death. Now distinguish prenatal (before birth) and postnatal (after birth) ontogeny. It is stated that its key component is mental ontogenesis, the greatest intensity of which is observed in childhood and adolescence, when certain mental functions and personality are formed. from a methodological point of view, the concept of «ontogenesis» is associated with a set of problems of developmental psychology: the social situation of development; age periodization and development crises; time frame for the development of ontogenesis and its stages; the influence of the factor of individuality on the specifics of the manifestations of ontogenesis at different stages; methods of studying the

© Кобильченко В., Омельченко І., 2021



manifestations of ontogenesis at different ages. It is stated that in clinical psychology «dysontogenesis» is considered as a disorder of mental development that occurs at any age and lasts throughout life, and dysontogenesis can manifest itself as a painful condition caused by impaired development of the body and personality (at different ages). It is established that the main criterion of dysontogenesis is a defect caused by genetic (chromosomal changes, gene mutations) or non-genetic (infections, intoxications, injuries, etc.) factors. It is proved that the category that characterizes all types of development – both normal and abnormal, is the general patterns of mental development.

Keywords: regularity of mental development, ontogenesis, dysontogenesis.

Актуальність дослідження. У психології зазвичай типовий розвиток – онтогенез, традиційно розглядається стосовно дитинства. Однак сучасна психологія розширює межі онтогенезу, охоплюючи увесь час життя людини від зародження й до смерті. Натепер виокремлюють пренатальний (до народження) і постнатальний (після народження) онтогенез.

Як зазначає І. Шаповал [16], ключовою складовою частиною останнього є психічний онтогенез, найбільша інтенсивність якого спостерігається у дитячому та підлітковому віці, коли формуються окремі психічні функції й особистість.

У дослідженнях психологів і фізіологів доведено, що ступінь зрілості окремих функціональних систем на певних вікових етапах має значні відмінності. Кожна функціональна система і її окремі ланки мають власну програму розвитку, однак, незважаючи на це, мозок працює як єдине ціле. Його інтегративна діяльність включає найтіснішу взаємодію різних систем, їхню взаємну обумовленість.

З методологічних позицій поняття «онтогенез» пов'язане з комплексом проблем психології розвитку: соціальною ситуацією розвитку; віковою періодизацією й кризами розвитку; тимчасовими рамками розгортання онтогенезу і його етапів; впливом фактора індивідуальності на специфіку проявів онтогенезу на різних етапах; методами дослідження проявів онтогенезу в різні вікові періоди (розгорнуті діагностичні процедури й експрес-діагностика).

Періодизація розвитку психіки людини орієнтована на виокремлення структурних одиниць і визначення хронологічних рамок етапів онтогенезу. Сучасна психологія переважно зосереджує увагу на кризах, особливо на початку життя, оскільки вони є найбільш значущими й революційними.

У диференціальній психології, зазначають Н. Зверева та інші автори [6], вивчається різноманіття індивідуальних проявів дитини, пов'язаних з віковими кризами, оскільки «фактор індивідуальності» як структурний компонент будь-якої кризи розвитку має неоднакове значення в різні вікові періоди.

Для позначення різних форм порушення онтогенезу, що виникають у дитячому віці, коли морфологічно-функціональні системи організму ще не досягли зрілості, представниками клінічної медицини був уведений термін «дизонтогенія». Здебільшого це, так звані, непрогресивні хворобливі стани – вади розвитку, його патологічна модифікація. Вони підпорядковуються тим же законам, що й типовий розвиток, але ускладнюють розвиток дитини без відповідної спеціальної психолого-педагогічної, а в деяких випадках, – і медичної допомоги.



Поряд із терміном «дизонтогенії» широко вживається термін «дизонтогенез», який уперше з'явився ще у 1927 році в роботах Й. Швальбе для позначення відхилення внутрішньоутробного формування структур організму від типового розвитку. У клінічній психології «дизонтогенез» розглядається як порушення психічного розвитку, що виникає в будь-якому віці й триває протягом життя людини, а дизонтогенії можуть проявлятися як хворобливі стани, обумовлені порушенням розвитку організму й особистості (на різних вікових етапах).

Головним критерієм дизонтогенезу є дефект, викликаний генетичними (хромосомними змінами, генними мутаціями) або негенетичними (інфекціями, інтоксикаціями, травмами тощо) факторами.

Мета статті. Натепер, перед спеціальною психологією як самостійною науковою галуззю постають завдання методологічної рефлексії, осмислення власного наукового тезаурусу, трактування основних закономірностей розвитку людини в онтогенезі/дизонтогенезі в психологічному, а не медичному (клінічному) дискурсі.

Результати дослідження. Категорією, що характеризує всі типи розвитку – і типового, і атипового, стверджують О. Слепович та ін. [14], є загальні закономірності психічного розвитку. До них належать:

1) нерівномірність – неоднаковість, мінливість у розвитку окремих психічних функцій, процесів, властивостей, його коливальний характер. Виділяються стадії підйому, стабілізації й спаду в розвитку індивіда;

2) гетерохронність – різночасність, асинхронність, розбіжність у часі фаз розвитку окремих органів і функцій;

3) нестійкість розвитку – зміна динаміки розвитку, яка проявляється в кризах розвитку;

4) сензитивність розвитку – наявність окремих періодів підвищеної сприйнятливості розвитку психічних функцій до зовнішніх впливів (навчання й виховання);

5) кумулятивність розвитку – нагромадження результатів розвитку кожної попередньої стадії, при якому вони включаються в наступну стадію, певним чином трансформуючись. Прикладом може слугувати процес переходу від наочно-дійового до наочно-образного й словесно-логічного мислення;

6) дивергентність-конвергентність перебігу розвитку – диференціація й підвищення розмаїтості психічних функцій, з одного боку, і їхня інтеграція, згортання – з іншого.

Згідно з Л. Виготським [4], будь-яке відхилення в розвитку спотворює відносини дитини з навколишнім світом й, у першу чергу, – з іншими людьми. Це найважливіша загальна закономірність атипового розвитку. Вона має конкретне вираження в п'ятох, виділених В. Лубовським [10], закономірностях.

1. Зниження пізнавальної активності (мотивації). Дитина з відхиленнями в розвитку проявляє слабку активність і зацікавленість у пізнанні навколишнього середовища. Така закономірність може бути пов'язана з порушеннями нейродинаміки, дефіцитом одержуваної інформації, її фрагментарністю.

2. Порушення прийому, переробки, збереження й відтворення інформації, зниження їхньої швидкості. Закономірність проявляється в обмеженні, у порів-



нянні з типовим розвитком, можливостей пізнавальних функцій (у підвищенні порогів відчуттів; порушеннях константності сприймання; просторового орієнтування; збільшенні часу, потрібного для переробки інформації; зниженні розумової працездатності й порушеннях уваги, звуженні обсягу запам'ятовуваної інформації та ін.). Так, наприклад, у глухих дітей відзначається уповільненість сприймання зорових сигналів (з віком вона збільшується й наближається до норми). Дефіцитарність розвитку одного аналізатора негативно позначається на розвитку діяльності іншого. Крім того, при дефіцитарному розвитку (порушеннях слуху, зору) всупереч розповсюдженому уявленню порогов відчуттів підвищуються, а не знижуються. У дітей з порушеннями розумового розвитку виявлені труднощі зорового сприймання, що проявляються в сповільненості, звуженні його обсягу (одночасному сприйманні меншої, майже удвічі, кількості об'єктів), недиференційованості (глобальності, синкретичності), зниженні колірної чутливості (поганому розрізненні відтінків кольорів), поганому впізнаванні добре знайомих об'єктів у незвичайному ракурсі (наприклад, у перевернутому зображенні), недоліках просторового сприймання й просторового орієнтування.

3. Недостатність представленості знаків у структурі свідомості (порушення словесного опосередкування). Ця закономірність віддзеркалює порушення в роботі свідомості, розвиток якої передбачає оволодіння знаково-символічними засобами, що проявляється в недорозвиненні свідомості сприймання, розумової операції узагальнення, довільної й вольової регуляції діяльності, словесно-логічного мислення тощо. Наприклад, при затримці психічного розвитку діти можуть назвати менше слів, що належать до родового поняття (квіти, тварини), а з іншого боку, неадекватно розширюють словесні категорії (меблі – це й оздоблення кімнати, і електротехніка, і радіоапаратура), часто заміняють родові поняття описом дії (те, на чому слухають музику, – це програвач). У даній категорії дітей ця закономірність проявляється й у недорозвиненні функції заміщення в ігровій діяльності. При порушенні інтелектуального розвитку словесно-логічне мислення має свої особливості: діти розуміють зміст текстів приблизно, не вловлюють контексти й підтексти; важко осмислюють послідовність подій, причинно-наслідкові, тимчасові, умовні й інші зв'язки; відзначається стереотипія мислення). Крім того, порушення знаково-символічної діяльності знаходять вираження в побудові граматично правильних висловлювань без розуміння їхнього змісту («ефект магнітофона»), частих аграматизмах, труднощах переносу способів вирішення завдань.

4. Знижений темп психічного розвитку. Закономірність проявляється в уповільненій, у порівнянні з типовим розвитком, динамікою. Уявлення про темп психічного розвитку знайшли відображення в таких поняттях, як «розумовий вік» і «соціальний вік». Відповідно, зниження темпу розвитку можна проінтерпретувати як невідповідність психічного розвитку індивіда нормативам його віку. Така невідповідність може виявлятися як за кількісними показниками (відповідність рівня розвитку більш ранньому віку), так і за якісними (невідповідність віку нормі за структурою й змістом). У пострадянській психологічній традиції більшою мірою прийнятий останній підхід до оцінки психіч-



ного розвитку. Так, наприклад, при затримці психічного розвитку спостерігається відставання у формуванні сюжетно-рольової гри, словесно-логічного мислення, опосередкованого запам'ятовування, мовлення.

5. Більша, ніж за умов типового розвитку, взаємозалежність психічних функцій. Дана закономірність пов'язана із труднощами формування системних зв'язків і взаємодії окремих психічних функцій. У результаті виникає проблема опосередкування діяльності окремих функцій. Психіка працює як нероздільна цілісність. По суті, дану закономірність можна зрозуміти як порушення дії закономірності загального психічного розвитку, пов'язаної з диференціацією й інтеграцією психічних функцій. Прикладами даної закономірності можуть служити несформованість взаємодії різних видів сприймання (наприклад, зорового й дотикового, що призводить до порушення сприймання простору), порушення опосередкування пам'яті мисленням (проблеми розвитку значеннєвої й опосередкованої пам'яті), поведінки й емоційної сфери мовлення (труднощі довільної регуляції) при затримці психічного розвитку й порушенні розумового розвитку.

Отже, психічні процеси, стани, властивості осіб з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухової системи мають загальні типові особливості, які отримали у спеціальній психології таке визначення, як «дефіцитарний розвиток особистості» (В. Ковальов, В. Лебединський та ін.).

М. Государев [5], на основі результатів власних досліджень, виділив ряд послідовних причинно-наслідкових ланок дефіцитарного розвитку особистості:

1) порушення одного з аналізаторів являє собою умову порушення норми психічного розвитку в результаті дефекту сенсомоторної основи психічного відображення світу;

2) позаяк в цілісному психічному відображенні взаємодіють усі аналізатори й усі психічні процеси, то порушення функціонування хоча б в одному аналізаторі призводить до порушення всіх психічних процесів;

3) основний механізм порушення уваги – ослаблення інтересу до навколишнього світу, згасання орієнтовно-дослідницького рефлексу внаслідок втрати одного з каналів психічної інформації. Недолік довільної уваги утруднює процес навчання, скорочує «зону найближчого розвитку»;

4) основний механізм порушення сприймання – порушення образів відображення: перекручування реальних параметрів у первинних зонах ушкоджених аналізаторів відчуттів; несформована модальність (звукова, зорова, рухова) психічних образів у вторинних зонах перцепції; відсутність цілісності психічних образів (їхня фрагментарність) унаслідок неповноти взаємодії всіх аналізаторів у третинних зонах перцепції;

5) основний механізм порушення пам'яті – порушення уваги, які передують надходженню й збереженню інформації, неповнота й перекручування психічних образів сприймання;

6) основний механізм порушення мислення – недоліки уваги, неповна й перекручена інформація сприймання і пам'яті, тобто істотні проміжки й помилки первинної інформації, які ускладнюють роботу мислення. У цьому зв'язку страждає насамперед наочно-дійове мислення. Порушення першого щабля мислення,



базового для формування наступних, стає першопричиною утруднень у розвитку, заснованих на наочно-дійовому мисленні більш складних форм образного й словесно-логічного мислення. У результаті з'являється цілісна картина відставання психічного розвитку в пізнавальній сфері. Вона характеризується розладом взаємодії інформаційних кодів дії з предметом (наочно-дійове мислення), способів дії з предметом (образне мислення), словесного позначення предметів й абстрактних дій з ними (словесно-логічне мислення);

7) у результаті компенсації первинного дефекту того або іншого аналізатора (зорового, слухового, рухового) розвитком мовлення, вербальним мисленням часто спостерігається формалізм мислення, тобто не підкріплення словесного позначення предмета і явища сенсомоторним образом, не підкріплення теорії практикою, ідеального Я (хочу) реальним Я (можу);

8) недолік адекватного відображення світу реалістичним, об'єктивним, раціональним способом компенсується суб'єктивним, емоційним, ірраціональним способом психічного відображення. У структурі особистості відбувається істотне зрушення афективно-когнітивної пропорції психічного відображення у бік афекту;

9) особистість, що формується в результаті дефіцитарного розвитку, набуває рис так званої «нарцисичної особистості», якій притаманні:

- інфантильність, егоцентризм;
- завищена самооцінка ідеального Я, неадекватні претензійні запити порівняно з нерозвиненим реальним Я (уміннями, здатністю реалізувати претензії на винятковість);
- надмірна афективність, що заміщає недоліки інтелекту, вищих духовних почуттів, вади моральних якостей;
- потужний психологічний захист, що компенсує слабо розвинене реальне Я.

Без спеціальної профілактичної роботи медиків, психологів, педагогів, робить висновок М. Государев [5], виникаючі різноманітні акцентуації характеру в процесі дефіцитарного розвитку особистості призводять до психопатії, до патологічного завершення дизонтогенезу.

Схожу думку висловлює І. Шаповал [16]. Авторка зазначає, що показники, які характеризують нормальну психічну діяльність, обмежені певними параметрами, вихід за межі яких дозволяє говорити про її порушення. При цьому настрої людини, її емоції, судження, рішення виникають не внаслідок відповідних зовнішніх стимулів, а в результаті зміненої вищої нервової діяльності. Сприймання організується й упорядковується головним мозком, при цьому його важлива функція – фільтрація зовнішніх сигналів. У людей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, які спотворено сприймають і оцінюють зовнішні стимули, формується неадекватне уявлення про навколишній світ, і нерідко – неправильна адаптація до нього.

Одним із провідних джерел запозичень у психології є понятійний апарат медицини, зокрема, психіатрії. У психіатрії поняття «норми» традиційно існує у вигляді дихотомії «норма-патологія».

Патологія (від грецького слова *pathos* – страждання, хвороба) – термін, протилежний за своїм змістом поняттю «норма». Важливим імпульсом до розвитку



поняття «норма» послужили соціально-психологічні методи вивчення людської психіки, у результаті чого було з'ясовано, що зміст понять «норма» й «патологія» залежить від культури, в умовах якої живе людина.

В. Ковальов [8] виділяє рівні (вікові періоди, нервово-психічні типи) патологічного реагування дітей і підлітків: соматовегетативний (до 3 років), психомоторний (4–7 років), афективний (5–10 років), емоційно-ідеаторний (11–17 років).

Соматовегетативний рівень характеризується невротичним синдромом (підвищена загальна й вегетативна збудливість, порушення харчування, навичок охайності тощо). Психомоторний рівень проявляється синдромом гіперактивності: системними невротичними й неврозоподібними руховими розладами (тики, заїкання, мутизм і т. ін.). Афективний рівень характеризується страхами, бродяжництвом. Для емоційно-ідеаторного рівня властиві надцінні захоплення, синдроми дисморфобії, нервової анорексії, патологічні реакції пубертатного віку (протесту, емансипації). Таким чином, існують певні біологічні умови, генетично закладений певний біологічний ґрунт для появи конкретних форм нервово-психічного реагування на несприятливе соціальне середовище розвитку в онтогенезі.

На думку, М. Государєва [5], якщо психічні порушення розвитку відбуваються на органічно змінній основі, їх відносять до так званої резидуально-органічної патології, що характеризується непрогресивним плином (непроцесуальними синдромами). Він також зазначає, що психічний дизонтогенез прогресивного характеру (процесуальний розвиток симптомів психічного розладу) під впливом несприятливого навколишнього середовища в психіатрії відомий як патологічне формування особистості, коли відбувається загострення окремих її властивостей або набуття інших патологічних особливостей при відсутності психопатичної конституційної (генетичної) основи.

Зарубіжні психіатри воліють говорити у цьому зв'язку про «недиференційовану групу розладів поведінки», тоді як Г. Сухарева віднесла патологічне формування особистості до психогенії. Відповідно до уявлень клініцистів Г. Сухаревої і М. Певзнер, а також до досліджень в царині нейропсихології, проведених В. Лебединським та іншими дослідниками, прийнято виділяти наступні фактори, що впливають на тип дизонтогенії: час і тривалість патогенного впливу (вікова обумовленість дизонтогенії); її етіологія; поширеність хворобливого процесу – локальність або системність патогенного впливу; ступінь порушення міжфункціональних зв'язків [7].

У науково-практичному аспекті проблема визначення меж норми й патології, природно, набуває більш конкретних обрисів, однак і тут вона залишається вкрай складною і неоднозначною.

На думку В. Ковальова і Г. Ушакова [8, 15], основними клінічними типами психічного дизонтогенезу є: ретардація, тобто уповільнення або стійке психічне недорозвинення, як загальне, так і парціальне; асинхронія як нерівномірний, дисгармонійний розвиток, що включає ознаки ретардації й акселерації.

Г. Сухарева з позицій патогенезу порушення розвитку особистості розрізняє три види психічного дизонтогенезу: затриманий, ушкоджений і перекручений розвиток, а Л. Каннер – недорозвинення й перекручений розвиток.



Класифікація психічного дизонтогенезу, розроблена Г. Козловською [7], включає чотири основних типи:

1) дисгармонію психофізичного розвитку – парціальна затримка й рідше, – акселерація дозрівання;

2) дисрегулярність (нерівномірність) розвитку – відсутність плавності й послідовності переходу від одного щабля розвитку до іншого, короткочасні зупинки, «псевдозатримки», «стрибки» розвитку;

3) дисоціацію розвитку:

а) співіснування в психофізичному стані дитини різних за ступенем розвитку функцій;

б) парадоксальність розвитку у вигляді поєднання надчутливості до одних подразників і нечутливості до інших;

в) амбівалентність – суперечливість усіх психічних проявів;

4) дефіцитарність психічної організації загалом – нівелювання усіх психічних реакцій: емоційно-вольових, комунікативних, пізнавальних тощо.

В. Лебединський [9] виділяв наступні різновиди психічного дизонтогенезу:

– *ретардація* (затримка темпу психічного розвитку або недорозвиток як окремих, так і всіх його сторін);

– *ушкоджений розвиток* (порушення психічної діяльності внаслідок ушкодження тієї або іншої структури головного мозку після тривалого, не менше одного – трьох років, часу нормального дозрівання – деменція);

– *асинхронія* (диспропорційний розвиток при вираженому відставанні соціально-психічної зрілості з боку емоційно-вольової сфери психіки). Перекручений розвиток – дитячий аутизм, шизофренія й т.ін. Дисгармонійний розвиток – акцентуація й психопатія;

– *дефіцитарний розвиток* (дизонтогенез в умовах важких порушень аналізаторних систем і важких хронічних соматичних хвороб – пороки серця, кістковий туберкульоз і т. ін., що супроводжуються дефіцитом сенсорної інформації, дефіцитом здоров'я, працездатності для нормальної соціалізації).

Як показують клінічні дані, навіть при одному й тому самому захворюванні можуть співіснувати різні варіанти дизонтогенезу.

В. Лебединський [9] визначив також ряд параметрів, що характеризують тип порушення психічного розвитку.

Перший параметр пов'язаний з функціональною локалізацією порушення й визначає його вид – загальний дефект, викликаний порушенням роботи регуляторних систем (кіркових і підкіркових), або частковий дефект, обумовлений недостатністю окремих функцій підкіркових і кіркових систем.

Другий параметр – час ураження – визначає характер порушення психічного розвитку. Чим раніше відбулось ураження, тим імовірнішим буде явище недорозвинення психічних функцій; чим пізніше виникло порушення, тим більш можливі явища ушкодження з розпадом структури психічних функцій.

Третій параметр впливає з ідеї Л. Виготського про системну будову порушення й характеризує взаємини між первинними і вторинними дефектами.



Четвертий параметр – порушення міжфункціональних взаємодій. У патології розвитку відзначається порушення міжфункціональних зв'язків, спостерігаються диспропорції, порушення своєчасності розвитку різних психічних функцій. У результаті виникають асинхронії розвитку. В їхній основі лежать два явища: ретардація й акселерація.

Н. Семаго і М. Семаго [11] зробили спробу створити власну типологію розвитку, що відхиляється, на основі його психологічних показників. Вони поєднують власне психологічний підхід із нейропсихологічним, обґрунтовуючи це тим, що такі параметри, як кваліфікація актуального психічного стану дитини, визначення часу й місця «поломки», співвіднесення ситуації розвитку з віковими нормативами й «ідеальною програмою розвитку» вимагають звертання до принципів і закономірностей нейропсихологічного аналізу. У результаті, на їх переконання, визначається інтегративний статус розвитку, що дає змогу вибрати адекватні корекційні програми, які відповідають характеру розвитку дитини, у тому числі й необхідну послідовність їхньої реалізації.

В базових варіантах розвитку, що відхиляється, вони виділяють чотири підгрупи.

1. Недостатній розвиток:

– тотальне недорозвинення (простий урівноважений, афективно-нестійкий і загальмовано-інертний типи) характеризує різні форми порушення розумового розвитку;

– затриманий розвиток (гармонійний і дисгармонійний інфантилізм) характеризується уповільненням темпу формування когнітивної й емоційно-особистісної сфер, включаючи регуляторні механізми діяльності; варіантами клінічного діагнозу тут можуть бути ЗПР або психічний інфантилізм;

– парціальна несформованість вищих психічних функцій (ВПФ): а) регуляторного компонента; б) вербального і вербально-логічного; в) змішаний тип. На відміну від затриманого розвитку тут є наявною несформованість базових передумов психічної діяльності, такі діти не можуть наздогнати своїх однолітків, можна лише якоюсь мірою компенсувати їхні втрати.

2. Асинхронний розвиток:

– дисгармонійний (екстрапунітивний, інтрапунітивний й апатичний типи) визначається специфікою формування окремих рівнів базової афективної регуляції при збереженості її загальної структури та ієрархії самої системи рівнів, а також зрушенням пропорцій у розвитку всіх рівнів; клінічні діагнози – психопатії й патохарактерологічний розвиток особистості в різних їхніх варіантах;

– переключений (переважно емоційно-афективний або когнітивний розвиток, а також мозаїчні типи) характеризується змінами у формуванні не тільки системи афективної регуляції, але й інших базових складових (просторових і просторово-часових уявлень, довільності психічної активності). У сукупності ці зміни спотворюють пропорції розвитку когнітивної, мотиваційно-вольової й афективної сфер. Клінічні діагнози – ранній дитячий аутизм, аутичні розлади, синдром Аспергера тощо.



3. Дефіцитарний розвиток. Він визначається недостатністю сенсорних, опорно-рухових та інших систем. Залежно від часу їхнього ушкодження виділяють варіанти раннього дефіцитарного й пізнього дефіцитарного розвитку. Психологічні профілі специфічні як для кожного варіанта дефіцитарного розвитку, так й усередині цих варіантів, що пов'язано із впливом опосередковуючих чинників порушення.

4. Ушкоджений розвиток. Він виникає при органічних ураженнях мозку внаслідок черепно-мозкових травм, нейроінфекцій, захворювань мозку у віці від трьох-чотирьох років, коли морфологічні структури мозку вже сформовані:

– локально ушкоджений тип розвитку спостерігається при меншому обсязі загальномозкових проявів, для нього характерні «мозаїчність» пізнавальної діяльності й уповільнення темпу розвитку;

– дифузно ушкоджений тип розвитку характеризується змінами операціонально-технічних характеристик психічної діяльності (зниження її темпу, нерівномірність, коливання психічного тону та працездатності) і вираженими ушкодженнями регуляції. У важких випадках відбувається розпад окремих, уже сформованих ВПФ у сполученні із грубим недорозвиненням ще не сформованих, у більш легких випадках спостерігається зниження темпу формування ВПФ. Клінічний діагноз – набуте порушення розумового розвитку органічного, епілептичного, шизофренічного генезу.

Отже, основними факторами, що визначають характер дизонтогенезу, є походження, локалізація, ступінь поширеності й виразності порушення, час його виникнення й тривалість впливу, а також умови виховання та навчання дитини. Однак, основна модальність дизонтогенезу обумовлюється тим, що первинними є порушення зору, слуху, моторики, інтелекту тощо.

Крім того, у спеціальній освіті стосовно дизонтогенезу усе ще використовується термін «аномалія розвитку», що розуміється як патологічне відхилення від норми у функціях організму, відхилення від загальних закономірностей розвитку.

Поняття «аномалія» (від грец. *anomalía* – відхилення) означає відхилення від норми, від вікових закономірностей розвитку, що виникає внаслідок органічних і функціональних порушень, а також – під впливом факторів зовнішнього середовища. У такому значенні це поняття існує і в психологічній науці.

«Аномальні діти» – це діти, що мають значні відхилення від типового фізичного або психічного розвитку. Психічний дизонтогенез – це порушення розвитку психіки загалом або окремих її складових, а також порушення співвідношення темпів і термінів розвитку окремих сфер психіки й різних компонентів усередині цих сфер.

Як зазначалось, у медицині, психології, педагогіці існують свої показники, параметри, характеристики норми. Проблема «норма-аномальність» виходить далеко за межі медицини і є однією з актуальних проблем людинознавства, зазначає І. Шаповал.

К. Беккер та М. Совак [1] визначають аномальність (дефективність) як порушення цілісності людини, її зв'язків і відносин із суспільством, у тому числі в сфері виховання й освіти, професійної діяльності. При цьому дефективність характеризують п'ять ознак:



1) зміни в структурі особистості через порушення вищої нервової діяльності, що відображають вплив первинних органічних, функціональних або соціальних порушень;

2) тривалість стану;

3) порушення зв'язків аномальних осіб стосовно суспільства здорових людей;

4) зміну ставлення до аномальних осіб, коли суспільство почуває себе обтяженим, зобов'язаним піклуватися про них і займає певну позицію, за якою судять про його гуманність (суспільство виключає аномальних людей зі свого кола, ізолює їх або навпаки, проявляє гіпертрофовану турботу);

5) мінливість стану дефективності, який піддається змінам як у кращий, так і у гірший бік.

У цих ознаках мова йде про два психологічні феномени: про почуття неповноцінності, яке може виникнути як наслідок первинних порушень, і проблему соціальної адаптації «аномальних людей до суспільства здорових».

М. Бреслав [3] розглядає відхилення в розвитку виходячи з аналізу типового розвитку. У цьому випадку, під відхиленням у розвитку, вважає автор, варто розуміти невідповідність рівня розвитку та поведінки дитини системі висунутих до неї соціальних вимог і очікувань, що не виходять за межі «низької норми», та не обумовлених органічним ураженням центральної нервової системи, тобто відхилення в розвитку неорганічної етіології.

Проте ця позиція суперечить іншій, при якій саме при виражених порушеннях зазвичай використовується визначення «діти з відхиленнями в розвитку», позаяк, на що звертає увагу О. Соколова [12], традиційно це визначення поширюється саме на дітей із вираженими відхиленнями, такими як порушення інтелектуального розвитку, сенсорні дефекти (порушення зору, слуху), порушення опорно-рухового апарату, психічні захворювання тощо.

Проте питання про аномалії в розвитку психічних процесів, у поведінці людини може розглядатися тільки в контексті знань про нормальні параметри цих процесів.

За твердженням М. Государєва [5], обов'язковими ознаками психічної патології медицина раніше вважала емоційний дискомфорт, причина якого криється в морфофункціональному порушенні біологічного механізму регуляції психічної діяльності. У цьому зв'язку медична діагностика патології розвивалася як наука «нозологія», що виділяє в тій або іншій назві захворювання властиві йому симптоми і його причини. На сьогодні, уявлення про етіологію й патогенез психічних порушень змінилося, але зміст терміна «патологія» залишився колишнім, а в розширеному тлумаченні про випадки порушення норми говорять як про розлади психічної діяльності (психічні, особистісні, поведінкові). Змінилися й пріоритети діагностики. На доповнення до нозологічної (постановки діагнозу захворювання) розвивається діагностика функціональна, покликана відслідковувати зміни параметрів організму, поведінки та діяльності людини, не обмежуючись поняттями в системі «норма – патологія», зосереджуючи увагу на перехідних станах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зазвичай під нормою розуміється баланс сил, середня величина між «багато» й «мало», баланс, завдя-



ки якому системи приходять у рівновагу, створюючи певну гармонію. Патологія – це крайня протилежність норми, тоді як норма – це такий стан системи, що характеризує її, як щось середнє між надлишком і недоліком. Аномалія являє собою таке відхилення від цієї величини, яке може порушити існуючий баланс, але не переходить меж патології.

На думку М. Государєва, психологічна норма може розглядатися з погляду такого обмеження ступенів свободи в реалізації психічної активності, яке обумовлено гармонійним співвідношенням потреб у системі «людина – суспільство». Крім потреб окремо взятої людини існують потреби суспільства як цілісного психічного організму, і ці потреби можуть перебувати як у злагоді, так й у конфронтації. Відповідно до цього розрізняють соціальні норми – обмеження, правила поведінки, закони, загальні для всіх членів даного співтовариства, та індивідуальні норми самосвідомості в межах совісті й сприятливого психічного самопочуття індивідуума.

Таким чином, проблема психологічної норми – міждисциплінарна. Нею займаються різні галузі психологічної науки: нейропсихологія, диференціальна психологія, клінічна психологія, психологія розвитку, педагогічна психологія, психологія особистості тощо. Відповідно існують і різні підходи до цієї проблеми.

Визначення ступеня «нормативності» розвитку завжди було наріжним каменем психологічної науки, оскільки поняття «норма», динамічні зміни не тільки психічних процесів, психологічних станів, але й показників їхньої взаємодії є предметом дискусії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беккер К. П., Совак М. Логопедия. Учебное пособие. Перевод с немецкого Барышниковой Г.В. Под редакцией проф. Власовой Н.А. М.: Медицина, 1981. 288 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
3. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2006. 144 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
5. Государев Н.А. Специальная психология: учебное пособие. М.: Ось-89, 2008. 288 с.
6. Зверева Н.В., Кузьмина О.Ю., Каримулина Е.Г. Патопсихология детского и юношеского возраста. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.
7. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с. (Серія «Альма-матер»).
8. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. 607 с.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003. Издательский центр «Академия» 144 с.
10. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей : монография. Москва : Педагогика, 1989. 104 с.
11. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.



12. Соколова Е.В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления: монография. Новосибирск: Изд. «Наука», 2003. 284 с.

13. *Специальная психология*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений (В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.); Под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.

14. *Специальная психология*: учеб. пособие под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. Минск: Выш. шк., 2012. 511 с.

15. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. М.: Медицина, 1973. 392 с.

16. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 224 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND transliterated)

1. Bekker K. P., Sovak M. (1981). Logopediya. Uchebnoe posobie. Perevod s nemetskogo Baryishnikovoy G.V. Pod redaktsiyei prof. Vlasovoy N.A. M.: Meditsina. 288 s. [In Russian].

2. Bratus B.S. (1988). Anomalii lichnosti. M.: Myisl. 301 s. [In Russian].

3. Breslav G.E. (2006). Psihologicheskaya korrektsiya detskoj i podrostkovoj agressivnosti: uchebnoe posobie dlya spetsialistov i diletantov. SPb.: Rech. 144 s. [In Russian].

4. Vyigotskiy L.S. (1983). Osnovy defektologii. M.: Pedagogika. 367 s. [In Russian].

5. Gosudarev N.A. (2008). Spetsialnaya psihologiya: uchebnoe posobie. M.: Os-89., 288 s. [In Russian].

6. Zvereva N.V., Kuzmina O.YU., Karimulina E.G. (2008). Patopsihologiya detskogo i yunosheskogo vozrasta. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». 208 s. [In Russian].

7. Kobylchenko V.V., Omelchenko I.M. (2020). Spetsialna psykholohiia : pidruchnyk. Kyiv : VTs «Akademiiia». 224 s. – (Seriia «Alma-mater»). [In Ukrainian].

8. Kovalev V.V. (1979). Psihiatriya detskogo vozrasta. M.: Meditsina. 607 s. [In Russian].

9. Lebedinskiy V.V. (2003). Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» 144 s. [In Russian].

10. Lubovskiy V.I. (1989). Psihologicheskie problemyi diagnostiki anomalnogo razvitiya detey : monografiya. Moskva : Pedagogika. 104 s. [In Russian].

11. Semago N.YA., Semago M.M. (2000). Problemnyie deti: Osnovy diagnosticheskoy i korrektsionnoy rabotyi psihologa. M.: ARKTI. 208 s. [In Russian].

12. Sokolova E.V. (2003). Otklonyayusheesya razvitie: prichinyi, faktoryi i usloviya preodoleniya: monografiya. Novosibirsk: Izd. «Nauka». 284 s. [In Russian].

13. *Spetsialnaya psihologiya* (2005): ucheb. posobie dlya stud. vyssh. pед. ucheb. zavedeniy (V.I. Lubovskiy, T.V. Rozanova, L.I. Solntseva i dr.); Pod red. V.I. Lubovskogo. 2-e izd., ispr. M.: Izd. tsentr «Akademiya». 464 s. [In Russian].

14. *Spetsialnaya psihologiya* (2012): ucheb. posobie pod red. E.S. Sleповich, A.M. Polyakova. Minsk: Vyish. shk. 511 s. [In Russian].

15. Ushakov G.K. (1973). Detskaya psihiatriya. M.: Meditsina. 392 s. [In Russian].

16. Shapoval I.A. (2005). Spetsialnaya psihologiya: uchebnoe posobie. M.: TTS Sfera. 224 s. [In Russian].



ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Олена ЧЕБОТАРЬОВА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; olena.chebotareva@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

У статті розкривається актуальність проблеми організації дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах запровадження карантину внаслідок пандемії COVID-19. Представлено аналіз літературних джерел, нормативних документів та сучасних вітчизняних досліджень щодо проблем організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами та перспектив їх вирішення. Охарактеризовано проблеми організації, навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання, необхідність створення системи навчальних ресурсів для учнів; наявність певних психофізичних обмежень у дітей зі складними порушеннями розвитку.

Окреслено важливість інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами: можливість подолання просторових та часових обмежень, розширення меж навчання та супроводу, можливість навчання в індивідуальному темпі; участь дітей у заходах різного формату тощо. Репрезентовано актуальний навчально-методичний посібник «Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями» (2020 р.), який висвітлює питання організації, забезпечення методичного супроводу онлайн навчання дітей в домашніх умовах; пропонує покрокові інструкції та пам'ятки щодо адаптації та подачі навчального матеріалу, важливі корекційні прийоми, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива увага приділяється необхідним психолого-педагогічним умовам та правилам організації дистанційного навчання: психологічному налаштуванню учнів до нового розпорядку дня, максимальному урахуванню індивідуальних психофізичних можливостей дітей, вирішенню технічних питань щодо забезпечення навчання в домашньому освітньому просторі, використанню різних способів передачі інформації та ін. Автором представлено алгоритмічні кроки та практичні рекомендації щодо організації дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на початковому етапі його реалізації. Акцентується увага на перспективі подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелектуального розвитку, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, практичні рекомендації.

Olena Chebotaryova, Mykola Yarmachenko Institute Of Special Education And Psychology Of The National Academy Of Educational Sciences Of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Tance learning of students with intellectual disabilities: realities and prospects

The article reveals the urgency of the problem of organizing distance learning of children with intellectual disabilities in the conditions of quarantine due to the COVID-19 pandemic. The analysis of



literature sources, normative documents and modern domestic researches concerning problems of the organization of distance learning of pupils with special educational needs and prospects of their decision is presented. The problems of organization, educational and methodical support of distance learning, the need to create a system of educational resources for students, psychophysical limitations in children with complex developmental disorders are described. The importance of information and communication technologies for distance learning of students with special educational needs is outlined: the possibility of overcoming spatial and temporal limitations, expanding the boundaries of learning and support, the possibility of learning at an individual pace; the participation in events of various formats, etc. An up-to-date educational and methodological manual «Parents' Guide: Practical Recommendations for Distance Learning of Children with Intellectual Disabilities» (2020) is presented. It covers issues of organization, providing methodological support for online learning of children at home; step-by-step instructions and memos on the adaptation and presentation of educational material, important corrective techniques, compliance with which will increase the effectiveness of the educational process of students with intellectual disabilities. Particular attention is paid to the necessary psychological and pedagogical conditions and rules of distance learning. They are psychological adjustment of students to the new agenda, individual psychophysical capabilities of children, technical problems to ensure learning in home educational space, different methods of information transfer and others. The author presents algorithmic steps and practical recommendations for the organization of distance learning for students with intellectual disabilities at the initial stage of its implementation. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Keywords: students with intellectual disabilities, distance learning, information and communication technologies, practical recommendations.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі одним із головних завдань системи шкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення вільного та відкритого доступу до отримання знань з урахуванням потреб, здібностей та інтересів. Удосконалення процесу навчання шляхом використання інноваційних технологій у різних сферах освітньої діяльності сприяє модернізації освіти в цілому та її переходу на якісно новий рівень.

Питання забезпечення безперервного освітнього процесу є особливо актуальним внаслідок значних змін, які відбулися як в житті суспільства, так і в освітній системі зокрема, внаслідок пандемії COVID-19. Стрімке поширення коронавірусу стало серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину почалося життя в зовсім нових умовах. У зв'язку з цим було запроваджено низку заходів задля забезпечення безперервності освітнього процесу усіх здобувачів освіти, внаслідок чого освітні заклади перейшли на режим дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціальному середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід зазначити, що дистанційну освіту визнано ЮНЕСКО як важливий напрям розвитку сучасної системи навчання. Розвиток освіти на основі принци-



пів безперервності, доступності, особистісно-орієнтованої спрямованості формує концептуально нову модель – відкриту освіту. Відкритість освіти полягає у здатності забезпечити відкритий простір для розвитку особистості, для засвоєння нею необхідних знань про навколишній світ. Це розгорнутість освітньої системи до можливостей, інтересів і потреб, повсякденного життя особистості і суспільства, до співпраці учня і вчителя, соціуму і навчальних закладів [1; 2; 4].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на забезпечення якості освіти висвітлено у наукових працях вітчизняних вчених (Биков, 2009, 2020; Буров, 2019, Гуржій, 2012, 2019; Єльнікова, 2012, 2019; Жалдак, 2019; Карташова, 2012, 2019; Литвинова, 2019; Луговий, 2019; Ляшенко, 2012, 2020; Овчарук, 2019; Спірін, 2019; Шишкіна, 2012, 2019 та ін.).

У спеціальній освіті означену тематику представлено у сучасних дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців (Аркадьєва, 2015; Дітковська, 2013, Качуровська, 2007, Легкий, 2000, Чупахіна, 2021 та ін.) Автори акцентують увагу на вагомості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з ООП, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов навчання, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників з окресленої проблематики йде мова про важливість інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, в результаті якого стає можливим подолання обмежень та розширення меж навчання та супроводу:

- подолання просторових обмежень – заміщення фізичної присутності учня у класі віртуальною;
- усунення часових обмежень – можливість навчання за гнучким графіком;
- розширення меж подачі інформації – навчальні ресурси можна отримувати з різних джерел;
- можливість навчання в індивідуальному темпі;
- залучення до участі у заходах різного формату тощо [2, 4, 5].

Однак науковці застерігають, що онлайн освіта дітей з особливими освітніми потребами не може повністю замінити навчання учнів у класі при постійному супроводі вчителя, безпосередньому спілкуванні з педагогом та однолітками.

Автори зазначають, що дистанційне навчання може здійснюватися у двох режимах: синхронному (учитель і учні можуть перебувати в різних місцях, географічно віддалених, при цьому навчальний процес відбувається для усіх одночасно у веб-середовищі в режимі реального часу); чи асинхронному (суб'єкти навчального процесу взаємодіють в одному навчальному середовищі, однак ця взаємодія відбувається асинхронно, у різні проміжки часу, освітній процес здійснюється за зручним для учнів графіком). Відмінністю між синхронним і асинхронним режимами є миттєві повідомлення та негайний зворотний зв'язок. Асинхронний режим не дає можливості такого типу взаємодії.



Метою статті є висвітлення актуальних питань та методичних рекомендацій щодо організації та проведення дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

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

Результати дослідження. Забезпеченню дистанційного формату навчання як реалізації права особистості на рівний доступ до якісної освіти сприяли розроблені МОН України нормативні документи. Відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженого наказом МОН від 08 вересня 2020 року № 1115, МОН надає загальні рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу під час дистанційного навчання. Відповідно до цього Положення в рамках організації дистанційного навчання може здійснюватися:

- забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою (як окремою формою здобуття освіти);
- використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття повної загальної середньої освіти за різними формами (очною (денною, вечірньою), заочною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою), педагогічним патронажем), у тому числі під час карантину та інших надзвичайних обставин.

У Положенні про дистанційне навчання окреслено основні функції освітнього закладу щодо організаційних питань, дотримання санітарних правил і норм проведення навчальних занять, створення умов для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі усіх осіб з особливими освітніми потребами, використання доступних засобів комунікації для учнів, які не можуть взяти участь у синхронному режимі взаємодії з поважних причин (стан здоров'я, відсутність доступу (обмежений доступ) до мережі Інтернет або технічних засобів навчання тощо) та ін. [3:2].

Попри розробленість нормативних документів, дистанційне навчання стало викликом для освіти дітей з особливими освітніми потребами, які потребують застосування допоміжних технологій навчання, підтримки з боку педагога, проведення додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять на основі розробленої індивідуальної програми розвитку, формування системи партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу, злагодженій взаємодії системи «педагог – учень – батьки», яка повинна реалізовуватись в умовах віддаленості учасників освітнього процесу.

Особливої актуальності набуває проблема дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Категорія дітей із порушеннями інтелектуального розвитку не однорідна. Ступінь порушення інтелектуального розвитку (ППР) варіює від легкого, помірного до тяжкого та глибокого. Отже, пізнавальні, комунікативні, сенсомоторні можливості учнів з ППР сильно відрізняються, тому основними принципами є індивідуалізація та диференціація навчання.

Пандемія не тільки вплинула на звичні режими життя учнів означеної категорії, їх родин, педагогів спеціальних та інклюзивних закладів, зумовила суспільні наслідки, загострила низку питань, серед яких:



- необхідність рівного доступу до навчання усіх учнів з ППР та різний рівень їхніх пізнавальних можливостей щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання;
- забезпечення родин засобами для дистанційного навчання та неоднаковий доступ до якісного інтернету;
- визначення технологій надання освітніх послуг дітям зі складними (комплексними) порушеннями розвитку;
- створення для учнів адаптованих, доступних завдань, необхідних для навчання, електронних ресурсів та розробок занять;
- проведення онлайн консультацій учнів та їхніх батьків;
- забезпечення корекційно-розвивального супроводу учнів зі складними порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дистанційного навчання;
- матеріально-технічне забезпечення закладів освіти в умовах карантину (засоби для дистанційного та онлайн навчання, доступ до мережі, санітарно-гігієнічні засоби тощо).

Дистанційне навчання, яке стало основною формою навчання у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти в умовах пандемії, зумовило низку нових вимог до педагогів, школярів, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

З метою виявлення проблемних питань в організації дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, визначення можливостей їх оперативного вирішення та розроблення відповідних рекомендацій, відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на початку запровадження карантинних обмежень, самоізоляції освітніх закладів, було проведено онлайн круглі столи, методичні навчально-практичні семінари, опитування учасників освітнього процесу у експериментальних спеціальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У результаті проведеного дослідження було визначено, що найактивніше педагогами у роботі з дітьми з ППР використовуються онлайн-уроки та індивідуальні заняття, консультації дітей та їхніх батьків за допомогою платформи Zoom, що надає змогу спілкуватись та працювати в синхронному режимі; також у дистанційному форматі продуктивно використовуються базові сервіси Google, а саме: презентації, документи, відео-ресурси та ін.

Зазначені технології дають змогу в синхронному та асинхронному режимі працювати разом над спільним завданням. Інструментарій ІКТ дуже різноманітний і дає можливість творчому вчителю підібрати індивідуально майже кожному учневі завдання відповідно до його особливостей розвитку.

За результатами проведеного дослідження окреслено низку проблем, які потребують вирішення:

- проблеми організаційного характеру (необхідність забезпечення робочого місця учнів, технічного оснащення дистанційного процесу навчання в синхронному та асинхронному режимах усіх учасників освітнього процесу);
- необхідність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у форматі дистанційного домашнього навчання (відсутність спеціальних демон-



страційних і наочних посібників, комп'ютерних програм, засобів телекомунікації, обладнання для практичних завдань тощо);

- відсутність необхідної системи навчальних ресурсів для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що сприяють повноцінному забезпеченню формування знань учнів із навчальних предметів;
- наявність певних психофізичних обмежень у дітей зі складними порушеннями інтелектуального розвитку (інтелектуальних, комунікативних, сенсомоторних, психологічних), потреба постійного супроводу дітей та процесу їхнього навчання під час уроків та при виконанні домашніх завдань;
- труднощі активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках та позаурочний час, психологічної адаптації школярів та їхніх родин до нових умов навчання;
- недотримання санітарно-гігієнічних та ергономічних умов організації дистанційного навчання (невідповідність шрифтів у навчальних матеріалах, перевантаження на органи зору як для вчителів, так і для учнів, не урахування індивідуальних психофізичних можливостей дітей, перевантаження роботою за комп'ютером) та ін.

На запит сучасної практики навчання колективом відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було розроблено навчально-методичний посібник «Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями» (2020 р.) [4], який пройшов усі етапи апробації, рецензування та отримав схвалення МОН до використання в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний ресурс представлено на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (<http://ispukr.org.ua/>) та електронній бібліотеці НАПН України (<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report>). У посібнику за результатами експериментального дослідження було систематизовано рекомендації, навчально-методичні та дидактичні розробки для учасників освітнього процесу щодо забезпечення дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах карантину. Посібник має певну структуру, а саме репрезентує наступні актуальні розділи:

I. Поради батькам щодо організації дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

II. Способи, прийоми залучення дітей до вивчення навчальних предметів в умовах дистанційного навчання.

III. Ігровий калейдоскоп: дидактичні ігри та вправи для роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання.

IV. Психологічний супровід дітей та їхніх батьків в умовах дистанційного навчання.

Авторами висвітлюються питання організації та методичного супроводу навчання дітей в домашніх умовах; представлено для ознайомлення батькам покрокові інструкції та пам'ятки щодо адаптації та подачі навчального матеріалу, важливі корекційні прийоми, які необхідно використовувати в процесі вивчення різних навчальних предметів під час дистанційного навчання, особливості виконання домашніх завдань з дітьми, які мають різні інтелектуальні можливості. У навчально-методичному ресурсі подано покрокові рекомендації



батькам від корекційних педагогів та практичних психологів щодо оптимального навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в нових умовах навчання.

У посібнику представлено сучасні практики проведення цікавих ігор та дидактичних вправ, зазначено корисні онлайн-ресурси, які слід використовувати батькам та педагогам при дистанційному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

Особлива увага у навчально-методичному ресурсі приділяється необхідним психолого-педагогічним умовам та правилам організації дистанційного навчання: психологічному налаштуванню учнів до нового розпорядку дня, максимальному урахуванню індивідуальних психофізичних можливостей дітей, вирішенню технічних питань щодо забезпечення навчання в домашньому освітньому просторі, використанню різних способів передачі інформації та ін.

Відтак, для доцільної організації роботи та попередження негативних наслідків навчання, батькам дітей та педагогам пропонуються наступні методичні поради організації та проведення занять, які представлено у десяти важливих алгоритмічних кроках [4:10].

Крок 1. Дотримання режиму дня (чергування інтелектуального навантаження з фізичним).

✓ Щоб допомогти дитині адаптуватись до нових умов навчання, необхідно створити оптимальний режим дня, який буде подібним до попереднього. Потрібно планувати день разом із дитиною.

✓ Розподіл навантаження дитини. Не потрібно виконувати все одразу. Інтелектуальні завдання необхідно чергувати з фізичними хвилинками, руховими іграми. Крім фізичних вправ, дитина може під час перерви зайнятися справами по дому (скласти іграшки, погодувати рибок тощо) чи погратися.

Крок 2. Складання розкладу уроків, занять тощо

✓ Для того, щоб ефективно організувати навчальний процес вдома, потрібно включити навчання в режим дня учня. Необхідно оформити режим дня разом з дитиною у формі плакату (з фотографіями дій, піктограмами та іншими символами тощо) та прикріпити у кімнаті. Він допоможе дитині зрозуміти послідовність виконання дій та вивчення різних навчальних предметів.

✓ Необхідно навчати дітей плануванню. Для цього потрібно переглядати та проговорювати разом з дитиною візуальний режим дня та розклад уроків, зображений на плакаті.

✓ Важливо, щоб дитина знала, що вранці вона робить ранкову зарядку, вмивається, снідає, потім вивчає українську мову, а після обіду створює проєкт (робить поробку) і читає, тощо.

✓ Зазвичай найпродуктивнішим часом для навчання є ранок. Хоча, звісно, складаючи розклад, орієнтуються на особливості дитини. Бажано також скласти план занять на наступний день звечора і дотримуватися щодня однакових часових рамок. Можна використовувати картки візуальної підтримки для створення візуального розкладу, на якому буде зазначено, що буде дитина робити спочатку, що потім.

**Крок 3. Використання цікавих прийомів поетапного досягнення результату**

✓ Якщо дитині, яка навчається в початковій школі, важко впоратися з певним обсягом роботи, запропонуйте їй намалювати на аркуші кола, які відповідають кількості необхідних завдань, і будуть по черзі розфарбовуватись чи закреслюватись. Виконано одне завдання – і закреслюється коло.

✓ Корисним є розроблення спеціальної системи заохочення. Це підтримує мотивацію до виконання завдань, діти пишаються своїми виконаними справами.

Крок 4. Організація робочого простору

✓ Для ефективного навчання необхідно забезпечити дитину комфортним та зручним робочим місцем. Адже навчання на дивані або лежачи в ліжку буде відволікати і шкодити здоров'ю дитини. Тому необхідно вибрати окремий куточок (навчальну зону) у будинку та обладнати його.

✓ Бажано усунути чинники, що можуть відволікати школяра. Середовище, що не відволікає увагу, дасть змогу йому навчатися ефективно та допоможе почуватися спокійніше. Тож під час виконання завдань дитиною необхідно забезпечити відсутність сторонніх шумів – вимкнути сповіщення мобільного телефону, телевізор та радіо.

✓ Організуючи робоче місце для дитини, важливо враховувати стан її здоров'я, зорові, рухові, слухові, пізнавальні можливості. Необхідно допомогти їй (відповідно до фізичних можливостей) зберігати правильну поставу при роботі за комп'ютером. Монітор комп'ютера має бути навпроти очей. Також слід забезпечити вимоги до освітлення робочого місця, повітряного середовища в приміщенні, ознайомити та дотримуватись правил техніки безпеки.

Крок 5. Попереднє ознайомлення з процесом дистанційного навчання

✓ Необхідно пояснити, як буде проходити заняття вдома, що учень буде бачити на комп'ютері, хто буде на зв'язку, кого він буде бачити та чути, коли ввімкнеться відео, для чого поруч будуть батьки і яку допомогу вони будуть надавати, як будуть працювати разом. Психологічне налаштування дитини на ефективну спільну роботу та взаємодію сприятиме ефективності навчання.

Крок 6. Організація навчання

✓ Необхідно чергувати онлайн-навчання з іншими видами навчальної діяльності: читання книг, створення проектів, спостереження, експериментування, розвиваючі ігри, малювання, ліплення, конструювання тощо.

✓ Навчальний матеріал необхідно вивчати невеликими змістовими блоками, відповідно можливостей учня, що сприятиме кращому запам'ятовуванню та відтворенню інформації.

✓ Треба пам'ятати, що знання краще засвоюються в ігровій формі. Усі вміння та навички закріплюються за принципом «від простого до складного» (якщо дитина вільно виконує завдання, або навичка вже сформована і доведена до автоматизму, тоді ускладнюються завдання або формуються нові навички). Дитині потрібна допомога та підтримка дорослого, якщо у неї щось не виходить. Якщо вона постійно користується підказками (фізичною – рука в руку, жестовою, словесною), то можна поступово зменшувати кількість їх використання і надавати учневі більше самостійності в діях. Слід допомагати школяреві, але не виконувати завдання замість нього.



Крок 7. Усунення бар'єрів та труднощів у навчанні

✓ Якщо учень зустрічається з психологічними труднощами під час роботи з новою формою викладу матеріалу, технічними труднощами при роботі з обладнанням, потрібно допомогти йому впоратись із цим, надати йому психологічну підтримку та допомогу, у разі необхідності – звернутися до педагога за консультацією.

Крок 8. Підтримка інтересу до навчання

✓ Важливо мотивувати дитину до успіху. Мотивація може бути різною – зовнішньою (заохочення, як-то дозвіл погратися на комп'ютері, купити іграшку тощо) та внутрішньою – власне пізнавальний інтерес дитини (який підвищується від підтримання допитливості дитини, похвали за її досягнення тощо).

✓ Варто пам'ятати: заохочення та підтримка показують дитині, що дорослий пишається її роботою і її зусилля не залишаються непоміченими. Необхідно хвалити дітей за виконану роботу, за конкретну дію; звертати увагу на домашні завдання як навчальний інструмент до самостійності, а не покарання.

✓ Підтримувати інтерес дитини і мотивацію до вивчення і пізнання нового – це головна вимога для успішного опанування інформаційно-комунікаційними технологіями та роботи в дистанційному режимі, для отримання якісної освіти учнями з різними інтелектуальними можливостями.

Крок 9. Дотримання здоров'язбережувального режиму під час дистанційного навчання. Урахування ризиків, які виникають при роботі з комп'ютером:

✓ Гіподинамія. Тривале сидіння перед комп'ютером в одному положенні призводить до того, що м'язи слабо розвиваються, дитина стає дратівливою, швидко стомлюється.

✓ Порухення зору. Постійна напруга зору веде до стомлення очних м'язів, а також негативно впливає на внутрішньоочні судини і сітківку ока.

✓ Навантаження на руки. Під час роботи за комп'ютером кисті рук постійно знаходяться в напруженні: вони здійснюють однотипні рухи, довгий час не змінюють положення. У результаті виникає стійка втома м'язів рук, що призводить до болю в суглобах тощо.

✓ Навантаження на шию. Під час роботи за комп'ютером шийний відділ хребта також знаходиться в постійній нарузі, особливо якщо дитина сидить нерівно. В результаті погіршується кровопостачання мозку, може виникнути кисневе голодування, що проявляється в головних болях.

✓ Вплив на центральну нервову систему. Тривале використання комп'ютера може не тільки стати причиною підвищеної стомлюваності і навіть запаморочень, але й викликати інші порушення – сонливість, апатію, неухважність, нестримність, зниження уваги тощо.

✓ Необхідно робити паузи під час навчання, перерви після кожного відеоуроку чи заняття, виконувати рекомендовані фахівцями вправи для очей, дихальну гімнастику, розвантажувальні фізичні вправи, фізкультхвилинки у процесі роботи за комп'ютером. Проводиться також гімнастика для зняття стомленості.

Пропонується комплекс вправ для очей:

1. Швидко покліпати очима, заплющити очі та посидіти спокійно, повільно рахуючи до п'яти. Вправу повторити 4–5 разів.



2. Міцно заплющити очі, рахуючи до трьох, розплющити очі та подивитися вдалечінь, рахуючи до п'яти. Вправу повторити 4–5 разів.

3. Витягнути праву руку вперед і стежити очима, не повертаючи голови, за повільними рухами вказівного пальця витягнутої руки вліво і вправо, вгору і вниз. Вправу повторити 4–5 разів.

4. Подивитися на вказівний палець витягнутої руки на рахунок до чотирьох, потім перенести погляд вдалечінь на рахунок до шести. Вправу повторити 4-5 разів.

5. Виконувати по 3–4 кругові рухи очима праворуч, стільки ж ліворуч. Розслабити очні м'язи, подивитися вдалечінь – рахуючи до шести. Вправу повторити 1–2 рази.

Варто пам'ятати, що педагоги школи завжди готові поспілкуватися з батьками та їхніми дітьми в різний спосіб, надати консультацію чи практичну допомогу.

Крок 10. Позитивне оцінювання діяльності

Прагнення дитини до виконання завдань повинно оцінюватись позитивно та підкріплюватись словами дорослого: «Молодець», «У тебе все вийде», «Ти дуже старався», «Сьогодні тобі вдалося це зробити краще». Це впливає на підвищення самооцінки дитини, її віри у отримання позитивного кінцевого результату, ставлення до виконаної роботи з різних видів діяльності. Важливо пам'ятати, що оцінювати потрібно не дитину, а діяльність, яку вона здійснює або намагається здійснити при певній допомозі дорослого.

Основною умовою успіху в просуванні дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями за освітньою програмою є батьківський супровід учня під час навчання. Практика показує, що найсприятливіші умови навчання школярів з використанням дистанційних освітніх технологій складаються тоді, коли батьки учнів є безпосередніми учасниками освітнього процесу, надійними партнерами вчителів. Необхідно пам'ятати та дотримуватись рекомендацій та покрокового алгоритму щодо організації дистанційного навчання. Уважне та турботливе ставлення педагогів та батьків до дитини, забезпечення необхідних умов допоможе їй навчатися, розвиватися, долати можливі труднощі та бар'єри при дистанційному навчанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки вищесказаного, зазначимо, що дистанційне навчання є важливим напрямом навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вкрай необхідним для розвитку сучасної освіти, а його впровадження потребує реалізації організаційно-педагогічних умов та дотримання представлених нормативно-правових та навчально-методичних рекомендацій, технологій та прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Дистанційну форму здобуття освіти для дітей із комплексними та тяжкими інтелектуальними порушеннями розвитку слід розглядати лише на період дії надзвичайних обставин, оскільки вона не здатна замінити корекційно-розвивального навчання учнів у класі, безпосередню роботу з учителем. Актуальним є подальше дослідження організації та супроводу дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку різновікових груп, удосконалення електронних освітніх ресурсів, наповнення їх апробованим контентом з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школярів, розроблен-



ня навчально-методичної літератури на основі апробованих успішних сучасних практик навчання дітей, підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів щодо технологій дистанційного викладання різних навчальних предметів та корекційно-розвивальних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2009). Моделі організаційних систем відкритої освіти. (Монографія). Київ: Атіка.
2. Богачков, Ю.М., Биков, В.Ю., Пінчук, О.П., Манако, А.Ф., Вольневич, О.І., Царенко, В.О., Ухань П.С., & Мушка І.В. (2012). Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: навчальний посібник. Богачков Ю.М. (Ред). Київ: Педагогічна думка.
3. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної освіти (затверджене Наказом МОН України від 08.09.2020 №1115). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>
4. Чеботарьова О.В. (Ред.). (2020). Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>
5. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. (2013). Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Режим доступу: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20InclusionEN>.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bykov, V. Yu. (2009). Models of organizational systems of open education. (Monografia). Kyiv: Atika.
2. Bogachkov, Yu.M., Bykov, V.Yu., Pinchuk, OP, Manako, AF, Volnevich, O.I, Tsarenko, V.O, Wuhan P.S., & Muшка I.B. (2012). Organization of the distance-learning environment in secondary schools: a textbook. Bogachkov Yu.M. (Ed.). Kyiv:
3. Regulations on the distance form of obtaining full general education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.09.2020 №1115). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>
4. Chebotaryova O.V (Ed.). (2020). Parent's guide: practical recommendations for distance learning of children with intellectual disabilities: a textbook. Kyiv: Mykola Yarmachenko ISPP of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Retrieved from: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>
5. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. (2013). Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20InclusionEN>.



УДК 159.9(075.8)

ДО ПИТАННЯ ТАКСОНОМІЇ ЛОГОПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ

Юлія РІБЦУН, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; logojuli@i.ua; <http://logoped.in.ua>; orcid.org/0000-0002-2672-3704; <http://www.researcherid.com/rid/0-9175-2016>

Логопсиходіагностика, як і будь-яка інша наука, потребує таксономії методів, тобто класифікації існуючих складно організованих ієрархічних внутрішньодіагностичних систем. Саме тому метою статті є викладення класифікації та аналіз основних методів, які використовуються у логопсиходіагностиці. Висвітлення матеріалу статті пов'язане з теоретичним рівнем наукового пізнання з перспективою використання на емпіричному рівні з метою відбору необхідного логопсиходіагностичного інструментарю згідно зі встановленими факторними зв'язками, відповідно до простеженої внутрішньої структури дослідження, виявлених закономірностями розвитку цілісної мовленнєвої системи та її окремих явищ у взаємообумовленості. Нами на теоретичному рівні дослідження використані наукові методи абстрагування, аналізу та синтезу, аксіоматичний метод та уявне моделювання. Методами логопсиходіагностики є ті засоби та способи, за допомогою яких точно фіксуються (наявність/відсутність) і визначаються (характер, структура, механізми) певні психологічні фактори у дітей різних вікових груп із розладами мовлення.

Теоретико-методологічний аналіз і методична інтерпретація основних проблем логопсиходіагностики дозволяють узагальнити систему психолого-педагогічної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення. У логопсиходіагностиці виокремлюють основні та додаткові методи, аналогічні загальній психодіагностиці, проте спрямовані саме на вивчення осіб з порушеннями психомовленнєвого розвитку. Доцільний добір відповідних логопсиходіагностичних методів, використання особистісно зорієнтованої моделі спілкування експериментатора та дитини, компетентна інтерпретація отриманих діагностичних даних дають змогу ефективно спланувати навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу, створити позитивний мікроклімат, необхідне освітнє середовище, намітити загальноосвітні та корекційні завдання, використовувати сучасні методики і технології розвивального навчання, організувати індивідуальну та підгрупову роботу з дітьми, визначити часове навантаження на кожну дитину.

Ключові слова: таксономія методів, логопсиходіагностика, тяжкі порушення мовлення.

Julia Ribtsun, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Speech Therapy Senior Research Fellow, Department of Speech Therapy, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

To the question of taxonomy of logopsychodiagnostic methods

Abstract. Logopsychodiagnostics, like any other science, requires a taxonomy of methods, that is classifications of existing complex hierarchical internal diagnostic systems. That is why the purpose of the article is to outline the classification and analysis of the main methods that are used in speech psychodiagnostics. The presentation of the article is related to the theoretical level of scientific knowledge.

© Рібцун Ю., 2021



We see a further prospect of using the described methods at the empirical level. This was done in order to select the necessary logopsychodiagnostic tools. The selection is carried out taking into account the established factor relationships, the internal structure of the study, the patterns of development of the speech system and its individual phenomena. At the theoretical level of research we used scientific methods of abstraction, analysis and synthesis, the axiomatic method and imaginary modeling. Logopsychodiagnostics methods are the means and methods by which certain psychological factors are accurately recorded (presence / absence) and determined (character, structure and mechanisms) in children of different age groups with speech disorders. Theoretical and methodological analysis and methodological interpretation of the main problems of logopsychodiagnostics makes it possible to generalize the system of psychological and pedagogical assistance to children with severe speech disorders. In logopsychodiagnostics there are basic and additional methods that are similar to general psychodiagnostics, but are aimed specifically at studying persons with speech impairments. Reasonable selection of the necessary logopsychodiagnostic methods, the use of a personality-oriented model of communication between the experimenter and the child, competent interpretation of the diagnostic data obtained make it possible to effectively plan educational and correctional and developmental work, create a positive microclimate, the necessary educational environment, outline general educational and remedial tasks, use modern methods and technologies of developmental education, organize individual and subgroup work with children, determine the hourly workload for each child. An interdisciplinary theoretical analysis of literary sources on the research problem formed the basis for the section of the educational and methodological manual «Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary schoolchildren with severe speech disorders», in which the diagnostic psycholinguistic complex of the cognitive development of primary schoolchildren is represented.

Keywords: taxonomy of methods, logopsychodiagnostics, severe speech disorders.

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток логопедичної науки характеризується розробленням і впровадженням стандартизації початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи, створенням диференційованого діагностичного інструментарію, варіативних програм у контексті методології розвивального навчання (Г. Грибань, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.) [1].

Визначити рівень психофізичного розвитку кожної дитини з мовленнєвими розладами, спрямувати якісну взаємодію педагогів і батьків з дітьми, спрогнозувати індивідуально та колективно діючі методи і прийоми, створити оптимальні умови для всебічного розвитку, продуктивного навчання та найліпшої компенсації мовленнєвих порушень, підвищити загальну ефективність освітнього процесу та ін. – це ті завдання, на вирішення яких спрямована логопсиходіагностика.

Створення психолого-педагогічного портрету дитини шляхом логопсиходіагностичного вивчення проходить у три етапи, на кожному з яких вирішуються специфічні задачі (Лубовський, 1989).

Етап скринінгу дозволяє зафіксувати лише сам факт наявності чи відсутності певних особливостей психофізичного розвитку у дитини; етап диференційної діагностики, що здійснюється в умовах інклюзивно-ресурсних центрів, – конкретизувати вид наявного порушення та надати відповідні методичні рекомендації щодо визначення закладу для навчання, створення загального освітнього



маршруту; етап поглибленого вивчення проводиться вже в самому закладі, який відвідує дитина, з метою з'ясування конкретних механізмів, характеру і глибини порушень, розроблення індивідуальної логокорекційної програми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Актуальні питання діагностики мовленнєвих порушень у дітей різних вікових груп висвітлювалися у значній кількості публікацій як вітчизняних науковців, так і фахівців у галузі speech-терапевтичної освіти зарубіжжя (Л. Андрусичина, Т. Ахутіна, Т. Бессонова, Т. Власова, Г. Волкова, О. Грибова, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, В. Калягін, Р. Кир'янова, В. Коноваленко, І. Мартиненко, І. Марченко, Т. Овчинникова, І. Омельченко, Ю. Рібцун, Є. Романова, Н. Серебрякова, Л. Трофименко, Т. Фотекова, Л. Шипіцина, Р. Юрова Р. Gardner, G. Kaluger, C. Naylor, F. Wood, D. Flowers, G. Pavlidis та ін.). Водночас міждисциплінарний теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу виявити контрадикторність між наявністю значної кількості розробок стосовно логопедичного інструментарію з вивчення усіх складових мовленнєвої діяльності та одночасною практичною відсутністю напрацювань у сфері дослідження пізнавального розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, незначної кількості репрезентування основних методів, використовуваних у логопсиходіагностиці [2, 3].

Мета статті. Логопсиходіагностика, як і будь-яка інша наука, потребує таксономії методів, тобто класифікації існуючих складно організованих ієрархічних внутрішньодіагностичних систем. Саме тому метою статті є викладення класифікації та аналіз основних методів, які використовуються у логопсиходіагностиці.

Методи дослідження. Викладення матеріалу статті пов'язане з теоретичним рівнем наукового пізнання з перспективою використання на емпіричному рівні з метою відбору необхідного логопсиходіагностичного інструментарію згідно зі встановленими факторними зв'язками, відповідно до простеженої внутрішньої структури дослідження, виявлених закономірностями розвитку цілісної мовленнєвої системи та її окремих явищ у взаємообумовленості. Нами на теоретичному рівні дослідження використані наукові методи абстрагування, аналізу та синтезу, аксіоматичний метод та уявне моделювання.

Результати дослідження. Методами логопсиходіагностики є ті засоби та способи, за допомогою яких точно фіксуються (наявність/відсутність) і визначаються (характер, структура, механізми) певні психологічні фактори у дітей різних вікових груп із розладами мовлення. У логопсиходіагностиці виокремлюють основні та додаткові методи, аналогічні загальній психодіагностиці, проте спрямовані саме на вивчення осіб з порушеннями психомовленнєвого розвитку (Г. Айзенк, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Бурлачук, В. Вайнберг, С. Геллерштейн, Я. Мікк, О. Романова, О. Усанова, F. Brown, H. Gulliksen, D. Wechsler, G. Witzlack та ін.) [4].

Основними методами, за допомогою яких можна побачити загальну картину розвитку, є методи спостереження та експерименту; додатковими – ті, які розширюють та поглиблюють уявлення про дитину, зокрема, вивчення документації, бесіда чи інтерв'ю, аналіз продуктів основних видів діяльності.

Метод спостереження застосовується при мінімальному втручанні в діагностичний процес з боку експериментатора та дає змогу отримати уявлен-



ня про різноманітні психофізичні прояви дитини при виконанні продуктивних чи непродуктивних видів діяльності.

Спостереження має бути довготривалим і проводитись цілеспрямовано, в природних умовах. За ступенем участі дорослого в процесі дослідження воно може бути *пасивним*, або вільним, коли експериментатор жодним чином не втручається в діяльність дитини, та *активним*, або включеним, під час якого здійснюється психолого-педагогічний експеримент.

За ступенем формалізованості спостереження може бути *неконтрольованим* і проводитись на початкових етапах знайомства з дитиною, ще не маючи чітко поставленої мети, та *контрольованим* – відбуватися у спеціально створених ситуаціях; за регулярністю проведення – *систематичним*, коли спостереження експериментатора конкретизоване, та *випадковим*, яке хоч заздалегідь і не планується, проте може стати джерелом корисної інформації; за умовами організації – *відкритим* і *прихованим*, що може впливати на поведінкові реакції досліджуваного.

Особливий акцент експериментатору доцільно робити на *спостереженні за комунікативною поведінкою дітей* під час ділової (навчальна сумісна діяльність) та вільної (побутова, ігрова) взаємодії між собою та дорослим (педагогами). Доцільно звернути увагу на прояв ініціативності чи індіферентності дітей у спілкуванні, обраний спосіб (вербальний, невербальний), паралінгвістичні засоби (міміка, жести), уміння підтримувати тему бесіди, використовуючи доречні лексико-граматичні форми з дотриманням причинно-наслідкових зв'язків, продуктивність спілкування, наявні бар'єри на цьому шляху, поведінкові особливості (відчуженість, впевненість, негативізм, нетерплячість, реактивність у відгуках на мовленнєві стимули, скутість, сором'язливість, страх, штучна часова обмеженість спілкування тощо), необхідність зовнішньої стимулювальної допомоги.

Звертає на себе увагу суб'єктивність зазначеного методу та неможливість статистичної обробки отриманих результатів, хоча ступінь прояву тих чи інших ознак може бути вираженим кількісними показниками. Насамперед експериментатор визначає мету спостереження, що полягає у вивченні, при потребі порівнянні тих чи інших проявів особливостей психофізичного розвитку дитини у процесі ігрової, навчальної, комунікативної та ін. видів діяльності. Відповідно наміченим завданням вибирає той спосіб спостереження, який би забезпечував найбільш повний збір інформації, та спосіб реєстрації отриманих даних, їх обробку та інтерпретацію. Під час спостереження експериментатор визначає наявність і характер поведінкових і комунікативних труднощів дитини, зокрема мотивів до спілкування, видів контактів, переживань щодо власної «мовленнєвої неспроможності», захисних реакцій.

Метод експерименту застосовується у спеціально змодельованих, переважно особистісно орієнтованих умовах.

Констатувальний експеримент спрямований на встановлення фактичного стану вищих психічних функцій дитини, наявність причинно-наслідкових зв'язків, простеження певних залежностей та закономірностей, і дає змогу створити загаль-



ний психолого-педагогічний портрет досліджуваного або проаналізувати конкретні внутрішні механізми окремих функцій, явищ, станів, спрогнозувати можливий подальший їх розвиток. З метою виявлення вираженості наявного порушення використовуються методики, підібрані за ступенем складності.

Слід враховувати, що переважна більшість методик є поліфункціональними, тобто одночасно спрямованими на вивчення різних сторін дитячої психіки. Спочатку дитину вводять у ситуацію експерименту, озвучують інструкцію, тобто повідомляють зміст діагностичного завдання, а згодом спостерігають за діяльністю дитини, при потребі надають їй дозовану різнорівневу допомогу, заносять у протокол отримані результати виконаної проби.

Прогнозування розвитку дитини при цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі, визначення зони найближчого розвитку стає можливим завдяки *навчальному експерименту* (Л. Виготський, Т. Жук, С. Забрамна, Н. Іванова, Т. Ілляшенко, І. Левченко, Н. Непомняща, А. Обухівська, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, О. Стребелева та ін.) [5, 6].

Система спеціально розроблених завдань передбачає надання дозованої допомоги різних навчальних рівнів, пропонує за принципом «від простого до складного», а саме:

а) просте перепитування, тобто прохання повторити те чи інше слово, інструкцію загалом – привертання уваги дитини до сказаного чи зробленого;

б) схвалення чи стимулювання подальших дій, наприклад, «Добре», «Молодець», «Далі», «Продовжуй»;

в) уточнення, чому дитина виконує завдання саме так – простеження логічного ланцюжка її міркувань;

г) навідні питання чи зауваження експериментатора;

д) підказка, порада діяти певним способом;

е) демонстрація дій і прохання самостійно повторити аналогічну дію;

є) поетапне навчання тому, як потрібно виконати завдання.

Критеріями оцінювання результатів навчального експерименту є:

а) стан орієнтувальної діяльності (активний / пасивний);

б) сприйняття допомоги за кількістю «уроків-підказок» (за умов типового розвитку – 1–5, при порушенні інтелектуального розвитку – до 20).

Проведення експерименту передбачає три наскрізні взаємопов'язані етапи.

На першому, або підготовчому, етапі висувається гіпотеза, вірогідність якої потрібно перевірити (підтвердити чи спростувати), комплектується статистично значуща однорідна група дітей за віком і певним мовленнєвим розладом, розробляється спеціальна методика.

На другому, чи основному, етапі створюються власне експериментальні ситуації, оцінювання яких відбувається на проміжних зрізах у вигляді співставлення результатів ефективності запропонованих експериментальних заходів і фіксації можливих труднощів, які в подальшому потрібно буде обов'язково враховувати.

Третій, або заключний, етап полягає у аналізі наслідків повної реалізації проведеної експериментальної системи заходів. На цьому етапі характеризують



ся умови (організаційні, психологічні, дидактичні тощо), при яких простежується максимальна ефективність психолого-педагогічного впливу за значно коротший проміжок часу.

Додатковими методами логопсиходіагностики є вивчення документації та продуктів різних видів діяльності дитини, бесіди чи інтерв'ю.

Завдяки **вивченню медичної** (морфогенетичний розвиток) **та педагогічної** (психолого-педагогічна характеристика) **документації** експериментатор отримує загальні відомості про дитину (прізвище, ім'я, дата народження, які заклади відвідував (-ла), інформацію про анамнез (здоров'я матері та батька, перебіг вагітності, пологи, ранній розвиток дитини, перенесені травми та наявні супутні захворювання), групу здоров'я (основна, спеціальна), характер наявних відхилень у функціонуванні органів і систем, можливі причини та механізми порушення психомовленнєвого розвитку та його динаміку, рівень сформованості загальних умінь та навичок. Отримані відомості мають важливе прогностичне значення для подальшого планування компенсаційної роботи.

Під час встановлення особистого емоційного контакту з дитиною, спілкування з нею використовують **метод бесіди або інтерв'ю**. У залежності від віку та психомовленнєвих особливостей обстежуваного, ступеня порушення, намічених діагностичних завдань бесіда може бути вільною, що фіксує важливі факти життя дитини, частково структурованою та складатися з доступних розумінню питань, уведених у природну бесіду, а також структурованою, у вигляді опитувальника, коли питання задаються в певній послідовності.

Експериментатор може задавати дитині прямі запитання, що передбачає їх однозначне розуміння (Як тебе звати? Скільки тобі років?), непрямі (Як ти думаєш, чому...?) та проєктивні (Якби ти опинився в такій ситуації, то як би вчинив?), коли відбувається перенос існуючих проблем на інші предмети чи об'єкти.

У результаті спілкування експериментатор отримує загальні уявлення про дитину та родину (склад сім'ї, професія кожного з батьків, умови виховання, взаємини, режим дня), його соціально-побутове орієнтування, визначає наскільки дитина проявляє загальну обізнаність у оточуючому світі, оцінює характер наявних помилок, відповідність знань, умінь, навичок дитини вимогам Типових освітніх програм.

Метод вивчення продуктів діяльності дає змогу отримати інформацію про внутрішній світ дитини, її творчі здібності, приховані страхи та потреби, графомоторні навички, пізнавальні процеси, особистість загалом.

Важливе значення для якісної логопсиходіагностики мають **інтерпретаційні методи**, спрямовані насамперед на фіксацію виявлених психологічних фактів, їх дефіцитарності, подальший кількісний і багаторівневий якісний аналіз виконання дітьми діагностичних завдань, що дозволяє сформулювати перелік нейропсихологічних симптомів, виявити найбільш пошкоджені компоненти (переважно пізнавальні, моторні, експресивні, фонематичні) у загальній структурі мовленнєвого розладу, механізми наявних психомовленнєвих порушень.



В основі якісного аналізу лежать динамічні (темп) і часові (кількість витраченого часу) параметри, ставлення дитини до сприймання експериментального матеріалу та виконання запропонованих завдань, вибрані дитиною способи орієнтування, відповідність дій у ситуаціях обстеження, адекватне оцінювання дитиною результатів виконання діагностичних проб, продуктивне використання нею запропонованої допомоги.

Нормотиповим є безпомилкове виконання дітьми діагностичних завдань; легкий рівень порушень передбачає уповільнення темпів роботи, поодинокі помилки, які при звертанні уваги з боку педагога самостійно виправляються дитиною; складні порушення супроводжуються численними помилками, які ані самостійно, ані з допомогою не коригуються.

Таким чином результати психолого-педагогічної діагностики дітей з особливостями психофізичного розвитку дозволяють зробити загальний висновок щодо їх компенсаторних можливостей і намітити шляхи корекційного впливу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретико-методологічний аналіз і методична інтерпретація основних проблем логопсиходіагностики дає змогу узагальнити систему психолого-педагогічної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення. Доцільний добір відповідних логопсиходіагностичних методів, використання особистісно зорієнтованої моделі спілкування експериментатора та дитини, компетентна інтерпретація отриманих діагностичних даних дають змогу, використовуючи сучасні методики і технології розвивального навчання, ефективно спланувати навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу, створити необхідне освітнє середовище, організувати індивідуальну та підгрупову роботу з дітьми, визначити часове навантаження на кожную дитину та забезпечити позитивний мікроклімат.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Рібицун Ю. В.* (2019). Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 23. Т. 3, 139–145
2. *Рібицун Ю. В.* (2020). Шкільна логопсиходіагностика: теоретико-методологічні аспекти. International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries». Lublin : Izdavnictva «Baltija Publishing». Part 1, 156–161
3. *Методи обстеження речі дітей (2005).* Г. В. Чиркіна (ред.). М. : АРКТИ
4. *Москалець В.* (2020). Загальна психологія. К. : Ліра-К.
5. *Стадненко Н. М., Ілляшенко, Т. Д., Обухівська, А. Г.* (2006). Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : ПП Зволько Д. Г.
6. *Рібицун Ю. В.* (2020). Розвиток мислення учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 157–160



REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Ribtsun Yu. V.* (2019). Standardization of primary education of children with severe speech disorders in the New Ukrainian school. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 139–145 [in Ukrainian].
2. *Ribtsun Yu. V.* (2020). School logopsychodiagnostics: theoretical and methodological aspects. International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries». Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing». 156-161 [in Ukrainian].
3. *Metody obsledovaniya rechi detej* [Methods for examining the speech of children] (2005). G. V. Chirkina (red.). M. : ARKTI
4. *Moskalets V* (2020). *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. K. : Lira-K. [in Ukrainian].
5. *Stadnenko N. M., Illiashenko, T. D., Obukhivska, A. H.* (2006). *Metodyka diahnozyky vidkhylen v intelektualnomu rozvytku molodshykh shkolariv* [Methods for diagnosing abnormalities in the intellectual development of primary school children]. Kamianets-Podilskyi : PP Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].
6. *Ribtsun Yu. V.* (2020). Development of thinking of students with severe speech disorders. *Pedahohika ta psykholohiia: suchasnyi stan rozvytku naukovykh doslidzhen ta perspektyvy. Zaporizhzhia : Klasychnyi pryvatnyi universytet*, 157–160 [in Ukrainian].



УДК 796.011.3-056.263-053.5(045)

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В АДАПТИВНОМУ ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сергій АФАНАСЬЄВ, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, м. Дніпро, Україна; admin_infiz@ukr.net;

Ірина РОДИМЕНКО, комунальний заклад освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна; bnrsc@online.ua4;

Кирило БУРДАЄВ, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, м. Дніпро, Україна; kaffism111@gmail.com

В Україні щорічно збільшується кількість дітей з порушеннями розвитку сенсорних систем, значну частину з яких складають діти з порушеннями слуху. У роботах багатьох учених відзначається негативний вплив порушення слуху на опорно-руховий апарат дітей – стан постави та опорно-ресорних властивостей стопи. У статті представлено авторську технологію для втілення її в процес адаптивного фізичного виховання. Розроблена технологія спирається на фундаментальні положення теорії та методики адаптивного фізичного виховання з наступними завданнями: загальними, а саме – освітніми, оздоровчими, мовленнєвими, компенсаторними, виховними; та спеціальними.

Ефективність запропонованої технології оцінювали у молодших школярів 7 років із порушеннями слуху. Встановлено позитивний вплив засобів і методів авторської технології на стан постави і формування опорно-ресорних властивостей стопи дітей з порушеннями слуху. Доведено збільшення часу утримання статичної рівноваги тіла, поліпшення кінематичної структури ходьби, позитивні зміни часових характеристик ходьби. Проведені дослідження свідчать про високу ефективність розробленої технології формування статодинамічної постави дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, що дає всі підстави рекомендувати її для використання в процесі адаптивного фізичного виховання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушенням слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, адаптивне фізичне виховання.

Serhiy Afanasiev, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro, Ukraine;

Iryna Rodymenko, Municipal Educational Institution «Multidisciplinary Training and Rehabilitation Center» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, Ukraine;

Kyrylo Burdayev, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro, Ukraine

The use of innovative technologies in adaptive physical education in a special boarding school for children with hearing impairments

Abstract. In Ukraine, the number of children with disorders of sensory systems is increasing annually, a significant part of which are children with hearing impairments. In the works of many scientists, the

© Афанасьєв С., Родименко І., Бурдаєв К., 2021



negative impact of hearing impairment on the musculoskeletal system of children, impaired posture and support-spring properties of the foot are stated. The article presents the author's technology for its implementation in the process of adaptive physical education. The developed technology is based on the fundamental provisions of the theory and methodology of adaptive physical education with the following tasks: general, namely, educational, health-improving, verbal, compensatory, educational; and special ones.

The effectiveness of the offered technology was assessed of 7-year-old primary school children with hearing impairments. The positive influence of the means and methods of the author's technology on the state of posture and the formation of the supporting spring properties of the foot of children with hearing impairments has been established. An increase in the time of maintaining the static balance of the body, an improvement in the kinematic structure of walking, and positive changes in the temporal characteristics of walking were proved. The conducted investigations indicate the high efficiency of the developed technology for the formation of the static and dynamic posture of children of primary school age with hearing impairments, which gives every reason to recommend it for use in the process of adaptive physical education in special educational institutions for children with hearing impairments.

Keywords: children with hearing impairments, adaptive physical education.

Актуальність дослідження. На жаль в Україні щорічно збільшується кількість дітей з порушеннями розвитку сенсорних систем, значну частину з яких складають діти з порушеннями слуху [18, 19, 11, 26].

Підвищена увага педагогічного наукового співтовариства та суспільства до проблеми навчання і виховання дітей з депривацією сенсорних систем в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, засвідчує появу різновекторних наукових досліджень [2, 14, 15, 16, 1].

Значна кількість робіт науковців присвячена упровадженню широкого спектра інноваційних підходів, засобів і технологій в адаптивному фізичному вихованні (АФВ) школярів з порушеннями слуху [7, 26, 2, 4].

У роботах багатьох вчених відзначається негативний вплив порушення слуху на опорно-руховий апарат – порушення постави та опорно-ресорних властивостей стопи і пропонуються технології фізичної реабілітації та адаптивного фізичного виховання з метою усунення цих порушень [5, 6, 8, 18, 25, 28].

Попри плідну роботу науковців у означеній царині, поза їхньою увагою залишилося розроблення технології, спрямованої на формування статодинамічної постави (СП) дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху в процесі адаптивного фізичного виховання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Провідна ідея сучасних підходів до навчання дітей з порушеннями розвитку – орієнтація на ефективне використання збережених функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, навичок і відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство [12, 21, 24].

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як вважають А. Колупаєва, О. Таранченко, є одним



із напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів держави з жорсткою регламентацією навчального процесу, має прийти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб [19].

У сучасній Україні, на думку авторитетних фахівців галузі спеціальної освіти, спеціальні школи переважно забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення. Утім, поряд із незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все її уніфікованість [19]. Одним із шляхів упровадження роботи з дітьми з порушеннями розвитку є інноваційні технології.

Значну роль у вихованні дітей з особливими потребами відіграє фізичне виховання, яке вирішує корекційно-компенсаторні завдання.

На даний час відмічається підвищений інтерес педагогічного, наукового співтовариства та суспільства в цілому до проблеми навчання і виховання дітей з депривацією сенсорних систем в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, що засвідчує поява різновекторних наукових досліджень [2, 4, 24, 29, 30].

Низка наукових джерел присвячені упровадженню широкого спектра інноваційних підходів, засобів і технологій фізичного виховання школярів з порушеннями слуху [2, 9, 10, 11, 13, 16].

У численних дослідженнях учених констатовано, що розвиток опорно-рухового апарату (ОРА) школярів з депривацією сенсорних систем знаходиться під впливом різних чинників і підлягає певним змінам, у тому числі і патологічним [2, 4, 15].

У той же час фахівці зазначають про те, що однією з причин відхилення у фізичному стані, зниження темпів фізичного розвитку та виникнення патологічних процесів є порушення СП, яку на сучасному етапі оцінюють як певну гармонію взаємопов'язаних просторових характеристик тіла [14, 16, 20].

Метою статті є розкриття шляхів підвищення ефективності адаптивного фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи-інтернату для дітей з порушеннями слуху.

Результати дослідження. Для виявлення існуючих підходів щодо формування СП молодших школярів з порушеннями слуху в процесі АФВ нами були залучені експерти – викладачі фізичного виховання, які одноставно схиляються до того, що її стан значно нижчий порівняно з практично здоровими дітьми та вважають недостатніми заходи, спрямовані на формування СП даного контингенту й переконані у необхідності впровадження додаткових підходів у процес АФВ.

Вивчаючи питання про чинники, які заважають удосконаленню формування СП, встановлено, що насамперед, його лімітує відсутність обґрунтованої технології.

Таким чином, опитування й анкетування експертів та результати констатувального експерименту підтверджують необхідність розробки обґрунтованої технології формування СП молодших школярів з порушеннями слуху (рис. 1).



Рис. 1. Структура технології формування СП дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху в процесі АФВ (роздруківка з екрану комп'ютера)

Мета технології – формування СП дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху в процесі АФВ, для підвищення його здоров'яформуючої спрямованості.

Зміст технології спирається на фундаментальні положення теорії та методики АФВ з наступними завданнями: загальними, а саме – освітніми, оздоровчими, мовленнєвими, компенсаторними, виховними [27]; та спеціальними – забезпечення закономірностей природного розвитку та стимулювання розвитку СП дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, що дозволить підвищити ефективність процесу АФВ; підвищення рівня стану біогеометричного профілю постави (БПП) у сагітальній і фронтальній площинах; підвищення рівня стану статичної рівноваги тіла, забезпечення закономірностей природного розвитку часових характеристик ходьби; зміцнення кістково-м'язового апарату стопи та м'язів, що формують ортоградну позу; отримання знань про правила елементарних прийомів контролю стану СП.

Розроблення технології здійснювалося на основі загальноприйнятих і спеціальних принципів АФВ: принцип безперервного й комплексного впливу на особистість дітей з порушеннями слуху різними формами і засобами АФВ, принцип диференційованого підходу, принцип індивідуального підходу, принцип корекційної спрямованості виховання й навчання, принцип систематичності, послідовності й наступності педагогічних впливів, принципи адекватності, оптимальності й варіативності педагогічних впливів [12, 24].

Узагальнення наукових даних дало змогу сформулювати умови практичної реалізації авторської технології, а саме: організаційні, дидактичні та соціально-адаптаційні.

Авторська технологія включає низку взаємопов'язаних структурних компонентів: організаційний, діагностичний, методичний, контрольно-корекційний та результативний.

Відмінною рисою авторської технології є втілення в процес АФВ Школи «Статодинамічна постава», яка включає комплекси фізичних вправ різної цільової спрямованості з урахуванням типу порушень постави.



Розроблені корекційно-профілактичні комплекси фізичних вправ розподілені за низкою класів-студій (рис. 2).



Рис. 2. Школа «Статодинамічна постава» – авторські студії (роздрукована з екрану комп'ютера)

«Корекційна студія» – спрямована на корекцію порушень постави в залежності від її типу, підвищення рівня БПП, статичної рівноваги тіла, забезпечення природного розвитку часових характеристик фаз ходьби, зміцнення м'язів стопи та м'язів, що формують ортоградну позу.

«Студія профілактики» – спрямована на зміцнення м'язово-зв'язкового апарату стопи та підвищення тону м'язів, які утримують її склепіння.

«Студія динамічної постави» – спрямована на формування правильного положення тіла дітей під час виконання різних фізичних вправ.

«Студія статичної постави» – сприяє розвитку і вдосконаленню вертикальної стійкості тіла.

«Студія рухливих ігор і естафет» – спрямована на підвищення рівня фізичної підготовленості та формування навичок СП.

Усі вищевказані студії були представлені в мультимедійних презентаціях Школи «Статодинамічна постава».

При проведенні дослідження ми враховували рекомендації Навчальної програми для 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом [22].

У процесі реалізації технології формування ми використовували методи навчання, враховуючи особливості сприйняття дітьми навчального матеріалу, певний запас знань і умінь, наявність попереднього рухового досвіду, адже є деякі відмінності у фізичних можливостях дитини з порушеннями слуху [19, 26, 27].



Спеціальні наукові дослідження свідчать про те, що ефективність формування у дітей молодшого шкільного віку з порушенням слуху уявлень про здоровий спосіб життя багато в чому визначається цілеспрямованістю виховно-освітньої роботи і взаємодією педагогів і батьків.

Згідно з рекомендаціями А. Колупаєвої та ін. [23, 9, 17] на початку підготовчого етапу в комунальному закладі освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради, були проведені збори педагогічного колективу й інструктаж з вчителями і вихователями школи, де ознайомили їх з організацією і змістом рухової діяльності дітей із порушеннями слуху.

Педагогічний колектив ми ознайомили з авторською технологією та зосередили увагу на ключових її компонентах: ознайомлення з методикою організації й проведення занять; забезпечення вчителів і вихователів розробленими методичними рекомендаціями; надання консультативної допомоги з поточних питань використання авторської технології.

Даний підхід показав свою високу ефективність у науковій роботі С. Савлюк [26, 27].

Критеріями ефективності розробленої технології визначено статистично значущі зміни показників фізичного розвитку, БПП постави, вертикальної стійкості тіла, опорно-ресорних властивостей стопи та динаміки часових характеристик фаз ходьби.

Оцінку ефективності запропонованої технології здійснювали у молодших школярів 7 років із порушеннями слуху.

Технологію формування СП було інтегровано в навчальний процес із фізичного виховання.

На завершальній стадії дослідження проведено порівняльний аналіз відповідно до критеріїв ефективності за допомогою математичної обробки даних.

У дітей основної групи після використання розробленої технології відбулося збільшення загальної оцінки рівня стану БПП вірогідно на 16,7%.

Встановлено позитивний вплив засобів і методів авторської технології на формування опорно-ресорних властивостей стопи дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху.

Ефективність запропонованої в дослідженні технології доведено на основі зміни проаналізованих показників, а саме: час утримання статичної рівноваги тіла порівняно із результатами, встановленими на початку експерименту. Дослідження показало, що відсоток дітей основної групи з високим рівнем статичної рівноваги тіла зріс на 12,5%, а відсоток дітей із достатнім рівнем збільшився на 31,2%.

Оцінка кінематичної структури ходьби у дітей 7 років з порушеннями слуху після проведення формувального експерименту засвідчила позитивні зміни часових характеристик ходьби [9, 10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведені дослідження свідчать про високу ефективність розробленої технології формування статодинамічної постави дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, що дає



всі підстави рекомендувати її для використання в процесі адаптивного фізичного виховання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей зі зниженим слухом.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальним обґрунтуванням засобів і методів фізичного виховання, спрямованих на корекцію порушень статодинамічної постави учнів середніх класів з порушеннями слуху в процесі адаптивного фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Альошина А.І.* Профілактика й корекція порушень опорно-рухового апарату в дошкільнят, школярів та студентської молоді у процесі фізичного виховання: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 368 с.
2. *Афанасьєва О.С.* Фізична реабілітація слабкочуючих дітей середнього шкільного віку з порушенням постави: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту 24.00.03. Київ, 2014. 22 с.
3. *Афанасьєв С.М.* Профілактика первинної інвалідності внаслідок захворювань і травм опорно-рухового апарату засобами фізичної реабілітації: монографія. Дніпро: Журфонд, 2017. 259 с.
4. *Афанасьєв С.М., Бурдаєв К.В.* До питання корекції порушень статодинамічної постави дітей з вадами слуху. Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біохімічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти: *матеріали I Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю* (Київ, 17 травня 2018 р.) / ред. Г.В. Коробейніков, В.О. Кашуба, В.В. Гамалій. К.: НУФВСУ, 2018. С. 172-173.
5. *Афанасьєв С., Бурдаєв К.* Формування вертикальної стійкості тіла молодших школярів з вадами слуху в процесі фізичного виховання: Formation of the vertical stability of the body of junior schoolchildren with hearing impairments in the process of physical education. *Journal of Education, Health and Sport.* 2017;7(6):1169-1178
6. *Афанасьєв С., Бурдаєв К.* Характеристика опорно-ресорних властивостей стопи дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху в процесі фізичного виховання. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2018;2:46-52.
7. *Бурдаєв К.* Використання інформаційних технологій у процесі адаптаційного фізичного виховання школярів із деривацією сенсорних систем. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт. Луцьк, 2017. Вип. 28. С. 104 - 109
8. *Бурдаєв К.* Технологія формування статодинамічної постави дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху в процесі адаптивного фізичного виховання. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт. Луцьк, 2018.
9. *Губарева Н.В.* Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Омск, 2009. 24 с.
10. *Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха: учеб. пособие.* Запорожье. ЗГУ, 2003. 232 с.
11. *Джевага В.В.* Корекція порушень координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Київ, 2017. 218 с. (107)



12. *Евсеев С.П.* Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2014. 298 с. (117)
13. *Засенко В., Колупаєва А.* Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №3. С. 20-29. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_3_5.
14. *Кашуба В., Зіяд Насраллах, Демчук С.* Характеристика просторової організації тіла дітей молодшого шкільного віку зі слуховою депривацією. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2014. Вип. 14. С. 65–69.
15. *Кашуба В.О., Демчук С.П.* До питання використання інформаційних технологій у процесі адаптивного фізичного виховання. Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. 2014. Вип. 19. С. 82–88.
16. *Кашуба В., Ричок Т.* Популяризація сучасних форм рухової активності серед школярів з сенсорними порушеннями, шляхом використання мультимедійних технологій. Вісник Прикарпатського університету. Серія «Фізична культура». 2017. № 25–26. С. 154–160.
17. *Кашуба В.О., Карп І.П., Ричок Т.М.* Використання інформаційних засобів у фізичному вихованні школярів з особливими потребами. Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту: збірник наукових праць [Електронний ресурс]. Харків: ХДАФК, 2017. Вип. 1. С. 42-46.
18. *Козут І. О.* Соціально-гуманістичні засади розвитку адаптивної фізичної культури в Україні (на матеріалі адаптивного спорту): дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з фіз. вих. і спорту. К., 2016. 521 с.
19. *Колупаєва А.А., Таранченко О.М.* «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
20. *Ляхова І.М.* Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.03. К., 2006. 44 с. (191)
21. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: за заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: «А. С. К.», 2012. 308 с.
22. Програма для підготовчого, 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. Фізична культура. 2–4 класи / за заг. ред. Шеремет Б.Г. та інші. К.: Видавництво «Неопалима купина», 2014. 68 с.
23. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: – ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010.
24. *Ростомашвили Л.Н.* Педагогические технологии в адаптивном физическом воспитании детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями развития: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.04. Санкт-Петербург, 2014. 42 с. (231)
25. *Савлюк С.* Морфофункціональний статус дітей молодшого шкільного віку з депривацією слуху. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Фізична культура і спорт. 2016. Вип. 10 (80) 16. С. 108–112. (233)
26. *Савлюк С.П.* Просторова організація тіла дітей молодшого шкільного віку із депривацією сенсорних систем у процесі фізичного виховання [Текст]: монографія. Рівне: О. Зень, 2017. 560 с.



27. *Савлюк С.П.* Профілактика та корекція порушень просторової організації тіла дітей 6–10 років з депривацією сенсорних систем у процесі фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. К., 2018. 537 с.

28. *Сторожик А.И.* К вопросу о физическом развитии детей младшего школьного возраста со сниженным слухом. Научовий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт». 2016. Вип. 6 (32). С. 152–158. (241)

29. *Khmel'nitskaya I.* Computer system for monitoring the poor hearing of school children's motor skills. Theory and methods of physical education and sport, 2014. 3. P. 50–53.

30. *Lori A. Volding A.* Comparison of the Motor Development of Deaf Children of Deaf Parents and Hearing Parents. The College at Brockport: State University of New York, 2002. P. 122–127.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Aloshyna, A.I.* (2015). Profilaktyka y korektsiia porushen oporno-rukhnovoho aparatu vdoshkilniat, shkoliariv ta studentskoi molodi u protsesi I zychnoho vykhovannia. Lutsk: Vezha-Druk.

2. *Afanasieva, O.S.* (2014). Fizychnareabilitatsiia slabkochuiuch ykh ditei serednoho shkilnoho viku z porushenniam postavy: avtoref. dys. ... kand. naukzfiz. vykh. isportu 24.00.03. Kyiv.

3. *Afanasiev, S.M.* (2017). Profilaktyka pervynnoi invalidnosti vnaslidok zakhvoriuvan i travm oporno-rukhnovoho aparatu zasobamy fizychnoi reabilitatsii. Dnipro: Zhurfond.

4. *Afanasiev, S.M., & Burdaiev, K.V.* (2018). Dopytanniakorektsiiporushenstatodynamich noipostavyditeizvadamyslukhu. InH.V. Korobeinikov, V.O. Kashuba, &V.V. Hamalii (Eds.). Aktualni problem fizychnoi kultury, sportu, fizychnoi terapii ta erhoterapii: biokhimichni, psykhofiziolohichni ta metrolohichni aspekty: materialy IV seukrainskoi elektronnoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (pp. 172-173). K.: NUFVSU.

5. *Afanasiev, S.M., & Burdaiev, K.V.*(2017). Formation of the vertical stability of the body of junior schoolchildren with hearing impairments in the process of physical education. Journal of Education, Health and Sport.,7(6), 1169–1178.

6. *Afanasiev, S., & Burdaiev, K.*(2018). Kharakterystyka oporno-resornykh vlastyvostei stopy ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy slukhu v protsesi fizychnoho vykhovannia. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu,2, 46–52.

7. *Gubareva, N.V.* (2009). Differencirovannyj podhod v processe korrektsii i razvitija koordinacii sposobnostej u shkol'nikov s razlichnoj stepen'ju narusheniya sluha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Omsk.

8. Diagnostika i korrektsiia dvigatel'noj sfery u lic s narushenijami sluha: ucheb. posobie. Zaporozh'e. ZGU, 2003. 232 p.

9. *Burdaiev, K.* (2017). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi adaptatsiinoho fizychnoho vykhovannia shkoliariv iz deryvatsiieiu sensorykh system. Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Fizychno vykhovannia i sport. Lutsk, 28, 104 – 109.

10. *Burdaiev, K.* (2018). Tekhnolohiia formuvannia statodynamichnoi postavy ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy slukhu v protsesi adaptyvnoho fizychnoho vykhovannia. Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Fizychno vykhovannia i sport. Lutsk.



11. *Dzhevaha, V.V.* (2017). Korektsiia porushen koordynatsiinykh zdbnosteï diteï molodshoho shkilnoho viku z vadamy slukhu v protsesi fizychnoho vykhovannia: avtoref. dys. ... kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu: 24.00.02. Kyiv.
12. *Evshev, S.P.* (2014). Adaptivnaja fizicheskaïa kul'tura v praktike raboty s invalidami i drugimï malomobil'nymi gruppami naselenija: uchebnoe posobie. M.: Sovetskij sport.
13. *Zasenko, V. & Kolupaieva, A.* (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu y okhorony zdorov'ia . Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia, 3, 20–29. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_3_5.
14. *Kashuba, V., Ziad Nasrallah, & Demchuk, S.* (2014). Kharakterystyka prostorovoi orhanizatsii tila diteï molodshoho shkilnoho viku zi slukhovoïu deryvatsiieïu. Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoevropeïskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky, 14, 65–69.
15. *Kashuba, V.O. & Demchuk, S.P.* (2014). Do pyttannia vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi adaptivnoho fizychnoho vykhovannia. Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seria: Fizychna kultura, 19, 82–88.
16. *Kashuba, V., & Rychok, T.* (2017). Populiaryzatsiia suchasnykh form rukhovoï aktivnosti sereð shkoliariv z sensornymy porushenniamy, shliakhom vykorystannia multymediinykh tekhnolohii. Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seria «Fizychna kultura», 25–26, 154–160.
17. *Kashuba, V.O., Karp, I.P., & Rychok, T.M.* (2017). Vykorystannia informatsiinykh zasobiv u fizychnomu vykhovanni shkoliariv z osoblyvymy potrebamy. Naukovo-metodychni osnovy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi fizychnoi kultury ta sportu: zbirnyk naukovykh prats, 1, 42-46. [Elektronnyi resurs]. Kharkiv: KhDAFK.
18. *Kohut, I. O.* (2016). Sotsialno-humanistychni zasady rozvytku adaptivnoi fizychnoi kultury v Ukraini (na materialï adaptivnoho sportu) : dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora nauk z fiz. vykh. i sportu. Kyiv.
19. *Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M.* (2016). Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky. K.: TOV «АТОПОЛ», Seria «Inkluzyvna osvita».
20. *Liakhova, I.M.* (2006). Teoretyko-metodychni osnovy korektsii rukhovoï sfery diteï zi znyzhenym slukhom zasobamy fizychnoho vykhovannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk: 13.00.03. Kyiv.
21. *In A.A. Kolupaieva (Ed.)* (2012). Osnovy inkluzyvnoi osvity. Navchalno-metodychni posibnyk. K.: «A. S. K.».
22. *In B.H. Sheremet et al. (Ed.)* (2014). Prohrama dlïa pidhotovchoho, 1-4 klasiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlïa diteï zi znyzhenym slukhom. Fizychna kultura. 2 – 4 klasy. K.: Vydavnytstvo «Neopalyma kupyna».
23. *In A.A. Kolupaieva (Ed.)* (2010). Putivnyk dlïa batkiv diteï z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Navchalno-metodychni posibnyk. K.: TOV VPTs «Litopys–XX».
24. *Rostomashvili, L.N.* (2014). Pedagogicheskie tehnologii v adaptivnom fizicheskom vospitanii detej mladshogo shkol'nogo vozrasta so slozhnyimi narushenijami razvitija: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni doktora ped. nauk: 13.00.04. Sankt-Peterburg.
25. *Savliuk, S.* (2016). Morfofunktsionalnyi status diteï molodshoho shkilnoho viku z depryvatsiieïu slukhu. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seria № 15. «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury. Fizychna kultura i sport, 10 (80) 16, 108–112.



26. *Savliuk, S.P. (2017).* Prostorova orhanizatsiia tila ditei molodshoho shkilnoho viku iz deprivatsiieiu sensorynykh system u protsesi fizychnoho vykhovannia. Rivne: O. Zen.
27. *Savliuk, S.P. (2018).* Profilaktyka ta korektsiia porushen prostorovoi orhanizatsii tila ditei 6–10 rokiv z deprivatsiieiu sensorynykh system u protsesi fizychnoho vykhovannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora nauk z fiz. vykhovannia i sportu: 24.00.02. Kyiv.
28. *Storozhik, A.I. (2016).* K voprosu o fizicheskom razvitii detej mladshogo shkol'nogo vozrasta so snizhennym sluhom. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia № 15. «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / Fizychna kultura i sport», 6 (32), 152–158.
29. *Khmel'nitskaya, I. (2014).* Computer system for monitoring the poor hearing of school children's motor skills. Theory and methods of physical education and sport, 3, 50–53.
30. *Lori, A. & Volding, A. (2002).* Comparison of the Motor Development of Deaf Children of Deaf Parents and Hearing Parents. The College at Brockport: State University of New York, pp.122–127.



УДК 376.37

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА ДОПОМОГУ ПРАКТИКАМ)

Валентина ІЛЬЯНА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; ilianavalentyina@gmail.com; ORCID ID 0000-0001-5208-8399; Researcher ID P-8068-2016

Статтю присвячено питанню дислексії в учнів з тяжкими порушеннями мовлення. Метою статті є висвітлення психолого-педагогічно обґрунтованої поетапної методики подолання дислексії у молодших школярів на матеріалі букв українського алфавіту. Порушення читання можуть проявлятися в синдромі тяжких розладів мовлення, а також як самостійне порушення. В практиці прийнято розглядати в кожному конкретному випадку з позицій однієї з вже відомих форм дислексій, як самостійних розладів писемного мовлення. При цьому значна увага приділяється співвідношенню помилок під час читання та роботі над їх усуненням. На основі аналізу психолінгвістичної, логопедичної, лінгвістичної методичної літератури ми дійшли висновку про те, що на сьогодні в логопедичній практиці немає такого методичного інструментарію, в основу якого б було покладено психолінгвістичну модель оволодіння навичкою читання, реалізовану на матеріалі букв українського алфавіту. Водночас цілий спектр вітчизняного науково-методичного доробку останнього десятиріччя складає багату та глибоку базу для цього.

З огляду на те, що виникнення дислексичних помилок є наслідком системного порушення слухових та (або) зорових функцій та операцій загалом, а також недостатнього розвитку міжпівкульної взаємодії, у статті репрезентовано методику навчання, спрямовану на формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних завдань на авторському дидактичному матеріалі. Зміст методики склали розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю; розвиток слухового сприймання, уваги, пам'яті та контролю; розвиток фонематичних процесів (фонематичних уявлень, звукового аналізу у внутрішньому та зовнішньому планах); розвиток міжпівкульної взаємодії. У статті наведено приклади уроків, сконцентровані навколо окремої літери українського алфавіту. Представлено різноманітний спектр завдань з розвитку, який містить зазначені вище напрями роботи.

У статті представлено новий україномовний матеріал методики, за яким можливо обрати найбільш оптимальний та ефективний шлях корекційної роботи за умов попередньо проведеної діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів навички читання. Результати апробації наведеної методики засвідчують її високу ефективність насамперед завдяки широкому спектру завдань, спрямованих на подолання механізму порушення, а також гнучкості самої методики. Однак розроблення спеціального науково-методичного забезпечення, спрямованого на подолання означеного розладу, не вичерпує усіх нагальних потреб, що має відповідним чином знайти своє відображення у подальших наукових розвідках.

Ключові слова: дислексія; навчальні труднощі; корекція дислексії; логопедична робота при дислексії.

© Ільяна В., 2021



Valentyna Iliana, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; ilianavalentyna@gmail.com

Psycholinguistic methodological tools for overcoming dyslexia in students of primary school (to help practitioners)

The article is devoted to the issue of dyslexia in students with severe speech disorders. The purpose of the article is to highlight the psychologically and pedagogically sound step-by-step method of overcoming dyslexia in junior high school students on the material of the letters of the Ukrainian alphabet. Reading disorders can manifest themselves in the syndrome of severe speech disorders, as well as an independent disorder. In practice, it is customary to consider in each case from the standpoint of one of the already known forms of dyslexia, as independent disorders of written speech. At the same time, considerable attention is paid to the ratio of errors during reading and work on their elimination. Based on the analysis of psycholinguistic, speech therapy, linguistic, methodological literature, we came to the conclusion that today in speech therapy practice there is no such methodological toolkit, which would be based on a psycholinguistic model of mastering the skill of reading based on the letters of the Ukrainian alphabet. At the same time, the whole range of domestic scientific and methodological achievements of the last decade is a rich and deep basis for this. Given that the occurrence of dyslexic errors is a consequence of systemic impairment of auditory and (or) visual functions and operations in general, as well as insufficient development of interhemispheric interaction, the article presents training methods aimed at forming these functions and operations during special tasks on the author's didactic material. The content of the method, formed the development of visual perception, attention, memory and control; development of auditory perception, attention, memory and control; development of phonemic processes (phonemic representations, sound analysis in internal and external plans); development of interhemispheric interaction. The article provides examples of lessons centered around a single letter of the Ukrainian alphabet. A wide range of development tasks is presented, each time containing the above areas of work.

The article presents a new Ukrainian-language material of the method by which it is possible to choose the most optimal and effective way of corrective work, under the conditions of preliminary diagnostics of the state of formation of psycholinguistic components of reading skills. The results of approbation of the given technique testify to its high efficiency. First of all, due to the wide range of tasks aimed at overcoming the mechanism of violation, as well as the flexibility of the technique itself. However, the development of special scientific and methodological support aimed at overcoming this disorder does not exhaust all the urgent needs, which should be reflected in further scientific research.

Keywords: dyslexia; reading disorders; learning disabilities; speech therapy for dyslexia.

Актуальність дослідження. Дислексія – це вибіркове порушення здатності до опанування навичками читання та письма при збереженні загальної здатності до навчання. Відповідно до останніх даних Великобританії та США означений розлад спостерігається у 7–11% людей. Вітчизняні дослідження останніх років відзначають, що цей показник значно вище у дітей з тяжкими розладами мовлення. Так, у молодших школярів з вираженими порушеннями мовленнєвого розвитку частота появи стійких розладів читання значно вища, ніж у дітей без мовленнєвих патологій (Ільяна, 2012, Ільяна, 2020 та ін.). З одного боку, це вимагає спеціальної організації навчально-виховного процесу з урахуванням інди-



відуальних особливостей та супутніх розладів, які ускладнюють процес здобуття освіти дітьми з дислексіями, а з іншого – використання спеціальних сучасних україномовних методик, які безпосередньо сприятимуть подоланню означеного розладу. Отже проблема організації логопедичного впливу з метою подолання розладів читання у дітей початкової ланки освіти залишається актуальною та зумовлює необхідність розробки україномовного навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних досліджень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження склали психологічні та психолінгвістичні фундаментальні роботи, присвячені читанню, як одному з видів писемного мовлення (Виготський, 1996; Ельконін, 1996; Жинкін, 1958; Леонт'єв, 1969; Лурія, 1950 та ін.), а також роботи сучасних дослідників, що опікуються проблемою розладів писемного мовлення та розглядають їх з різних ракурсів (Візель, 2005; Данілавічюте, 1995; Ільяна, 2012; Ковшиков & Глухов, 2007; Корнєв, 1977; Левіна, 2005; Ястребова & Бессонова, 2007 та ін.).

Мета статті. Представити психолого-педагогічно обґрунтовану поетапну методику подолання дислексії у молодших школярів на матеріалі букв українського алфавіту.

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

Результати дослідження. На основі аналізу психолінгвістичної, логопедичної, лінгвістичної, методичної літератури ми дійшли висновку про те, що на сьогодні в логопедичній практиці немає такого методичного інструментарію, в основу якого б було покладено психолінгвістичну модель оволодіння навичкою читання, реалізовану на матеріалі букв українського алфавіту. Водночас цілий спектр вітчизняного науково-методичного доробку останнього десятиріччя складає багату та глибоку базу для цього.

З огляду на те, що виникнення дислексичних помилок є наслідком системного порушення слухових та (або) зорових функцій та операцій загалом, а також недостатнього розвитку міжпівкульної взаємодії (Ільяна, 2020; Тарасун & Скрипник, 2001 та ін.), методику навчання було спрямовано на формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних завдань на авторському дидактичному матеріалі. Необхідно зазначити, що до кожного уроку, сконцентрованому навколо окремої літери українського алфавіту, добрався різноманітний спектр завдань з розвитку, який щоразу містив такі напрями роботи:

- розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю;
- розвиток слухового сприймання, уваги, пам'яті та контролю;
- розвиток фонематичних процесів (фонематичних уявлень, звукового аналізу у внутрішньому та зовнішньому планах);
- розвиток міжпівкульної взаємодії.



Водночас з метою формування більш повних та стійких уявлень про образ букви, до кожного заняття добиралися спеціальні завдання, під час виконання яких провідним виступав кінетичний та кінеститичний аналізатори.

Розпочинаючи роботу з окремою літерою, логопед мав змогу варіювати та обирати завдання відповідно до наявного рівня сформованості компонентів психологічної структури читання в кожному окремому випадку. Навчання відбувалося як на фронтальних, так і індивідуальних логопедичних заняттях, де основну увагу зосереджували на подоланні первинних порушень. Добір завдань також залежав від того, які аналізатори використано в якості провідної опори. У разі виникнення труднощів логопед мав змогу повторити завдання на наступних заняттях, використовуючи аналогічний матеріал, спрямований на розвиток тих функцій та операцій, які не досягли необхідного рівня.

Наведемо приклади методики, що стануть у нагоді практикам під час роботи, спрямованої на подолання дислексії на матеріалі літер **Aa, Oo, Уу**.

А а

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика **A** та маленька літера **a**. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби, з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Із заплющеними очима «надрукувати» у повітрі обриси великої літери **A**, потім – маленької **a**.

Завдання 3. Прописати велику друковану **A**, а потім маленьку літеру **a**, озвучуючи відповідний звук під час написання.

Завдання 4. Знайти вихід з лабіринту (рис. 1).



Рис. 1.

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



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Таблиця 1

А а а А А а А а а а А А а А А а а А А а А а

Завдання 6. Прочитати склади спочатку зліва направо, а потім справа наліво (Таблиця 2).

Таблиця 2

АА АО АУ АЕ АИ АІ аа ао ау ае ай аі
--

Завдання 7. Обвести всі літери **А**, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком (Таблиця 3). (За необхідності можна використовувати трафарет-лінійку з віконцем, або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком).

Таблиця 3

РАОУАПШАПРНЙАЖХІАФАЧИЯЮАЖАЄІАИНКТАХСОУАСИІТЦУПАЛ ДАТИВРАФАЯЩАТЬВБАЖИТАНОУРАЄЖИІТСАРТИВАИЗНОАЛПЖАХ ЗОЛІЖАЛБАТИСЯБЯЮЯАУНАФЦАЙЩГКХІЄЮБДАЛОШНГТРАЬІО МАИЧАГНУПАИІВМЧИСПАРУЕВІГФАЦМРСОУШАРОВЛІДГКАМИВ ТАОРКІАФРІАЯМВАЧХДІЖАБЮБААОШЛНАОВЦУАЧІБЯФАГЦДАЛАО УСАЄЕАІЦАПРГОАВІЕІАСЗДБАОУЦІФАРДЖДЛАХЄАНГЪ
--

Завдання 8. Обвести усі літери **а**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком (Таблиця 4).

Таблиця 4

оарокгрпнеапмиаджзаобатимасчяаіфацуайаікахаіазааобаяаюмисчтаєвдіачитьо- гелшапвимифіуячаіджзахіеабаєіцолажпзавсаматіаьфаячасіацайнагаззщаєіахдже- аббаушофьягамсапхіговтраолкдіаячсмьблцеунсмоатмлалбвдрпажлазнааауе- учіаіапоекпрпаоважддопрпнгшцазхщзаєжджлоиришатоаргмроаааяачсскларпо- литирависакуцічяайхжлароьибдпаюмаджастьяцаояйщопаро
--

Завдання 9. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані у таблиці літери та запам'ятати їх розміщення (Таблиця 5). Закрити таблицю-зразок. Через 15 с відтворити їхнє розташування по пам'яті у порожній таблиці.

Таблиця 5

А	А	а
а	а	А
А	а	А

Завдання 10. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **А**. Запам'ятати їх. Через 15 с назвати прочитані слова. За потреби, можна повторити виконання завдання кілька разів.



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Р...КЕТ... ВОД... П...ЗЛ	СОРОК... П...Р...СОЛЯ ЦУКЕРК...
--------------------------------	---------------------------------------

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



Рис. 2

Завдання 12. Знайти у рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх (Таблиця 6).

Таблиця 6

КРСТМАКУЗВТАНКСВЛОБАНАНМОРЛДАХИТЬВЦГІВАЗАТХЩ ШПАВІЧСИНБЫГБАКТСЬВОНЬАОЛЖЄОЖАБАОРГЦКЕВІМ САНИРІОУВКАРТАОЛЩІГНОГАМТСЧІМАСКАЦІЧКПАРАЗАК

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

Таблиця 7

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

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

Слова для запам'ятовування: айстра, троянда, ромашка, тюльпан, кульбаба, підсніжник.

Прослухати слова ще раз. Визначити, яка з назв квіток не містить звуку А.

Завдання 15. Послухати речення. Визначити, яке слово не підходить за змістом. Назвати його. Визначити кількість звуків у слові.

Щоліта хочеться цілий день бігати босоніж, спостерігати за метеликами у лузі, не йти до хати до самого вечора, слухати світанкове щебетання пташок, ловити сніжинки.

Завдання 16. З-поміж запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук А. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання має виконуватись без опори на слухове сприймання).



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Предметні зображення: абрикос, яблуко, огірок, груша, помідор, вишні.

Завдання 17. Скласти з букв слова. Написати їх та поєднати з картинкою.

УАКБЛ _____ УКАКР _____	ААБЖ _____ ІБЛАК _____
----------------------------	---------------------------

Предметні зображення: булка, курка, жаба, білка.

Завдання 18. Прочитати речення, виправляючи помилки у виділених словах.

Серед **ширак**их полів стояв Вітрячок. **Дили** вітри і Вітрячок з тріском **повертвся**. Південні вітри **навертали** Вітрячка в одну сторону, а північні – в іншу. **Інді** він крутився дуже швидко, іноді повільніше, **оле** ніколи не було так, щоб Вітрячок **стуяв** мирно.

Завдання 19. Дібрати 5–10 слів, які містять звук А. Визначити місце звуку А в кожному слові.

О о

Завдання 1. Розглянути літеру **Оо**. Придумати асоціацію, на що вона схожа (за потреби, з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Заплющити очі та «надрукувати» у повітрі обриси літери **О**.

Завдання 3. Прописати велику друковану **О**, а потім маленьку літеру **о**, озвучуючи відповідний звук під час написання.

Завдання 4. Знайти вихід з лабіринту.

Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями руки (Таблиця 8).

Таблиця 8

А о а О А о А а о а О А а О А о а А О а О а

Завдання 6. Прочитати склади спочатку зліва направо, а потім справа – наліво (Таблиця 9).

Таблиця 9

ОО ОА ОУ ОЕ ОИ ОІ оо оа оу ое ои оі
--

Завдання 7. Обвести у таблиці усі літери **О**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком (Таблиця 10).

Таблиця 10

РАОУАПШАПОРНІАЖОХІАФАЧИЯЮАЖАЄІАИНКТАХСОУОАСІІОТЦУ- ПАЛОДОАТИОВРАФОАЯЩАОТЬВБАЖИТАНОУРАЄОЖІІОТОСАРТИО- ВАІОЗНОАЛПОУЗФЧРФЖАХЗОЛОЇОЖАЛОБАТИОСЯБАЮАУНАФ- ЦАЙОШОГКХІЄЮБДАЛОШОНГТРАЬІОМОАІЧАГНОУПАОІІВОМ- ЧИОСПАРУЕВОІГФАЦМРСОУШАРОВОЛІОДГКАОМІОВТАОРКІАФРІ- АОЯМОВАЧОХДІОЖАОЬЮБАОАОЩОЛНАОВЦУАЧІБЯФАГЩ
--

Завдання 8. Обвести у таблиці усі літери **о**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком (Таблиця 11).



Таблиця 11

оарокгронпеаопмиадожзаоьатимоасчяіафацуайоаікахіазщаоаобаяаюмиосчтаєвол-
діоачитьогелшаповиміофуяйчаідожзахіоеабаеіцолажпозаоовсаматіаьфаячасіао-
цайнагазозщаєїахдожеабобаущофьятамсапхіговтраолкдіаячсмиьблоцеуносмоат-
млалбвдрпажолоазазонааоауеоучіаоіапоекопрпаоваждодопрпнгшщазхошцаежд-
жлоиришатоаргмроасаоаяачсоскларполиотириовависакуці

Завдання 9. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані у таблиці літери та запам'ятати їх розміщення (Таблиця 12). Закрити таблицю-зразок. Через 15 с. відтворити їхнє розташування по пам'яті у порожній таблиці.

Таблиця 12

о	0	0
0	о	0
0	0	о

Завдання 10. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **О**. запам'ятати їх. Через 15 с. назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання.

М...Л...К... С...НЦЕ Р...ЗЕТКА	К...РАБЕЛЬ В...ВК К...Л...Б...К
--------------------------------------	---------------------------------------

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками (Рис. 3).

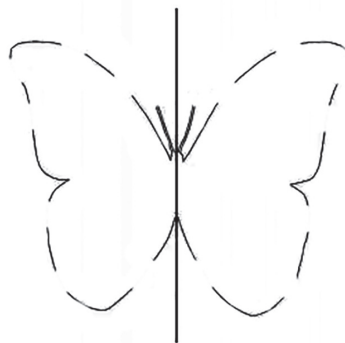


Рис. 3

Завдання 12. Знайти у рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх (Таблиця 13).

Таблиця 13

КРСТУЗВСГОРОБЕЦЬВАНАНМОРЕЛДБУДИНОКИТЬВЦГІТХЩ
ШПАВІЧСОБАКАБЬГБАКТСЬЗОЛОТОАОЛЖЕОЖАБОРЦКЕВ
СОНРЮОВКАРТОПЛЯЛЩШГНМТСЧІМЦІЧКПАДЖОСХЛЄЇЗЗА



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Завдання 13. Послухати ритми, що відповідають наведеним нижче схемам (Таблиця 14). Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи у долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку).

Таблиця 14

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

Завдання 14. Послухати уважно слова. запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова.

Слова для запам'ятовування: *сонце, вітер, дощ, сніг, град, туман, буревій, блискавка.*

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук О.

Завдання 15. Прослухати слова. Визначити яке слово зайве. Скласти звукову схему до цього слова.

Автобус, тролейбус, трамвай, велосипед, електричка, колесо, літак, потяг.

Завдання 16. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук О. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання має виконуватись без опори на слухове сприймання).

Предметні зображення: *колесо, листя, синиця, вовк, перець, диня, котик, банани.*

Завдання 17. Скласти з букв слова. Написати їх та поєднати з картинкою.

ОРОВАН _____	НЦЕОС _____
ПОРОК _____	ОБЕН _____

Предметні зображення: *огірок, небо, сонце, ворона.*

Завдання 18. Дібрати 5–10 слів, які містять звук **О**. Визначити місце звуку **О** в кожному слові.

Завдання 19. Поділити текст на окремі речення. Розставити крапки в кінці кожного речення. Прочитати виразно. Переказати прочитане.

Завтра осінь канікули закінчуються час збиратися до школи я складаю до рюкзака новий пенал та зошити, а думки скачуть між веселими літніми спогадами та зустріччю із друзями мама прасує мою вишиванку і дивиться телевізор тато ще працює кіт спить на моєму ліжку іноді підглядаючи за мною скляна куля загорілася блиском на підвіконні від останніх променів і ось сонце вже сховалося за обрій прощавай літечко до зустрічі наступного року

У у

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика **У** та маленька літера **у**. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби, з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Заплющити очі та «надрукувати» у повітрі обриси великої літери **У**, потім – маленької **у**.



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Завдання 3. Прописати велику друковану, а потім маленьку літеру **У** у, озвучуючи відповідний звук під час написання.

Завдання 4. Знайти вихід з лабіринту.

Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями руки (*Таблиця 15*). Виконати завдання із заплющеними очима.

Таблиця 15

У у У о А У а О у А у о У о О а у А У у а о у О

Завдання 6. Обвести у таблиці усі літери **У**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком (*Таблиця 16*).

Таблиця 16

РАОУАПШУАПРНУЙУАЖХІАФАЧУИУЯЮУАЖАЄІАИУНКТАХУУСОУА-
СІИУТУЦУПАЛДАТИВРУАФАЯЩУАТЬВУБАЖИТАНОУРАЄЖИИТСАРУ-
ТУИВАИЗНОАЛПЖАХЗОЛІУЖАЛУБАТИСЯБАЮУЯАУНАФЦАЙУЩУГ-
КХІЄУЮБУБДАЛОШНГУТРАУЪИОУМАУИЧАУГНУПАУИУВМУЧИУ-
УСПУАРУЕВІГФАЦУМРСОУШАРОВУЛІДГКАМИУВТАОРКІАФРІАЯУМ-
ВУАЧХДІЖАБЮБАУАОЩУЛНАОВЦУАЧУІБУЯФАГУЩ

Завдання 7. Обвести у таблиці усі літери **у**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком (*Таблиця 17*).

Таблиця 17

оароукгрпунеаупумиаудджаоьуатимаусчяіуфацуайіаікахіуазуцааоубаяуаюуми-
усчтаєвлудіачиутьогоулшапуувиміфуйячуаідджахіеабаєіцоулажпузавусамуаті-
аьфауячасіацауйнагазуушцаєіуахдужеаббаушцфьятуамсапхіговтураоулкдіуаячу-
сумиьублцеунсмуоатмлалубвдурупаужулазазнааауеучіаіапуоекпрпауоважддоп-
рпунгшущазхущаежуджлуоириушутаоаргумроаауаяачусускглаурпоулитируа-
висакуціучяйхжулароьибудпаюмуаджастьуацауояйщю

Завдання 8. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані у таблиці літери та запам'ятати їх розміщення (*Таблиця 18*). Закрити таблицю-зразок. Через 15 с відтворити їхнє розташування по пам'яті у порожній таблиці.

Таблиця 18

у	У	у
У	у	У
у	У	у

Завдання 9. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **У**. Запам'ятати їх. Через 15 с назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання.

Л...НА СЕК...НДА ПОЛ...НИЦЯ	В...ДКА К...РКА ПОС...Д
-----------------------------------	-------------------------------



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Завдання 10. Обвести рисунок, малюючи обома руками одночасно (Рис. 4).

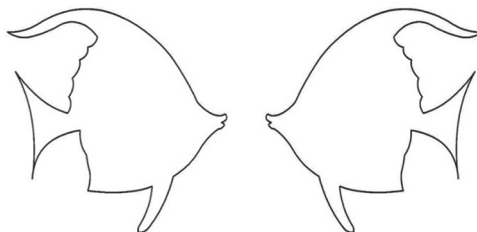


Рис. 4

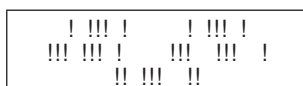
Завдання 11. Знайти у рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх (Таблиця 20).

Таблиця 20

КРСБУДКАТУЗВСВРИБАФМОРКВАЛТЪВЦГКУРКАІТХЩЦХВФІ ШПКІТАВІЧБЪБАТОТСЪАОЛЖЄОДОРОГАЦКЕВПОЛЕМЛООЮ РЮУВОЛІСЩШИНАГМТЧАСІЦЧКОРОВАФЦПАРТАЗАКБЮГТ
--

Завдання 12. Прослухати ритми, що відповідають наведеним нижче схемам (Таблиця 21). Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи у долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку).

Таблиця 21



Завдання 13. Прослухати уважно слова, запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова. Дібрати до них узагальнююче слово.

Слова для запам'ятовування: *клен, береза, бузок, ялина, сосна, дуб, верба.*

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук **У**. Скласти до кожного слова звукову модель.

Завдання 14. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук **У**. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання має виконуватись без опори на слухове сприймання).

Предметні зображення: *буряк, полуниця, ананас, клубок, морква, жолуді, сумка, літак.*

Завдання 15. Скласти з букв слова та записати їх.

У С П _____	Р Я Б К У _____
У А С М К _____	Ж В У _____
О Ж Л У Ъ Д _____	С А В У _____

Завдання 16. Прочитати текст, виправляючи помилки у виділених словах. Переказати прочитане.



У дворі **галяли** Наталочка та Данилко. Раптом діти **пичули** писк біля куца **малуни**. У сухих гілочках застрягло маленьке **курчатко**. Наталочка та Данилко дістали курча та **відпустили** на травичку. **Похнасте** маля запищало та побігло до мамі-квочки.

Завдання 18. Дібрати 5–10 слів, які містять звук **У**. Визначити кількість звуків у кожному слові, а також розташування звуку **У**.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Поетапна система корекційного впливу, спрямована на формування зорових та слухових функцій і операцій, а також на розвиток міжшкільної взаємодії, розроблена з урахуванням первинної ланки порушень та найбільш збережених психологічних структур дасть можливість досягти значних результатів у подоланні розладів читання у молодших школярів. Новий україномовний матеріал методики – це, перш за все, той необхідний інструментарій, за яким можливо обрати найбільш оптимальний та ефективний шлях корекційної роботи, за умов попередньо проведеної діагностики стану сформованості психолінгвістичних компонентів навички читання. Результати апробації наведеної методики засвідчують її високу ефективність перш за все завдяки широкому спектру завдань, спрямованих на подолання механізму порушення, а також гнучкості самої методики.

Однак розробка спеціального науково-методичного забезпечення, спрямованого на подолання означеного розладу, не вичерпує усіх нагальних потреб. Зважаючи на активну позицію сучасної спільноти батьків, у сім'ях яких є діти з дислексією, та педагогів класів з інклюзивною формою навчання гостро постає і ряд інших питань, таких як: супровід в освітньому просторі дитини із дислексією, особливості оцінювання письмових робіт під час навчання, форми та види контролю, необхідні час та кількість завдань на уроках, форми виконання домашніх робіт, використання різних видів допомоги під час усього навчального процесу, психологічний супровід дітей та ін.

Зміщення акцентів з виключно корекційного впливу на забезпечення спеціальних умов дасть можливість вільно здобувати освіту, незважаючи на будь-який рівень складності дислексії. Саме це є вкрай актуальним на сьогодні і потребує відповідного науково-методичного доробку. Означений спектр не розв'язаних питань складатиме коло наших подальших наукових пошуків найближчим часом.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Льяна В.* (2012). Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 6–10.
2. *Льяна В.* (2020). До проблеми вивчення механізму дислексії у здобувачів освіти початкової ланки з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 17, 44–60.
3. *Вьготський Л. С.* (1996). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт. 414 с.
4. *Эльконин Д. Б.* (1995). *Психологическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр.* Москва: Изд-во Междунар. пед. академии. 224 с.



5. *Жинкин, Н. И.* (1958). Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН, 371 с.
6. *Леонтьев, А. А.* (1969). Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение. 289 с.
7. *Лурия, А. Р.* (1950). Очерки психофизиологии письма. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 83 с.
8. *Визель Т. Г.* (2005). Основы нейропсихологии. Москва : АСТ. 384 с.
9. *Данилавічюте, Е.* (1997). Корекція фонемографічних помилок в учнів з дитячим церебральним паралічем. Дефектологія, 2, 29–34.
10. *Ковшиков, В. А., & Глухов, В. П.* (2007). Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності. Москва: Астрель. 318 с.
11. *Корнев, А. Н.* (1997). Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). Санкт-Петербург : МиМ, 286 с.
12. *Левина, Р. Е.* (2005). Нарушение речи и письма у детей: избранные труды. Москва: АРКТИ. 221 с.
13. *Ястребова, А.В. & Бессонова, Т.П.* (2007). Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. Москва : АРКТИ, 358 с.
14. *Тарасун В.В. & Скрипник Т.В.* (2001). Сукцесивні та симультанні синтети і їх значення для формування навчальних здібностей і навчальної діяльності. Практична психологія і соціальна робота, 8, 27–37.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Iliana, V.* (2012). Tekhnolohii vyznachennia osoblyvosti retseptivnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Technologies for determining the features of retceptive activity in the context of preventing dyslexia in children with speech disorders]. Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia – Exceptional child: teaching upbringing, 3, 6–10. [in Ukrainian].
2. *Iliana, V.* (2020). Do problemy vyvchennia mekhanizmu dysleksii u zdobuvachiv osvity pochatkovoi lanky z tiazhkymy porushenniamy movlennia [To the problem of studying the mechanism of dyslexia in primary school students with severe speech disorders]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with spetial needs: ways of development, 17, 44–60. [in Ukrainian].
3. *Vygotskij, L. S.* (1996). Myshleniye i rech [Thinking and speech]. Moscow: Labirint. 414 p. [in Russian].
4. *Elkonin, D. B.* (1995). Psikhologicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh: izbr. psikhol. tr. [Psychological development in childhood]. Moscow: Izd-vo Mezhdunar. ped. akademii. 224 p. [in Russian].
5. *Zhinkin, N. I.* (1958). Mekhanizmy rechi [Mechanisms of speech]. Moscow : Izd-vo APN, 371 p. [in Russian].
6. *Leontyev, A. A.* (1969). Yazyk. rech. rechevaya deyatelnost [Language. speech. speech activity]. Moscow: Prosveshcheniye. 289 p. [in Russian].
7. *Lurija, A. R.* (1950). Ocherki psihofiziologii pisma [Psychophysiology writing essays]. Moscow : Izdatelstvo APN RSFSR, 83 p. [in Russian].
8. *Vizel', T.* (2005). Osnovy nejropsihologii. [Fundamentals of Neuropsychology]. Moscow : AST. 384 p. [In Russian].



9. *Danilavichyute, E. (1997). Korektsiya fonemografichnih pomilok v uchniv z dityachim tserebralnim paralichem [Correction of phonemic errors in students with cerebral palsy]. Defektolohiia. – Defectology, 2, 29–34. [in Ukrainian].*
10. *Kovshikov, V. A., & Gluhov, V. P. (2007). Psiholingvistica. Teoria rechevoj dejatelnosti [Psycholinguistics. Theory of speech activity]. Moscow: Astrel. 318 p. [in Russian].*
11. *Kornev, A. N. (1997). Narushenie chteniya i pisma u detej (diagnostica, korekcija, predupregdenie) [Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, prevention)]. Sankt-Peterburg : MiM, 286 p. [in Russian].*
12. *Levina, R. E. (2005). Narusheniye rechi i pisma u detey: izbrannyye trudy. [Speech and writing disorders in children: selected works]. Moscow: ARCTICS. 221 p. [in Russian].*
13. *Yastrebova, A.V. & Bessonova, T.P. (2007). Obuchayem chitat i pisat bez oshibok: kompleks uprazhneniy dlya raboty uchiteley-logopedov s mladshimi shkolnikami po preduprezhdeniyu i korrektsii nedostatkov chteniya i pisma [We teach to read and write without mistakes: a set of exercises for teachers-speech therapists to work with younger students to prevent and correct reading and writing deficiencies]. Moscow : ARCTICS, 358 p. [in Russian].*
14. *Tarasun V.V. & Skrypnyk T.V. (2001). Suktsesyvni ta symultanni syntezy i yikh znachennia dlia formuvannia navchalnykh zdibnostei i navchalnoi diialnosti [Successive and simultaneous syntheses and their significance for the formation of learning abilities and learning activities]. Praktychna psykholohiia i sotsialna robota – Practical psychology and social work, 8, 27–37. [in Ukrainian].*



УДК 376.1-056.26:616.28-246.2

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Олег КОЛОМІЙЧЕНКО, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна; legk1775@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9058-645;

Катерина ЖДАНОВА, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна, katyazhdanova99@icloud.com

У статті розглянуто питання особливостей мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим слухом. Зазначено актуальність вивчення окресленої проблеми. Представлено теоретичний аналіз сучасної науково-методичної літератури з даного напрямку та констатовано недостатню розробленість проблеми на сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими потребами, подано перелік чинників, що впливають на розвиток мовлення дітей зазначеної нозологічної групи та перелічено особливості мовлення дітей зі зниженим слухом.

У висновках статті наголошено на важливості вдосконалення процесу розвитку мовлення дітей зі зниженим слухом шляхом проведення регулярних корекційних занять з опорою на збережений слух, дотримання природних умов спілкування, організація постійного спілкування з однолітками та дорослими зі збереженим слухом.

Ключові слова: діти зі зниженим слухом, мовленнєві порушення, розвиток мовлення.

Oleh Kolomiichenko, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine;

Kateryna Zhdanova, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Peculiarities of speech development of children with hearing loss

The article considers the peculiarities of speech development of children with hearing loss. The urgency of studying the outlined problem is indicated. Theoretical analysis of modern scientific and methodological literature in this area is presented, and insufficient elaboration of the problem at the present stage of development of education of children with special needs is stated.

The list of factors influencing speech development of children of the specified nosological group is given. But the features of speech of children with hearing loss are listed.

The conclusions of the article emphasize the importance of improving the speech development of children with hearing loss by conducting regular correctional classes based on preserved hearing, compliance with natural communication conditions, the organization of constant communication with peers and adults with hearing loss.

Keywords: children with hearing loss, speech disorders, speech development.

Актуальність дослідження. Реформування освіти в Україні передбачає реалізацію дитиноцентрованої моделі, яка є визначальною у процесі оновлення вітчизняної системи освіти дітей з особливими потребами. Зокрема, сучасна система освіти розглядає таку категорію дітей з особливими освітніми потребами, як діти зі зниже-

© Коломійченко О., Жданова К., 2021



ним слухом. Діти зі зниженим слухом являють собою особливу групу дітей, які, внаслідок унікального сприйняття навколишнього світу, мають можливість пізнавати його з неочікуваних сторін.

Однією з форм сприйняття навколишнього світу є мовлення. Мовлення дітей зі зниженим слухом має особливості формування та розвитку внаслідок їхнього первинного порушення – зниження слуху. В той час, як в дитини зі збереженим слухом мовлення формується та розвивається завдяки звуконаслідуванню, дитина зі зниженим слухом частково або майже повністю позбавлена цієї можливості.

Тому актуальність питання розвитку мовлення дітей зі зниженим слухом не викликає сумніву.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що чимала кількість науковців досліджували різні аспекти розвитку дітей зі зниженим слухом: Р. Боскіс, А. Замша, В. Засенко, Н. Засенко, С. Кульбіда, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Шеремет та ін.

Аналіз наукових першоджерел засвідчує, що при вивченні питання особливостей мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим слухом необхідно враховувати рівень розвитку мовлення та ступень ураження функцій слухового аналізатора, адже від зазначених факторів залежить не тільки сприймання мовлення, а також розрізнення мовленнєвих елементів, зокрема мовленнєвих звуків.

Мовленнєві розлади, що безпосередньо пов'язані з порушенням функціонування слухового аналізатора, дуже різноманітні в своїх проявах. При об'єднанні та узагальненні цих розладів, краще за все, розглядати недорозвиненість всіх сторін мовлення через неможливість його повноцінного сприйняття на слух. В зазначеній категорії дітей порушено як сприймання мовлення людей навколо, так і різноманітні сторони власного мовлення (звуковимова, словниковий запас, граматична складова мовлення).

Наявність цих порушень має підстави, оскільки загальновідомо, що мовленнєва діяльність у дітей формується та розвивається завдяки наслідуванню, в той самий час, як в умовах зниженого слухового сприйняття це наслідування стає неможливим [1].

У своїх дослідженнях Л. Бикова, Р. Боскіс, О. Зикеев, О. Янхіна та інші вказують, що мовлення більшості дітей з порушеннями слуху має особливості, які часто залишаються стійкими відхиленнями від мовної норми і зберігаються упродовж тривалого часу в період дошкільного та шкільного навчання.

Стан мовлення дітей залежить від різних факторів. Основні з них такі: 1) ступінь зниження слуху – чим гірше дитина чує, тим гірше говорить;

2) час виникнення порушення слуху: якщо слух був ушкоджений після трьох років, то у дитини може бути фразове мовлення з незначними відхиленнями в словнику, граматичній будові, звуковимові. Зниження слуху в ранньому віці призводить до важкого порушення мовлення;

3) умови, в яких розвивається дитина після порушення слуху: своєчасно розпочаті заняття дають найбільшу ефективність в роботі;

4) фізичний і психічний стан слабкочуючої дитини – у соматично ослаблених дітей, психічно малоактивних формування мовлення відбувається менш активно [1].

На думку О. Зикеева, дуже повільно, навіть в умовах спеціального навчання, у дітей з порушеним слухом відбувається збагачення словникового запасу: найкраще



запам'ятовують словесні позначення назв основних предметів меблів, посуду, свійських тварин; з труднощами діти засвоюють словесні позначення дій, навіть найпоширеніших, назви кольорів окремих частині ознак предметів [3].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми особливостей мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим слухом.

Результати дослідження. Мовленню дітей з порушеннями слуху притаманна велика кількість фонетичних та граматичних спотворень. Оволодіння граматичною будовою мовлення протягом дошкільного віку, у переважній кількості випадків, не відбувається. Особливо страждає зв'язність мовлення, воно формується по мірі поповнення лексики дитини. Найхарактернішою особливістю стає стійке порушення узгодження числівників з іменниками. Пасивний словниковий запас значно перевищує активний.

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу констатувати, що у дитини старшого дошкільного віку розвивається фразове мовлення, яке характеризується правильною розстановкою слів у реченні, правильним узгодженням і керуванням слів, дитина використовує потрібні закінчення в реченнях.

Діти, які втратили у ранньому віці слух, а як наслідок і не відбувся своєчасний розвиток мовлення, мають недорозвиток усіх компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики. Неповноцінність сприймання слів на слух призводить до бідності і спотворення словникового запасу, до обмеженості значень слів, навіть вживаних у мовленні.

Також у таких дітей майже відсутні узагальнюючі поняття, змішуються назви цілого предмета і його частин, спостерігаються взаємозаміни назв предметів і дій (малювати – олівець, обкладинка – зошит). Ускладнено засвоєння службових слів і слів з абстрактним значенням.

Грамматична будова мовлення у дітей зі зниженим слухом несформована в тій мірі, яка характерна для дітей такого ж віку зі збереженим слухом. Неточність слухового сприймання слів, особливо їх закінчень, суфіксів і префіксів перешкоджає вичлененню граматичних форм слова, засвоєнню граматичних зв'язків між словами. Грубі порушення проявляються по-різному: від вживання тільки однослівних речень до розгорнутої фрази з помилками у відповідних відмінках, родових, числових, часових узгодженнях, у вживанні прийменникових конструкцій.

Діти рідко вживають прислівники, сполучники, і особливо складнопідрядні і складносурядні речення, в яких виражаються різні логічні зв'язки, в тому числі і причинно-наслідкові. У дітей виникають труднощі не тільки через складність лексико-граматичних зв'язків, а й через недостатнє розуміння змісту речень, у дітей з порушеннями слуху несформоване словесно-логічне понятійне мислення.

У дітей зі зниженим слухом ще однією особливістю розвитку мовлення є порушення звуко-буквенного складу слів, бо діти здатні тільки частково сприймати на слух мовлення розмовної гучності. Деякі звуки діти не сприймають зовсім, якісь сприймають неправильно, вони виразно чують лише наголошені частини слова. Тому префікси, закінчення, які зазвичай є ненаголошеними, дитина недостатньо чітко розрізняє на слух. Вони спотворено чують слово, спотворено запам'ятовують його і тому так само спотворено вимовляють і пишуть. Це буває навіть у тих випадках, коли діти окремі звуки вміють вимовляти правильно. Якщо в усному мовлен-



ні деякі помилки такого роду можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони проявляються обов'язково. З віком, по мірі навчання і накопичення мовленнєвого досвіду, ці порушення майже повністю долаються.

Не почувши ненаголошений початок або кінцеву частину слова, діти або пропускають їх, або вживають в спотвореному вигляді («купай» замість купає). Фонетична сторона мовлення рясніє численними помилками в звуковимові, в відтворенні слів різної складової структури і звуконаповнюваності. Діти зі зниженим слухом часто змішують у вимові слова, фонетично подібні, але різні в смисловому плані (пісок – носок). Також порушена складова структура слова, але зазвичай зберігається контур слів або хоча б наголошений склад, як найбільш чутний, на цій підставі можуть змішуватися слова фонетично подібні. Для дітей з порушенням слуху характерно три типи заміни: заміни за зовнішньою подібністю слів (кут – кит, триває – тримає); смислові заміни; заміни слів, у яких поєднується зовнішня схожість і смислова близькість (вибрали – зібрали, описував – записував).

Труднощі в диференціації звуків на слух створюють численні порушення звуковимови.

Характерними недоліками при цьому є наступні:

- а) змішування звуків, частіше дзвінких з глухими, шиплячих зі свистячими, твердих з м'якими;
- б) часто зустрічається заміна одних звуків на інші, наприклад свистячих с–з на вибухові т–д тощо;
- в) дефекти пом'якшення; дефекти одзвінчення;
- г) відсутність одного зі складових звуків у зв'язку з пізнім формуванням африкат;
- д) спотворена вимова звуків.

Поряд з цим діти з порушеннями слуху не опановують вимовою складних за артикуляцією звуків (р, л, ч, щ, ц).

Для мовлення дітей даної категорії характерна загальна змазаність, збіднення інтонації. Голос у таких дітей глухий і слабо модульований, інтонація мало розвинута і невиразна. Недоліки власного мовлення дитина може доповнювати жестикуляцією. Темп мовлення, як правило, уповільнений. Писемне мовлення, у міру його формування, багато в чому відображає порушення усного мовлення. Труднощі засвоєння письма і читання обумовлені не тільки неповноцінністю слуху, але і недорозвиненням фонематичного сприйняття мовлення. До числа характерних помилок на письмі відносяться заміни букв. Не опанувавши в достатній мірі звуковим складом слів, діти нерідко відтворюють на письмі тільки наголошену частину слова, а часом спотворюють слово до невпізнання.

Обмежений запас слів і недостатнє оволодіння граматичною будовою мовлення тягнуть за собою і обмежене розуміння прочитаного тексту.

У дітей зі зниженим слухом можна спостерігати і інші порушення мовлення, не пов'язані зі станом слуху: ринолалію (відкриту і закритую), розлади темпу мовлення.

Отже, найбільш типовими особливостями мовленнєвого розвитку мовлення у дітей зі зниженим слухом є: обмежений словниковий запас; труднощі оволодіння лексичним значенням слова. Спостерігаються порушення в розвитку смислової сторони мовлення, у дітей виникають труднощі в логічній побудові речень. Дана сво-



єрідність у розвитку зв'язного мовлення спричинена відсутністю у них достатньої мовленнєвої бази, яка гальмує їх мовленнєвий розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку мовлення дітей зі зниженим слухом свідчить про невичерпність актуальності даної проблеми.

Порушення слухового аналізатора призводить до суттєвих відхилень у розвитку та формуванні усного мовлення, у загальному розвитку дитини. Зниження або відсутність слуху негативно відбивається на її психічному розвитку, обмежує можливості пізнання навколишнього середовища, гальмує процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками. У дітей зі збереженим слухом цей процес відбувається природно, у дітей з порушеним слухом – у результаті спеціального навчання, тому такі діти не здатні самостійно використовувати залишковий слух для накопичення словникового запасу та оволодіння мовленням. Діти зі зниженим слухом порівняно з глухими можуть самостійно, хоча б у мінімальному ступені, накопичувати лексичний запас і опановувати усним мовленням. Однак найкращого результату ці діти досягають у освітньому процесі. Таким чином, на загальний розвиток дітей зі зниженим слухом впливають такі чинники: стан слуху дитини, рівень розвитку мовлення, їх індивідуальні особливості, спеціально організоване навчання.

У зв'язку з труднощами спілкування дітей зі зниженим слухом розвиток мовлення здійснюється в навчальній та позаурочній діяльності. У той же час багато дослідників підкреслюють необхідність збільшення соціальних контактів дітей зі зниженим слухом з однолітками із збереженим слухом, адже завдяки такому спілкуванню розширюється активна мовленнєва практика і формуються способи взаємодії з навколишнім середовищем.

Ось тому важливо удосконалювати процес розвитку мовлення дітей зі зниженим слухом шляхом проведення регулярних корекційних занять з опорою на збережений слух, дотримання природних умов спілкування, організації постійного спілкування з однолітками та дорослими зі збереженим слухом.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Замша А. В.* (2012). Психологічні чинники успішності оволодіння мовою. Жестова мова й сучасність. № 7. С. 5–18.
2. *Таранченко О. М.* Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): Монографія / О. М. Таранченко. – К.: «ЛІТО», 2007. – 212 с.
3. *Федоренко О.* Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. – С. 79 – 85.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Zamsha, A.* (2012). Psychological factor of success of language acquisition. Sign Language and Modernity, 7, 5–18 [In Ukrainian]
2. *Taranchenko O. M.* (2007). The system of special education for children with hearing impairment in Ukraine (historical aspect), 212 [In Ukrainian]
3. *Fedorenko O.* (2015). Features of social integration of junior schoolchildren with hearing loss in the conditions of inclusive education. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 1(73), 79-85 [In Ukrainian]



УДК 613.953/.954-056.262:159.922.76

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОДУВАННЯ НЕЗРЯЧИХ ДІТЕЙ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ТРЬОХ РОКІВ

Катерина **ДОВГОПОЛА**, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; kdovgopola@gmail.com

У статті розглянуто психологічні аспекти годування як одного із найважливіших аспектів у догляді за дитиною і емоційно насичений процес спілкування між матір'ю та дитиною. Висвітлено можливості оптимізації комплексної взаємодії матері та дитини з порушеннями зору та покращення якості процесу годування в процесі раннього втручання. Встановлено, що процес харчування незрячих дітей містить як спільні з нормотиповими дітьми моменти, такі специфічні.

Ключові слова: незрячі діти, ранній вік, раннє втручання, годування, спілкування.

Kateryna Dovhopola, Mykola Yarmachenko Institute for Special Education and Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Psychological aspects of feeding blind children from birth to three years

Article title. The article considers the psychological aspects of breastfeeding as one of the most important aspects in caring for a child and the emotionally rich process of communication between mother and child. Blind children and their parents have some difficulties how to eat on their own. The inability to see the food and how adults eat it affects the perception, awareness and expectations of the food offered to them.

Possibilities of optimizing the complex interaction of mother and child with visual impairments and improving the quality of the feeding process in the process of early intervention are highlighted. It is established that the process of feeding blind children contains common with normative children aspects and specific aspects.

Keywords: blind children, early age, early intervention, feeding, communication.

Актуальність дослідження. Незрячі діти і їх батьки відчувають певні труднощі із засвоєнням самостійного харчування. Відсутність можливості бачити, як їдять дорослі та самої їжі впливає на сприймання, усвідомлення та очікування від їжі, яку їм пропонують. Через це діти часто мають певні побоювання, негативні очікування та відмовляються від споживання напівтвердої та твердої їжі, не проявляють бажання самостійно їсти, пробувати нові продукти, їдять мало та перебірливо, що засмучує батьків та часто перетворює процес прийому їжі на справжнє випробування для родини, яке сповнене негативних емоцій. А між тим годування є одним із найважливіших аспектів не тільки у догляді за дитиною, але і емоційно насиченим процесом, який включає у себе момент фізичного підкріплення, створення близьких та теплих стосунків, підвищення рівня довіри між батьками і дитиною.

© Довгопола К., 2021



Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно до сучасних наукових уявлень благополуччя психологічного розвитку дитини у ранньому віці значною мірою визначається якістю її взаємодії та близького соціального оточення, у першу чергу матір'ю [1, 3, 10, 11]. Одним з найперших та найважливіших видів взаємодії є процес годування. Найчастіше успішність або неуспішність цього процесу розглядається з позицій фізіології та медицини. Проте розуміння та вивчення психологічних аспектів годування набувають все більшого значення у сучасній загальній психології. Утім, питання годування та харчування дітей з особливими освітніми потребами та порушеннями здоров'я (в т.ч. і незрячих) досі розглядаються, насамперед, з медичних позицій, не приділяючи психологічним та емоційним аспектам достатньої уваги. Окремі автори наголошують на важливості впливу таких чинників на траєкторію розвитку дитини, як: стосунки, досвід та харчування [4, 7, 12], та все ж у літературі частіше можна знайти практичні поради щодо окремих моментів організації процесу харчування [2, 5, 6].

Метою статті є висвітлення важливості психологічних аспектів харчування незрячих дітей раннього віку, оптимізації комплексної взаємодії матері та дитини та покращення якості процесу годування в процесі раннього втручання.

Результати дослідження. Процес виховання незрячої дитини потребує від батьків багато терпіння, зусиль і віри, але винагорода у вигляді досягнутого результату цього варта, адже ранні роки відіграють значну роль в успішному розкритті здібностей будь-якої особистості. Важливо пам'ятати, що незрячий малюк здатний засвоїти майже усі ті ж навички, що і дитина зі збереженим зором. Проте йому може знадобитися більше часу, підтримки і спеціальні прийоми навчання, оскільки звичайне наслідування значно ускладнене.

Самостійне харчування – це складний процес, який включає в себе сенсорну стимуляцію, усвідомлення, уміння контролювати рухи, координацію, а також бажання досліджувати світ. Прийнята у родині культура поведінки також є важливим аспектом. На те, щоб незряча дитина навчилась самостійно їсти піде більше часу та зусиль, ніж зазвичай потребують зрячі діти. Якщо у малюка до порушень зору приєднуються затримка у розвитку, знижений або підвищений м'язовий тонус, може знадобитися використання спеціальних прийомів навчання.

Для того, щоб незрячий малюк зміг навчитися самостійно їсти, він має оволодіти певними навичками, і виникнення кожної з них обумовлено, як фізіологічною та психологічною готовністю самої дитини, так і впливом виховання. Діти, які повноцінно бачать, можуть переходити з однієї стадії у іншу без помітних проблем. Наприклад, дитина намагається самостійно взяти ложку (виделку, чашку тощо) і наслідувати дії дорослих. Незряча дитина може не намагатися дотягнутися до предметів посуду і пробувати діяти ними відповідним чином, оскільки ніколи не бачила, як це роблять дорослі. Проте батьки можуть навчити свого малюка всім необхідним діям.

При цьому варто дотримуватися тих самих загальних підходів, що і під час здійснення інших видів активності та діяльності. Зокрема, дотримуватись правил завчасного попередження. Дорослі ніколи не повинні без завчасного попередження брати на руки незрячу дитину (навіть новонароджену), давати їй щось у руки, класти в рот або здійснювати інші дії з її тілом. Якщо не дотримуватися цього правила,



то це може викликати страх та сильну негативну реакцію, що, своєю чергою, може призвести до формування і закріплення реакції відторгнення батьків, тілесного контакту та запропонованої діяльності. Завчасне попередження може мати різні форми: словесне пояснення, шум включеної води перед купанням, стук посуду об поверхню стола перед годуванням та інше. Важливо, щоб малюк розумів, що саме на нього чекає найближчим часом.

Звуковий та словесний супровід усіх дій є дуже важливим. Подібно до того, як зрячих дітей стимулюють до певних дій з допомогою демонстрації, міміки та жестикуляції, можливо мотивувати незрячих за допомогою слів, інтонації, звуків тощо. Навіть, якщо малюк занадто маленький, щоб розуміти значення слів, інтонація мовлення дорослих та супроводжуючі звуки підкажуть йому, що відбувається. До того ж діти доволі швидко починають розуміти зв'язок певних слів із відповідними ситуаціями.

Також батькам важливо пам'ятати про необхідність правильного називання предметів та дій. Незрячій дитині складніше ніж зрячій сприймати, порівнювати та диференціювати предмети навколишнього середовища. Саме тому так важливо правильно називати всі предмети. Те саме стосується і опису дій. Незрячий малюк не може побачити, як мама готує їсти, накриває на стіл, миє посуд тощо. Важливо пояснювати власні дії та звуки, які при цьому виникають, простими і доступними словами. Потрібно також словесно супроводжувати і дії дитини, описуючи і називаючи те, що вона робить. Наприклад, треба уникати фраз на кшталт «Давай ням-ням ось цю смачнюю» або «Зараз я візьму ось цю штуку і покладу її ось сюди», краще використовувати конкретні описи: «Зараз я візьму ложку і дам тобі скуштувати гречану кашу», «Мама миє посуд і ти чуєш шум води» тощо.

Новонароджені та діти до 3 місяців. При народженні у більшості дітей присутні рефлекси смоктання та ковтання. Незрячі малюки, як і більшість інших, не потребують ніякого навчання процесу смоктання, вони чудово можуть упоратись із цим самостійно. Для новонароджених найбільш інформативними для отримання інформації про навколишнє середовище є смакові та нюхові відчуття. Щодо тактильної чутливості, то на момент народження найгострішою вона є в оральній області (шкіра обличчя, губи, язик). Слухові відчуття також доволі розвинені, малюк за інтонацією голосу близьких людей може отримати певну інформацію щодо їх стану.

Саме тому дуже важливо, щоб процес годування не набував механічного характеру, оскільки грудне вигодовування є певним відображенням якості зв'язку між дитиною та матір'ю, і саме емоційна сфера найбільше страждає у випадку порушень та викривлень у взаємостосунках із близьким дорослим на першому році життя [7]. Відповідно до досліджень Д. Стерна [13] спочатку спілкування новонародженого та матері під час годування є допоміжним компонентом, який сприяє кооперації дій у цьому процесі. Проте дуже швидко це спілкування набуває самостійного та ціннісного характеру.

Емоційний зв'язок із мамою, спілкування – дуже важливий фактор розвитку дитини. Саме тому перед і під час годування мамі потрібно розмовляти з дитиною, коментувати процес, підтримувати емоційний зв'язок, навіть якщо дитина перебуває на штучному вигодовуванні.



Діти від 3 до 6 місяців. Близько цього віку у малюка вже формуються перші набуті рефлекси, пов'язані з процесом годування. Він за певними сенсорними або словесними стимулами може розуміти, що зараз буде їсти і радісно реагувати. Прийом їжі стає часом приємного спілкування.

Дослідження демонструють взаємозв'язок між особливостями взаємодії на першому році життя (в т.ч. і процесом харчування) та емоційним розвитком дітей у майбутньому (Дж. Боулбі, Д. Ейнсворт, А. Кошавцев, О. Калмикова). Відмічається формування надійної прив'язаності під час високого рівня активності дитини під час спілкування та годування [1].

Якщо малюк перебуває на штучному або змішаному вигодовуванні, батькам також важливо тримати дитину на руках під час годування та розмовляти з нею. Корисно стимулювати її до того, щоб вона вчилася самостійно тримати пляшечку ручками. Можна покласти руки малюка на пляшечку і притримувати їх своїми долонями, при цьому коментуючи власні дії. Поступово послаблювати підтримку, щоб все більше ваги пляшечки тримав малюк.

Деякі незрячі діти не люблять торкатися предметів або тримати їх, проте не варто здаватися, важливо повторювати спроби. Також можна обгорнути пляшку приємною на дотик тканиною, намалювати на ній контрастні лінії (якщо у дитини є залишковий зір).

Діти від 6 до 9 місяців. У більшості випадків півроку – це найкращий час, щоб вводити прикорм. Важливо порадитися з лікарем, коли це краще зробити і з яких продуктів розпочати. Батьки можуть зрозуміти, що малюк готовий до цього кроку, якщо він активніше починає досліджувати світ за допомогою рота: тягне до нього власні руки, облизує і смочче іграшки, інші предмети. Діти, у яких є залишковий зір, можуть почати проявляти сильну зацікавленість до їжі, яку споживають дорослі.

Зазвичай педіатри рекомендують змішувати новий продукт із грудним молоком (або звичайною молочною сумішшю) і давати цю суміш дитині з маленької ложечки. При цьому немовлята найчастіше намагаються таку їжу виштовхати із рота язиком. Це не означає, що малюк не готовий їсти, частіше за все така поведінка свідчить про відсутність відповідного досвіду: дитина просто не знає, що їй робити з цією їжею. Можна злегка натиснути ложечкою на язик малюка і допомогти йому стулити губи, так він зможе набрати більше їжі до рота. Поступово він отримає необхідний досвід і буде ковтати впевнено.

Нові продукти і текстури варто вводити поступово, завжди пояснюючи дитині, що їй пропонують. Також треба пам'ятати, що ковтати тверду їжу зручніше у вертикальному положенні. Тому краще взяти малюка на руки або посадити у спеціальний стільчик. Якщо дитина ще не впевнено тримає голову, можна підкласти їй під голову подушку або згорнутий рушник.

У цей же період варто розпочинати вчити незрячу дитину пити із чашки. Краще обрати для неї чашку, яку буде зручно тримати в руках. Під час прийому їжі слід допомогти знайти на столі чашку, взяти її і піднести до рота. Також важливо коментувати дії малюка і підбадьорювати його. Потрібно завжди ставити чашку з однієї і тієї ж сторони від дитини. Також доцільніше одразу ж вчити пити малюка зі звичайної чашки, а не користуватися посудом зі спеціальними «носиками».



В цей період також варто познайомити дитину із можливістю самостійно їсти печиво або подібну їжу руками. Краще обирати спеціальне дитяче печиво.

Багатьом дітям подобається їсти руками. Під час навчання незрячих дітей самостійного годування варто дозволити їм це робити. Цей процес сприятиме формуванню та розвитку орієнтації у просторі, розумінню свого тіла, координації рук тощо. Можна покласти печиво або іншу їжу на стіл перед малюком, за допомогою словесних підказок (або поклавши власні руки на його) допомогти знайти і взяти їжу, при цьому підбадьорювати скуштувати.

Батькам важливо стимулювати свою незрячу дитину до формування окремих елементів самостійності у самообслуговуванні, оскільки навчання незалежності шляхом оволодіння навичок є необхідною умовою розвитку та становлення будь-якої особистості. Самостійність (у т. ч. і в процесі самообслуговування) є основою формування соціальної компетентності.

Від 9 до 12 місяців. В цей період діти вже можуть куштувати і їсти їжу з різними текстурами. Дозволяючи знайомитись з різноманітною їжею пальцями і руками, батьки надають можливість пізнання світу. Також малюки часто пробують брати ложку і їсти нею самостійно. Навіть враховуючи невідворотність забруднення дитини і навколишнього їжею, варто дозволяти ці експерименти, адже тільки таким шляхом можливо навчитися вправлятися ложкою. Батьки можуть покласти свою руку на руку дитини і допомогти їй правильно тримати ложку, проте важливо надавати можливість і для самостійних спроб. Щоб зменшити час, витрачений на прибирання, доцільно застелити стіл та підлогу навколо малюка тканиною або іншим матеріалом, який легко прати.

Якщо у дитини спостерігаються проблеми з тонусом і їй все ще важко тримати голову, варто врахувати, що небезпечно годувати малюка, який лежить, він може вдавитися. Потрібно пошукати положення, в якому годування буде безпечним, а м'язи будуть «працювати». Наприклад, можна посадити дитину собі на коліна, притримуючи однією рукою її голову або плечі. Також можна використовувати стільчик, спинка якого відкидається у напівлежаче положення. Для того щоб допомогти дитині зафіксувати положення тіла, можна використовувати ремені безпеки або згорнуті рушники. Якщо дитина не може тримати голову прямо, дорослий може покласти їй руку на лоб і м'яко притримувати голову у прямому положенні під час ковтання.

Деякі незрячі діти проявляють стійкі вподобання до їжі у вигляді поре і відмовляються від іншої. Для того, щоб уникнути цієї проблеми пропонуйте їжу з різною текстурою. Доцільно додавати окремі шматочки або тверді крихти в улюблену їжу. Також можна надавати можливість малюку знайомитися з їжею різної консистенції, наприклад маленькі шматочки желе, фруктового льоду, крихти печива, напівм'які овочі; змінювати густину добре знайомих страв і ін. Поступово зменшуючи кількість перетертої їжі, можна допомогти дитині звикнути до звичайної дорослої їжі, яку прийнято їсти у її родині.

Постійне місце для годування (кухня, їдальня, спеціальний стільчик) та словесні пояснення допоможуть малюку зрозуміти, що саме його зараз очікує. Батьки повинні прослідкувати, щоб це місце було для нього зручним: добре освітленим, щоб в



очі не світило джерело світла, а на столику не було відбитків світла. Незрячу дитину може налякати неочікуване торкання обличчя або рук їжею або посудом. Тому треба завжди попереджати і розповідати малюку, що ви зараз будете робити, навіть, якщо здається, що він занадто маленький, щоб зрозуміти. Батькам слід набратися терпіння і виділяти на процес годування достатньо часу: не поспішати самим і не підганяти малюка у процесі годування, дати йому достатньо часу, щоб ознайомитись з їжею, особливо, якщо це ще не знайомий продукт.

Діти старші 1 року. Дуже важливо включати дитину у спільні сніданки, обіди та вечері, коли вся родина збирається за столом для прийому їжі, нехай незрячий малюк їсть разом з близькими людьми. Така традиція сприяє включенню дитини у родину, зміцненню теплих сімейних стосунків, емоційному та соціальному розвитку, удосконаленню мовлення та навичок спілкування. При цьому усім варто пам'ятати про необхідність постійного словесного коментування того, що відбувається за столом. Наприклад, «Сьогодні у нас на вечерю наступні страви...», «Твій брат відмовляється їсти ...», «Твоя сестра перекинула чашку з чаєм і він розлився», «Твій тато відсунув стілець і тому виник цей звук» тощо.

На цій стадії все ще доцільно дозволяти дитині їсти руками. Руки і пальці перетворюються на головний інструмент пізнання їжі. Саме за їх допомогою незрячий малюк може знайти їжу на столі і визначити, що це за їжа. Також, захоплюючи маленькі шматочки їжі (пластівці, шматочки фруктів тощо), він розвиває тонку координацію рухів.

Важливо, щоб столові прибори завжди стояли перед незрячою дитиною на одному і тому самому місці. Якщо тарілка часто перекидається, використовуйте присоску, килимок, який не ковзає. Вчить дитину ставити чашку на одне й те саме місце. Не потрібно подавати дитині чашку, ложку або інше через недостатню охайність, важливо дати змогу їй навчитися бути самостійною за столом!

При самостійному прийомі їжі важливо дотримуватися правильної постави. Неправильна постава погіршує здатність дитини жувати і ковтати. Лікті мають знаходитися на рівні стола або таці. Дитина повинна сидіти прямо, злегка нахиливши голову вперед. Важливо, щоб спина мала опору на спинку стільця, а ноги мали тверду опору на підставці.

На момент досягнення дитиною трирічного віку, вона вже може самостійно впогратися із більшістю дорослої їжі. Проте батькам все одно потрібно пам'ятати про обережність і не давати великі шматки твердої або волокнистої їжі. Бажано, щоб малюк вживав їжу тільки під контролем дорослого.

Батьки повинні прагнути до того, щоб їх незряча дитина навчилася вживати їжу самостійно і поводитися за столом так, як це прийнято у родині. Основи самостійності особистості закладаються приблизно на 2–3 роках життя, коли малюк починає відносно самостійно пересуватися у невеликому просторі та в якійсь мірі самостійно вдовольняти окремі зі своїх потреб [8]. Важливим у розвитку самостійності є діяльнісний аспект: тобто дитина вчиться думати, діяти, виконувати завдання без сторонньої допомоги та контролю [4, 9].

Інколи у незрячих дітей раннього віку можуть виникати порушення харчової поведінки (наприклад, відмова від їжі, звична блювота, усвідомлене відригування,



нестримне бажання поїдання нехарчових речовин тощо). Причини таких порушень можуть бути як фізіологічні, так і психологічні. Якщо батьки зіштовхнулися з такою проблемою, їм необхідно звернутися по допомогу до спеціалістів, а не намагатися самостійно її вирішити. При цьому важливо пам'ятати, що треба уникати різких змін у звичному способі життя дитини, не можна силою заштовхувати та змушувати малюка ковтати, лякати та обіцяти покарати, якщо він відмовляється від їжі. Важливо звертати увагу на будь-які порушення харчової поведінки у дітей раннього віку, оскільки вони впливають на розвиток інших функціональних систем. Окрім того наявність у ранньому віці таких порушень може стати передвісником появи більш складних та важких порушень харчової поведінки у підлітковому віці [3, 10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином встановлено, що процес харчування незрячих дітей містить багато спільних з нормотиповими дітьми аспекти, проте і має певні специфічні особливості.

Психологічна робота з оцінки та покращення якості взаємодії матері та дитини під час процесу годування може розглядатися як компонент раннього втручання, який дозволяє вже з перших місяців життя дитини оптимізувати її психічний розвиток за рахунок покращення взаємодії та формування надійної прив'язаності. Подальші дослідження цього питання сприятимуть формуванню ефективних методів раннього втручання, які слугуватимуть профілактикою різноманітних психологічних та психофізіологічних проблем у незрячих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Авдеева Н.Н.* Привязанность ребенка к матери в раннем возрасте // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3–10.
2. *Брамбринг М.* Ребенок с врожденной слепотой в семье: ранняя помощь и развитие в первые годы жизни / М. Брамбринг. – М. : Теревинф, 2019. – 200 с.
3. *Зінченко С. М.* Медична психологія : навчальний посібник / С. М. Зінченко. – Київ : КІСКЗ, 2009. – 341 с.
4. *Кобильченко В.В.* Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография / В.В. Кобильченко. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 540 с.
5. *Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В.* Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору: Методичні рекомендації для батьків. – 2020. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/> (дата звернення: 17.03.2021).
6. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития – 2-е изд. / Кэти Хайдт [и др.]. – М. : Теревинф, 2018. – 560 с.
7. Психологические последствия грудного вскармливания. Статья 2. Грудное вскармливание как фактор психического здоровья ребенка в последующем / И.Е. Валитова, Ю.В. Гречаник // Перинатальная психология и психология родительства / Ред. Г.Г. Филиппова. – 2008. – № 2 – с. 4–14.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с., – с. 608.
9. *Савченко, М. В.* Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Василівна Савченко; наук. кер. О. П. Амацьєва; ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2014. – 255 с.



10. Шадрін О.Г., Добрянський Д.О., Няньковський С.Л., Клименко В.А., Белоусова О.Ю., Івахненко О.С. Сучасні тенденції в харчуванні дітей раннього віку (12-36 міс.): європейський та світовий досвід // Здоров'я ребенка. – 2013. – 2(45). – С. 95-107.

11. Bowlby J. Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. Vol. II. / J. Bowlby – London: Basic Books, 1973. – 456 p

12. Shonkoff, J.P., & Phillips, D. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. – Washington, DC: National Academy Press, 2000. – 608 p.

13. Stern D. N. The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development. – Basic Books, 1985. – 304 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Avdeeva N.N. (1997). Privjazannost' rebenka k materi v rannem vozraste [Attachment of the child to the mother at an early age]. Voprosy psihologii, № 4, 3-10. [in Russian].

2. Brambring M. (2019) Rebenok s vrozhdennoj slepotoj v sem'e: rannjaja pomoshh' i razvitie v pervye gody zhizni [A child with congenital blindness in the family: early care and development in the first years of life]. M. : Terevinf [in Russian].

3. Zinchenko S. M. (2009) Medychna psykholohiia : navchalnyi posibnyk [Medical psychology: a textbook]. Kyiv : KISKZ [in Ukrainian].

4. Kobylchenko V.V. (2015). Stanovlenie lichnosti doshkol'nika v norme i pri narushenijah zrenija: monografija [Formation of the personality of a preschooler in norm and with visual impairment: a monograph]. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, [In Russian].

5. Kostenko, T.M., Dochopola, K.S., Lehkyi, O.M., Kondratenko, S.V. (2020). Vychovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru: Metodychni rekomendatsii dlja batkiv [Education and development of children with visual impairments: Guidelines for parents]. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/> [in Ukrainian].

6. Hajdt K. (2018). Perkins Shkola: rukovodstvo po obucheniju detej s narushenijami zrenija i mnozhestvennymi narushenijami razvitija [Perkins School: A Guide to Teaching Children with Visual Impairments and Multiple Developmental Disabilities]. M. : Terevinf [in Russian].

7. Valitova I.E., Grechanik Ju.V. (2008). Psihologicheskie posledstvija grudnogo vskarmlivanija [Psychological consequences of breastfeeding]. Perinatal'naja psihologija i psihologija roditel'stva. №2, 4-14. [in Russian].

8. Rubinshtejn S.L. (2000). Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. SPb: Izdatel'stvo «Piter». [in Russian].

9. Savchenko, M. V. (2014). Vychovannia samostiinosti u ditei starshoho doshkilnogo viku v ihrovii diialnosti [Education of independence in older preschool children in play activities]. Sloviansk [in Ukrainian].

10. Shadrin O.H., Dobrianskyi D.O., Niankovskiy S.L., Klymenko V.A., Bielousova O.Yu., Ivakhnenko O.S. (2013). Suchasni tendentsii v kharchuvanni ditei rannoho viku (12-36 mis.): yevropeyskiy ta svitovy dosvid [Current trends in the nutrition of young children (12-36 months): European and world experience]. Zdorov'e rebenka. 2(45) [in Ukrainian].

11. Bowlby J. (1973). Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. London: Basic Books.

12. Shonkoff, J.P., & Phillips, D. (2000) From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press.

13. Stern D. N. (1985) The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development. Basic Books.



УДК 615.825.4:376.42

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ОЗДОРОВЧИХ ВПРАВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Олена ГОРБАТЮК, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна; lena.gorbatuk1993@gmail.com ORCID: 0000-0002-8563-1535

Стаття висвітлює використання корекційно-оздоровчих вправ у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано наукові дослідження, де викладено основні теоретичні положення щодо цієї категорії дітей. Розглядаються корекційні та оздоровчі методи та програми для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та констатується відсутність спеціалізованих програм із комплексним використанням оздоровчих та корекційних засобів, включаючи засоби оздоровчої аеробіки. Проведено аналіз оздоровчих видів аеробіки та виділено основні види, які дозволять досягти підвищення рівня фізичної підготовленості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки статті вказують на необхідність індивідуального підходу до дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки діти цієї категорії часто не являють собою єдину кваліфікаційну групу з точки зору фізичної підготовленості.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційно-оздоровчі вправи, аеробіка.

Olena Horbatiuk, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Use of correctional and health exercises in work with children with disabilities of intellectual development Abstract. The article covers the use of corrective and health exercises in working with children with intellectual disabilities. Scientific researches are analyzed, where the basic theoretical positions concerning this category of children are stated. Correctional and health-improving methods and programs for children with intellectual disabilities are considered and the absence of specialized programs with a comprehensive use of health-improving and corrective means, including means of health aerobics, is stated. The analysis of health-improving types of aerobics is carried out and the main types which will allow to reach increase of a level of physical fitness of schoolboys with infringements of intellectual development are allocated. The conclusions of the article indicate the need for an individual approach to children with intellectual disabilities, because children in this category often do not represent a single qualification group in terms of physical fitness.

Keywords: children with intellectual disabilities, correctional and health exercises, aerobics.

Актуальність проблеми дослідження. На сучасному етапі розвитку світової спільноти життєдіяльність осіб з особливими потребами розглядається не ізольовано, а в реальному зіткненні і взаємодії з різними соціальними інститутами і соціаль-

© Горбатюк О., 2021



ним середовищем. Виходячи з цього, можна сказати, що один з принципів спеціальної педагогіки та психології – забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистості дітей з особливими потребами та є запорукою їх успішної соціальної адаптації. Відомо, що недолік рухової активності є для дітей однією з причин відставання не тільки у фізичному, а й у психічному розвитку, про це свідчить ряд досліджень, що вказують на найважливішу роль руху в процесі психофізичного розвитку дитини, функціонального стану її головного мозку.

Між іншим, фізична культура з різноманітним форм організації рухової діяльності займає одне з провідних місць не тільки у відновленні, зміцненні і підтримці здоров'я дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а й в підготовці їх до самостійного життя, сприяє корекції психофізичного розвитку і є важливим засобом успішної соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій статті. Освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється в спеціальних закладах освіти та в закладах освіти з інклюзивною формою навчання на основі державних освітніх стандартів. Низька рухова активність призводить до того, що у даній категорії дітей не формується мотивація і властива їхньому віку потреба в русі (І. Бобренко, О. Дмитрієв, М. Певзнер, Б. Сермеєв).

Однак дослідження В. Лубовського, В. Мозгового, Б. Сермеєва та інших показують, що багато школярів з порушеннями інтелектуального розвитку володіють значними потенційними руховими можливостями.

Багато авторів (Р. Бабенкова, О. Дмитрієв, М. Козленко, Б. Сермеєв, І. Шапкова) відзначають, що необхідно шукати нові форми застосування засобів фізичної культури, які будуть не тільки коригувати недоліки рухової сфери і фізичної підготовленості, а й розширювати психомоторний потенціал школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Нині існує велика кількість оздоровчо-корекційних методик, і програм для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, заснованих на використанні плавання, дихальної гімнастики, суглобової і медитативної гімнастики, загальної фізичної підготовки, рухливих ігор тощо.

В останні роки одним з популярних оздоровчо-корекційних засобів є оздоровча аеробіка, яка приваблює емоційністю і злагодженістю сучасних танців, дозволяє виключити монотонність у виконанні рухів, сприяє розвитку фізичних, психічних якостей та зміцненню здоров'я.

Необхідно відзначити, що засоби оздоровчої аеробіки сприяють підвищенню і корекції рівня фізичної підготовленості, фізичного і психомоторного розвитку, усунення різного роду порушень опорно-рухового апарату, що є актуальним і для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Однак на сьогодні відсутні спеціалізовані програми з комплексним застосуванням оздоровчо-корекційних засобів, що включають і засоби оздоровчої аеробіки.

У зв'язку з цим виникає необхідність організувати додаткові форми фізичного виховання і розробити їх програмно-нормативне та організаційно-методичне забезпечення.



Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності використання корекційно-оздоровчих вправ у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати дослідження. Аеробіка сьогодні – один із основних напрямів оздоровчої фізичної культури. Вправи з аеробіки, на відміну від інших аеробних навантажень, за умови їх правильного застосування, безпечні для здоров'я і в той же час дуже ефективні. З великої кількості видів аеробіки кожна людина може обрати той, який відповідає її вікові, статі, стану здоров'я, фізичній підготовленості, особистим уподобанням та визначеним цілям.

У широкому сенсі до аеробіки відносять різні види рухової активності з оздоровчою спрямованістю, що дають переважно аеробне навантаження і включають циклічні рухи, що виконуються з невисокою інтенсивністю досить тривалий час.

Сучасна аеробіка являє собою різноманітні програми, які виконуються під музичний супровід і мають танцювальну спрямованість. Найпростіші фізичні вправи, на рівні елементарних загальнорозвивальних і стрийових, об'єднані стрибками, підскоками, різними пересуваннями. Це одне з найбільш загальних визначень сучасної аеробіки.

Заняття аеробікою з дітьми повинні носити ігровий характер, приносити їм радість і сприяти виникненню у них бажання удосконалювати своє тіло. В іншому випадку мети не буде досягнуто.

Аеробіка сприяє гармонійному розвитку дітей, вчить їх красі і виразності рухів, формує їх фігуру, розвиває фізичну силу, витривалість, спритність і сміливість. Вона являє собою один із напрямів масової фізичної культури з регульованим навантаженням.

На думку багатьох фахівців [2, 3, 5, 7], оздоровчу аеробіку можна вважати окремим напрямом у системі оздоровчої фізичної культури, метою якого є оздоровлення або залучення до активної фізичної діяльності широких верств населення. Характерною рисою цього виду аеробіки є наявність аеробної частини заняття, протягом якої підтримується на певному рівні робота кардіореспіраторної та м'язової систем.

Основний зміст оздоровчої аеробіки складають загальнорозвивальні вправи – ходьба, біг, стрибки, рухи окремих частин тіла (голови, ніг, рук, тулуба), нахили, присідання та комбіновані вправи. Стрибки і біг використовують як засіб підвищення функціональних можливостей організму, особливо це стосується діяльності серцево-судинної та дихальної систем. З успіхом застосовують вправи для розвитку витривалості, гнучкості, координації рухів. Особливу емоційність і привабливість заняттям додають елементи хореографії та танцювальні рухи.

Основою всіх видів оздоровчої аеробіки є базова аеробіка – це початковий, найбільш простий з хореографічної точки зору варіант проведення заняття, на основі якого можливе вивчення різних стилів і напрямків.

В оздоровчій аеробіці можна виділити велику кількість напрямів, які відрізняються змістом та характером застосування. Завдяки такому різноманіттю напрямів аеробіки на сьогодні не існує єдиної класифікації. Багато авторів [5, 7] пропонують різні класифікації, враховуючи наступні показники:



- цільова спрямованість (установка);
- організаційно-методична форма проведення занять, заходів;
- зміст засобів;
- функціональна спрямованість, у тому числі за фізичними якостями;
- ступінь навантаження;
- анатомічна ознака;
- вік;
- стать;
- рівень підготовленості;
- місце (середовище) проведення занять;
- кількісний склад;
- біомеханічний принцип (взаємодія з опорою);
- технічне забезпечення.

Така різноманітність створює проблеми в виборі відповідних видів оздоровчої аеробіки для фізичного виховання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Всі перераховані вище види істотно відрізняються один від одного за багатьма показниками і, насамперед, за величиною оздоровчого впливу, який вони надають на організм того, хто займається.

Провівши аналіз оздоровчих видів аеробіки, ми вважаємо, що у фізичному вихованні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно їх комплексне використання. Такі види, як базова аеробіка, футбол-аеробіка, йога-фіт дасть змогу досягти підвищення рівня фізичної підготовленості школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Базова аеробіка – найбільш розроблена, строго регламентована система. Вона базується на основних педагогічних принципах індивідуалізації, поступовості, доступності.

Базова аеробіка – це синтез загальнорозвивальних і гімнастичних вправ, бігу, підскоків, які виконуються під музичний супровід, у різних площинах і зі зміною напрямку; що дозволить поліпшити координаційні здібності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; велике значення при виборі цього виду оздоровчої аеробіки мало й те, що в базовій аеробіці виключається ряд вправ, що негативно впливають на опорно-руховий апарат наприклад: нахили голови назад, кругові рухи головою, тулубом, колінами, перерозгинання в ліктьовому суглобі, бічні нахили, нахили вперед, назад, нахили з прямими ногами, випади (якщо між стегном і гомілкою гострий кут), високі махи ногами, махи ногами з положення лежачи на спині, глибокі різкі присідання, екстремальні розтяжки [7].

Фітбол-аеробіка – вправи на спеціальних м'ячах. Ці вправи мають оздоровчий ефект, який підтверджений досвідом роботи спеціалізованих, корекційних і реабілітаційних медичних центрів Європи. За рахунок вібрації при виконанні вправ та амортизаційної функції м'яча поліпшуються обмін речовин, кровообіг і мікродінаміка в міжхребцевих дисках і внутрішніх органах, що сприяє розвантаженню хребта, мобілізації різних його відділів, корекції лордозів і кіфозів – це дуже необхідно школярам з порушеннями інтелектуального розвитку, які мають ряд супутніх захворювань [2].



Вправи на м'ячах тренують вестибулярний апарат, розвивають координацію рухів і функцію рівноваги, мають стимулюючий вплив на обмін речовин організму, активізують моторно-вісцеральні рефлекс.

Т. Овчинникова, А. Потапчук відзначають, що вправи верхи на м'ячі завдяки своїй фізіологічній дії сприяють лікуванню таких захворювань, як остеохондроз, сколіоз, неврастенія, астено-невротичний синдром та ін. Механічна вібрація м'яча впливає на хребет, міжхребцеві диски, суглоби і навколишні тканини. Це єдиний вид аеробіки, де у виконанні фізичних вправ включаються спільно руховий, вестибулярний, зоровий і тактильний аналізатори, що в геометричній прогресії підсилює позитивний ефект від занять.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, як показують дослідження багатьох авторів, значно відстають від однолітків, які нормально розвиваються в розвитку гнучкості. Регулярні заняття за системою йоги-фіт покращують тонус тіла, розвивають гнучкість, мускулатуру, поліпшують поставу, зміцнюють імунну систему, зменшують схильність до стресу, тренують дихальну та серцево-судинну системи, підвищують життєстійкість, силу волі і дисципліну, допомагають уникнути травм завдяки пластичності мускулатури і вирівнюванню незбалансованості навантажень під час занять. Дихання – найнадійніший заспокійливий, розслаблюючий і очищувальний розум, інструмент. Загальним правилом є те, що ми розширюємо тіло коли вдихаємо і скорочуємо коли видихаємо. Йога-фіт, як гібрид оздоровчої гімнастики, надає різноманітні ефекти на тіло і розум і призводить до поліпшення здоров'я і життєстійкості.

Ми вважаємо, що ці види оздоровчої аеробіки своєю доступністю, різноманітністю форм, високою емоційністю занять сформують у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стійкий інтерес до систематичних занять фізичною культурою; потребу в здоровому способі життя, а також поліпшать показники їх фізичного і психомоторного розвитку, фізичної підготовленості.

Ю. Менхін та О. Менхін називають аеробіку ефективним оздоровчо-розвивальним засобом і вважають, що вона вирішує завдання опанування нових форм рухів, формує рухову школу, розвиває гнучкість, та в цілому пластичність, почуття ритму, виразність рухів.

На нашу думку, комплексне використання різних видів аеробіки матиме позитивний вплив на організм дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

- оздоровчий (зниження зайвої ваги, поліпшення сну, профілактика застудних та інших захворювань);
- естетичний (формування ходи, виховання музичного смаку і т.п.);
- загальнорозвивальний (корекція і вдосконалення координації, підвищення гнучкості, витривалості, сили);
- реабілітаційний (відновлення фізичної, і розумової працездатності під час та після захворювань);
- психорегулюючий (поліпшення психічного стану, емоційна розрядка, переключення на інший вид діяльності).

Одним з ефективних оздоровчо-корекційних засобів є метод релаксації – метод, за допомогою якого можна повністю позбавлятися фізичного та психічного напру-



ження. Релаксація – це довільне розслаблення м'язів, здатність подумки відключати м'язи від імпульсів, що йдуть від рухового центру головного мозку.

За твердженням Л. Шапкової, будь-які заняття з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку потребують періодичної стимуляції психічної і фізичної працездатності, ефективної профілактики втоми. Проведення занять з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку ускладнено через відсутність у них навичок міжособистісного спілкування, неадекватну самооцінку, негативне сприйняття інших людей, тому застосування на заняттях музичних ігор матиме як корекційну, так і профілактичну спрямованість.

Л. Шапкова виділяє і характеризує такі риси психіки, що притаманні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку:

- невміння виконувати вимоги і правила гри;
- нездатність зосередитися на завданні;
- нестійкість уваги;
- розгальмованість поведінки.

Автор підкреслює, що при роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку вся увага має бути спрямована на виявлення їх можливостей і формування близьких і зрозумілих їм мотивів діяльності.

Під впливом самостійної ігрової діяльності поліпшується рухова активність і функціональна рухливість нервових процесів, які мають вплив на пристосування організму до змін зовнішнього середовища.

В. Бобошко вважає, що підвищення ефективності процесу фізичного виховання в спеціальних (корекційних) навчальних закладах можливо за рахунок використання ігрової форми проведення занять, як засобу стимуляції розумової функції, підвищення емоційної насиченості занять та заохочення колективних дій на заняттях з фізичного виховання [1].

М. Козленко вказує, що застосування ігрового методу викликає інтерес до занять і в кінцевому результаті сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу [4].

О. Дмитрієв, Б. Сермеєв дотримуються думки, що кожна вправа на заняттях зі школярами з порушеннями інтелектуального розвитку має носити характер гри [6].

При цьому І. Горська не рекомендує захоплюватися кількістю повторень, бо емоційність гри буде знижуватися. Необхідно змінювати умови гри, її варіанти, а іноді і музику.

Ми вважаємо важливим застосування на заняттях музичних ігор, які сприятимуть закріпленню пройденого матеріалу і вирішуватимуть безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих учнів.

Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається зі значними відхиленнями, які перешкоджають її успішній життєдіяльності. Між іншим, як відзначають багато авторів, школярі з порушеннями інтелектуального розвитку мають значний потенціал у розвитку і при правильній організації спеціального навчання і виховання більшість порушень можуть бути скореговані в шкільному віці. Розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами багато в чому залежить від успішного вирішення завдань фізичного виховання у цей період.



Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для успішної соціально-трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідний досить високий рівень розвитку їх фізичних якостей.

При організації фізичного виховання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати, що діти даної категорії найчастіше не являють собою єдиної кваліфікаційної групи за показниками фізичної підготовленості, що тягне за собою необхідність обов'язкового індивідуального підходу до них. Спростити завдання індивідуального підходу до дітей може диференційований підхід – виділення типологічних груп для проведення відповідної корекційної роботи. В якості критерію диференціації доцільно використовувати рівень розвитку фізичних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. *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.
2. *Бурдо Л.* Фитбол за 10 минут в день / Л. Бурдо. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 160 с.
3. *Жабокрицька О. В.* Нетрадиційні методи й системи оздоровлення : навч. посіб. для студ. факультетів фіз. вих. пед. ун-тів / О. В. Жабокрицька, В. С. Язловецький. – Кіровоград, 2001. – 180 с.
4. *Козленко Н. А.* Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы. Киев : «Радянська школа», 1987. 127 с.
5. *Крючек Е. С.* Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий : учеб.-метод. пособ. / Е. С. Крючек. – М. : Terra- Спорт, Олимпия-Пресс, 2001. – 64 с.
6. *Сермеев Б. В.* Пути повышения эффективности физического воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. В. Сермеев // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 24.
7. *Синиця С. В., Шестерова Л. Є.* Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення : навч. посіб. / С. В. Синиця, Л. Є. Шестерова ; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2010. – 244 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Boboshko V. V.* Korrekciya fizicheskogo razvitiya i dvigatel'nyh narushenij umstvenno otstalyyh doshkol'nikov starshej grupy, sredstvami fizicheskogo vospitaniya: avtoreferat, diss. kand. ped. nauk. M., 1991. – 16 s.
2. *Burdo L.* Fitbol za 10 minut v den' / L. Burdo. Rostov n/D. : Feniks, 2005. – 160 s.
3. *Zhabokrytska O. V.* Netradytsiini metody y systemy ozdorovlennia : navch. posib. dlia stud. fakultetiv fiz. vykh. ped. un-tiv / O. V. Zhabokrytska, V. S. Yazlovetskyi. – Kirovohrad, 2001. – 180 s.
4. *Kozlenko N. A.* (1996) Fizicheskoe vospitanie uchashchihsya vspomogatel'noj shkoly [Physical education of pupils of auxiliary school], Kiev «Radyans'ka shkola»
5. *Krjuchek E. S.* Ajerobika. Soderzhanie i metodika provedeniya ozdorovitel'nyh zanjatij: ucheb.-metod. posob. / E. S. Krjuchek. – M.: Terra-Sport, Olimpija-Press, 2001. – 64 s.
6. *Sermeev B. V.* Puti povysheniya jeffektivnosti fizicheskogo vospitaniya detej s otklonenijami v razvitii / B. V. Sermeev // Defektologija. – 1990. – № 4. – S. 24.
7. *Synytsia S. V., Shesterova L. Ye.* Oздоровча aerobika. Sportyvno-pedahohichne vdoskonalennia : navch. posib. / S. V. Synytsia, L. Ye. Shesterova ; Polt. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. – Poltava : PNPУ, 2010. – 244 s.



Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.

Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- надсилання сканованої копії передплати журналу «Особлива дитина: навчання і виховання» (<http://www.pedpresa.com.ua>);
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Матеріали надсилаються на електронну адресу logojuli@i.ua.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінок (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- авторські акценти виділені курсивом, підкреслення не допускаються;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
- Українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - анотація (не менше 100–150 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
- Англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
 - назва статті (жирний шрифт);
 - анотація (не менше 150–250 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Keywords:» виділено жирним шрифтом).

Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів. У анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи / методика дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

- **ТЕКСТ** (14 шрифт, звичайний).

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):



– Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

– Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

– Мета статті – постановка завдання.

– Методи дослідження – процедура дослідження.

– Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

– Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

• ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9-13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем APA. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем APA (наприклад: Петренко, 2008; Петренко & Сидоренко, 2015; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо відома сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (наприклад: Петренко, 2008: 125).

• REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Якщо немає перекладу бібліографічних даних джерела англійською мовою, то транслітеруються прізвища й ініціали авторів, назви статей та видання. Послідовність і оформлення елементів транслітерації джерел відповідно до вимог APA, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterations>.

Для **транслітерації російських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://translit.cc>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог APA, 2010.

У разі виявлення невідповідності оформлення статті вимогам до оформлення авторських рукописів повертаємо авторам матеріали на доопрацювання.

Додаткову інформацію, терміни та посилання Ви можете знайти на сайті журналу http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions

З повагою, редакція журналу



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Афанасьєв Сергій Миколайович – доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, перший проректор з науково-педагогічної роботи, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, м. Дніпро

Бурдаєв Кирило Володимирович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізіології та спортивної медицини Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту, м. Дніпро

Довгопола Катерина Станіславівна – кандидат психологічних наук, науковий науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Ільяна Валентина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Кобильченко Вадим Володимирович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Коломійченко Олег Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Омельченко Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Рібицун Юлія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Родименко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро

Чеботарьова Олена Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sergiy Afanasyev, D.Sc. (Physical education and sports), Professor, Vice President of scientific and pedagogical work, Prydniprovska State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro

Kyrylo Burdayev, PhD (Physical education and sports), Associate Professor of Department of Physiology and Sports Medicine, Prydniprovska State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro

Kateryna Dovhopola, PhD (Psychology), Senior researcher of Department of education of children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Valentina Ilyana, PhD (Education), Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Vadym Kobylchenko, D.Sc. (Psychology), Leading researcher of Department of education of children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Oleh Kolomiichenko, PhD (Education), Associate Professor of Department of Defectology and Physical Rehabilitation, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky", Odessa

Iryna Omelchenko, D.Sc. (psychology), Senior researcher of the Department of **psychological and pedagogical support of children with special needs** of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Julia Ribtsun PhD (Education), Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Iryna Rodymenko, PhD (Education), Director of the municipal educational institution "Multidisciplinary training and rehabilitation center" of the Dnipropetrovsk regional council, Dnipro

Olena Chebotaryova, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)



“

УВАГА!

Відкрито онлайн-архів видань «Педагогічної преси»!

Шановні освітяни!

В умовах протидії пандемії COVID-19 пропонуємо для педагогічних працівників, методистів та студентів зручний онлайн-інструмент – доступ 24/7 до бібліотеки електронних журналів та газет

www.pedpresa.ua

Перелік наших видань:

Газети:

«Освіта України», «Педагогічна газета України», Спецвипуск газети «Освіта України», «Інформаційний збірник для освітян»;

Науково-методичні журнали:

«Українська мова і література в школах України», «Всесвітня література в школах України», «Географія та економіка в рідній школі», «Історія в рідній школі», «Математика в рідній школі», «Іноземні мови в школах України», «Біологія і хімія в рідній школі», «Вища освіта України», «Фізика та астрономія в рідній школі», «Фізичне виховання в рідній школі», «Професійна освіта»
«Трудова підготовка в рідній школі», «Особлива дитина: навчання і виховання»

**З повагою,
колектив видавництва «Педагогічна преса»**

”

Державний комітет зв'язку та інформації України ф.СП-1

ПВ	місце	літер.
----	-------	--------

ДОСТАВНА КАРТКА – ДОРУЧЕННЯ

На ~~журнал~~ **68835**

журнал

«Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

	передплата		кількість комплектів	1
	переадресування			

на 2021 рік по місяцях

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

поштовий індекс _____

код вулиці _____ місто _____

село _____

область _____

район _____

вулиця _____

буд.	корп.	кв.
------	-------	-----

Державне інформаційно-виробниче підприємство
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

**В. о. директора видавництва
Костянтин КОРНІЄНКО**

**Головний редактор редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО**

Фактична адреса: 02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54
Юридична адреса: 01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10

+38 (044) 498-10-28

+38 (044) 498-10-29

office@pedpresa.ua

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:
Ніна БЕРІЗКО, Юлія РІБЦУН
Ніна ЧЕХОВСЬКА, Світлана РАДІОНОВА

Підписано до друку 17.06.2021 р.
Формат 70x100/16. Папір газет. Друк офсет.
Умовн. друк. арк. 9,1. Обл.-вид. арк. 10,9.
Зам. 21965

Видруковано ТОВ «Прінстор Груп»,
вул. Данила Щербаківського, 4,
м. Київ, 03190