
ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (104) ЖОВТЕНЬ – ЛИСТОПАД – ГРУДЕНЬ 2021
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 8 від 01.11.2021 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: 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, 54
тел. (044) 498-10-28; (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

№ 3(103) JULY – AUGUST – SEPTEMBER 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) 498-10-28; (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

Людмила Трофименко

Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення _____ 7

Тетяна Костенко, Олег Легкий

Психічне здоров'я дітей з порушеннями зору в контексті інформатизації освітнього простору _____ 18

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Юлія Рібцун

Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами _____ 28

Алла Висоцька, Світлана Чайка

Вивчення стану сформованості комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня _____ 46

Ірина Гладченко

Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку _____ 58

Інна Недозим

Корекція та розвиток соціальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра _____ 69

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Наталія Компанець

Структура управління інклюзивною освітою _____ 82

ІНФОРМАЦІЯ

Шановні читачі! _____ 92

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____ 94

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

Liudmyla Trofymenko

The formation of phonological competence of children with severe speech disorders _____ 7

Tatiana Kostenko, Oleg Legkiy

Mental health of the children with visual impairment in the context of information management in the educational system _____ 18

DIAGNOSIS AND CORRECTION

Julia Ribtsun

The study of the practical functions of the students of elementary school with special speech disorders _____ 28

Alla Vysotska, Svitlana Chaika

Study of the communicative skills formation of children with moderate intellectual disorders _____ 46

Iryna Hladchenko

Corrective focus of the classes on the formation of the elementary math concepts of children with intellectual disabilities _____ 58

Inna Nedozym

Support and developmental of social communication and interaction in the preschool and school age of children with autistic spectrum _____ 69

PROSPECTION AND EXPERIMENTS

Natalia Kompanets

The management structure of Inclusive education _____ 82

INFORMATION

Dear readers _____ 92

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS _____ 95



УДК 376.37(073)

ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Людмила ТРОФИМЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; luda.trofymenko@gmail.com; **ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>; Researcher ID P-8069-2016

У статті представлено систему формування фонологічної складової мовленнєвої діяльності, в основу якої покладено дослідження Є. Соботович, розроблені з позицій психолінгвістичного підходу. Психолінгвістичний підхід спрямований на попередження і корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. Відповідно, корекційна робота зорієнтована на формування тих психологічних механізмів, що забезпечують спонтанний та саморегульований розвиток мовлення за умов типового розвитку і розкривають можливості для перетворення мовлення дитини на повноцінну систему.

Формування фонологічної компетенції має на меті розвиток різних складових мовленнєвої системи: спрямованості уваги на фонологічну структуру слова, перцептивного рівня слухового сприймання, слухової пам'яті, слухового контролю (самоконтролю), фонематичних уявлень, різних форм звукового аналізу. На цій основі відбувається підготовка до оволодіння фонетичного і пов'язаного з ним фонемно-морфологічного принципів правопису та попередження дисграфії.

Одним із наявних порушень мовлення у дітей є порушення звуковимови, яке стає перешкодою для оволодіння фонологічною складовою мовної системи, особливо у процесі підготовки дитини до вивчення мови як предмета у школі. Специфіка навчання школярів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення полягає в тому, що на момент вступу до школи рівень їхніх практичних мовленнєвих навичок не досягає достатнього рівня. Наразі цей факт має велике значення для навчання таких дітей в інклюзивних класах. Наявне базове мовленнєве порушення впливає на стан розвитку фонологічної складової мовлення. У свою чергу, в процесі засвоєння морфологічних мовних систем великого значення набуває питання опанування дитиною звукової структури слова, оскільки фонемі є «будівельним матеріалом» морфем, слів, словосполучень, речень, тексту. Ці знання забезпечуються складною системою розумових операцій з фонологічними одиницями мови, що поступово формуються. У процесі корекційної роботи формування фонологічної складової у дітей з мовленнєвими порушеннями відбувається поетапно, що і репрезентовано в статті. У результаті такого впливу у дітей формуються успішні передумови розвитку фонологічної компетенції.

Ключові слова: механізми мовлення; фонологічна система мови; тяжкі порушення мовлення; діти дошкільного віку.

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

© трофименко Л., 2021





Formation of phonological competence in children with severe speech disorders

In the article is presented the system of formation of the phonological component of speech activity from the standpoint of the psycholinguistic approach (as per E. Sobotovich). The psycholinguistic approach is aimed at preventing and correcting disorders by forming unlearned language structures. This occurs through the psychological mechanisms that shape and provide these structures. Accordingly, correctional work is focused on the formation of psychological mechanisms that provide spontaneous and self-regulated development of speech in the norm and open up opportunities for the transformation of the child's speech into a full-fledged system.

The formation of phonological competence aims to develop various components of the speech system: focus on the phonological structure of speech, perceptual level of auditory perception, auditory memory, auditory control (self-control), phonemic representations, various forms of sound analysis.

On this basis, there is a preparation for mastering the phonetic and related phonemic and morphological principles of spelling and prevention of dysgraphia. One of the most difficult speech disorders in children is a violation of speech, which becomes an obstacle to mastering the phonological component of the language system, especially in the process of preparing the child to learn language as a subject in school. The specifics of teaching primary school students with severe speech disorders is that at the time of entering school the level of their practical speech skills does not reach a sufficient level. At present, this fact is of great importance for the education of such children in an inclusive environment. The existing basic speech disorder affects the state of development of the phonological component of speech. In turn, in the process of mastering morphological language systems, the question of the child's mastery of the sound structure of the word becomes important, because phonemes are the "building material" of morphemes, words, phrases, sentences, text. This knowledge is provided by a complex system of mental operations with phonological units of language, which are gradually formed.

In the process of correctional and developmental work, the formation of the phonological component in children with speech disorders occurs in stages, as presented in the article. As a result of such influence at children successful preconditions of development of phonological competence are formed.

Key words: speech mechanisms; the phonological system of the language; severe speech impairment; pre-school children



Актуальність дослідження. Становлення фонологічної системи у дітей з порушеннями мовлення відбувається на основі онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з типовим перебігом мовленнєвого розвитку, однак має деякі специфічні особливості. Специфічність прояву фонетико-фонематичної ланки, що є результатом різних базових мовленнєвих порушень, вимагає організації досліджень з різних наукових позицій, у т. ч. й розроблення диференційованого методичного забезпечення в умовах як загальноосвітнього, так і інклюзивного простору.

Сучасний арсенал вітчизняних і зарубіжних досліджень задовольняє потреби практиків у царині логопедичної роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовленнєвої системи (Данілавичюте, 2004; Рібцун, 2007-2020; Трофименко, 2013; Філічева, 1993 та ін.). Однак актуальним на сьогодні залишається питання розроблення змісту методики формування фонологічної компетенції дітей з мовленнєвими порушеннями, який би враховував сучасні наукові пошуки, спрямовані на вирішення проблем розвитку мовленнєвої діяльності, закономір-



ностей її формування у процесі онто- та дизонтогенезу. В основу таких розробок покладено дослідження Є. Соботович (1976; 1997; 1998; 2002; 2006 та ін.), які і досі поповнюють фундаментальні і практичні надбання вітчизняної логопедії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз та узагальнення теоретичних джерел про стан розвитку функцій і операцій фонологічної складової мовленнєвої діяльності у дітей з особливими мовленнєвими потребами дають змогу зробити висновок про те, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції стають причиною викривленої картини звукової сторони мовлення. Внаслідок таких процесів надбудовуються фонематичні порушення. Їхній стан залежить від характеру недоліків звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини. Причиною виявлених порушень є несформованість психологічних механізмів, які зумовлюють оволодіння фонологічною системою мови.

Отримані дані у результаті численних досліджень фонологічної системи мови у дітей з особливими освітніми проблемами (Бартенєва, 2000; Гопіченко, 1979; Данілавічіутє, 1997; Ільяна & Пригода, 2017; Мельніченко, 2017; Прищепова, 2019; Рібцун, 2011-2014, 2016-2018, 2020; Соботович, 1997, 2002; 2006; Тищенко, 2007 та ін.) свідчать, що найчастіше загальними механізмами фонологічних порушень є системне порушення слухових операцій та слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес повноцінної взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів. У результаті фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, звуковий аналіз слова формуються, переважно, з опорою на рухові ознаки фонем без достатнього урахування їх акустичних характеристик.

Є. Соботович (1997) виділено обсяг практичних мовних знань, мовленнєвих умінь та вербальних дій, що забезпечують засвоєння фонологічної системи мови та фонетичного принципу письма у контексті лінгвістичної компетенції в її фонологічній ланці:

- узагальнені звукотипи – фонологічні одиниці мови;
- їх парадигматична організація (система протиставлень) фонем мови за корисними (смыслорозрізнавальними, руховими та акустичними ознаками);
- узагальнені слухові та рухові образи слів;
- звуковий аналіз слова, що є складною вербальною розумовою дією.

Зазначені складові забезпечуються складною системою психічних операцій, що поступово формуються та здійснюються специфічними мовленнєвими та загальнофункціональними механізмами у процесі розвитку та навчання дитини:

- акустичний та кінестетичний аналіз звукового складу слова, яке дитина сприймає та відтворює (сенсорний рівень сприймання);
- виділення в цих характеристиках звуків мовлення, їх постійних смыслорозрізнавальних (фонологічних) ознак (перцептивний рівень сприймання);
- запам'ятовування рухового та слухового образу слова, його співвіднесення з відповідним значенням (смысловий рівень сприймання);
- відтворення сформованого образу слова в мовленні;
- слуховий та руховий контроль за створюваною дією.



Водночас, дослідники наголошували на тому, яку значну роль відіграють слухомовленнєва пам'ять та сукцесивний аналіз, що забезпечують засвоєння послідовного звукового ряду слова.

У контексті корекційної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушеннями мовлення, подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення базується на даних, отриманих у результаті вивчення особливостей їхнього мовленнєвого розвитку та виявлених відхилень.

Метою статті є обґрунтування методології та репрезентація поетапної системи формування фонологічної складової мовленнєвої діяльності дітей, в основу якої покладено дослідження Є. Соботович.

Процедура дослідження полягала в аналізі літературних джерел про становлення і розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей, про особливості розвитку мовлення в умовах дизонтогенезу та узагальнення системи корекційної роботи.

Результати дослідження. Порушення звуковимови у дітей з особливостями мовленнєвого розвитку є досить поширеними. Це пов'язано з цілою низкою різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і є основою для формування фонематичного слуху і стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцит слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю; несформованість фонематичних уявлень, ураження мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів та порушення їхньої взаємодії (Данілавічюте, 1997; 2004; Рібцун, 2011, 2017).

Відомо, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції і кінестетичного аналізу спричиняють порушення звукової сторони мовлення, над якими надбудовуються фонематичні недоліки. Їхній стан залежить від характеру порушення звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини.

Виходячи із вищезазначеного, корекційну роботу слід спрямовувати на розвиток слухових процесів (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), корекцію процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах, формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю за вимовою слів педагогом з опорою на наочність без власного промовляння, формування елементарних форм практичного звукового аналізу на основі сприймання еталонного мовлення педагога, корекцію порушених звуків.

Засвоєнню правильної вимови звуків дітьми сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату як підготовчого етапу до постановки звуків. На індивідуальних та підгрупових заняттях з формування правильної звуковимови проводиться серія спеціальних вправ з подолання порушень вимови та відтворення слів різної складової структури. Поступово у процесі засвоєння дітьми звуків включається лексичний матеріал з використанням знайомого словника та граматичних конструкцій (у залежності від етапу корекційної роботи та індивідуальних можливостей дитини). Прикладом може бути практичне вживання категорій однини та множини іменників та дієслів теперішнього та минулого часу: *качка – качки*,



пливе качка – пливуть качки; купують – купали, катають – катали; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча* та ін.

Враховуючи вікові особливості дітей і необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток дихання, сили голосу, тембру, слухової уваги, пам'яті (ігри «Відгадай, що звучало», «Хто голос подає?» тощо).

Згідно з психолінгвістичною структурою мовленнєвої діяльності, фонологічною складовою лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності, у дітей необхідно сформувані базові практичні мовні знання, що лежать в основі засвоєння фонетико-фонематичної системи мовлення і фонетичного принципу письма у зв'язку з їх підготовкою до навчання у школі. Ці знання забезпечуються складною системою розумових операцій з фонологічними одиницями мови, що поступово формуються (Соботович, 1997).

Науковці в галузі спеціальної педагогіки досліджували взаємозв'язок та взаємовплив усіх складових лінгвістичного (мовного) компоненту мовленнєвої діяльності: систему практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення. Так, автори наголошували на органічному взаємозв'язку граматичних і фонетичних проявів мовленнєвих порушень у процесі навчання мови як предмета. Бідність і статичність словникового запасу, недорозвиток фонематичного аналізу значно ускладнюють розвиток тих морфемних узагальнень, що готують дитину до грамотного письма, оскільки навчання грамоти припускає перехід на більш високий рівень фонематичного узагальнення, а саме звучання фонем залежно від морфологічних умов чи переходу в інше слово.

Оволодіння фонологічною компетенцією має велике значення у процесі засвоєння правил граматики, оскільки ці знання, пов'язані з морфологією, з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями, синтаксисом (синтагматичними відношеннями слів у словосполученнях і реченнях); фонологією, оскільки життя фонем виявляється в морфемах; орфографією (правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин); лексикою, бо лексичне значення членованих на морфемі слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем та словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотвору в українській мові є морфологічний (Гриненко, 2014).

У зв'язку з тим, що морфемі формуються на основі фонем і морфологічні системи являють собою надбудову над фонетичною (Соботович, 1998), при засвоєнні морфологічних мовних систем великого значення набуває питання про опанування дитиною звукової структури слова. Значна роль тут належить фонематичному слуху і фонематичному аналізу. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм.

Результати досліджень (Гриненко, 2014; Рібцун, 2020) показали, що в учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення викликає труднощі навіть найпростіша форма фонематичного аналізу – виділення звука зі складу слова. Особливо ж порушено складні форми фонематичного аналізу, зокрема кількісні і позиційні. Виявлені труднощі свідчать про недостатню сформованість операцій розрізнення звуків, нечіткість слухового і кінестетичного образів слова, про недо-



розвиток звукового аналізу як складної розумової дії. Діти змішують термінологію і неправильно використовують її в практичній діяльності, замінюють прийоми і способи дій (замість визначення кількості звуків вони називають кількість складів). Труднощі актуалізації наявних знань виявляються в тривалих паузах, в очікуванні підказки педагога. Ці особливості не дозволяють школярам засвоїти навчальну термінологію, відповідні прийоми й способи навчальної діяльності, а також позначаються на засвоєнні граматичних морфологічних знань (труднощі під час розрізнювання закінчень у словах, префіксів у спільнокореневих словах, спільних суфіксів тощо) та оволодінні орфографічними вміннями і навичками.

Отже, повертаючись до важливої складової корекційно-попереджувальної та розвиткової роботи – формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, представимо напрями системи навчання.

I. *Виправлення порушень звуковимови, формування правильної вимови.* На цьому етапі завданням є не тільки формування правильної звуковимови, але і формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими (корисним) ознаками, такими як місце, спосіб утворення тощо. Відпрацювання цих ознак дозволить дитині не змішувати звуки в процесі звукового аналізу слова. На основі засвоєних знань відбувається навчання дітей грамоти, а також підготовка їх до засвоєння фонетичного принципу письма і попередження дисграфій, дизорфографій і дислексій.

Упродовж усього корекційного навчання закріплення правильної вимови звуків, їх автоматизація поєднується з розвитком дикції та інших характеристик просодичної сторони мовлення (робота над наголосом, логічним наголосом, інтонацією, темпом, ритмом), з подоланням труднощів у вимові слів складної звуко-складової будови.

II. *Формування психологічних механізмів, що забезпечують розвиток фонематичних уявлень.*

II. 1. Розвиток слухової уваги в процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова.

У більшості дітей з порушеннями мовлення, що проявляються в заміні звуків, близьких за звучанням, відзначаються особливості сформованості сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання. Звукові образи слів формуються в них відповідно до власної вимови. У цьому лежить причина переносу названих порушень вимови на письмо. Дослідження науковців показують, що основним механізмом, який визначає формування неправильних звукових образів слів у дітей з порушеннями вимови, є недостатність вищих коркових функцій – слухової уваги, слухової пам'яті і контролю, але не порушення фонематичного слуху (Гопіченко, 1979; Данілавічюте, 1997; Соботович 1976 та ін.) Тому одним з основних способів формування звукових образів слів на даному етапі є розвиток слухової уваги і залучення її до звукового складу мовлення в процесі його сприймання й оперування звуковим і морфологічним складом слова (на мимовільному і довільному рівнях). Наприклад, виконуючи вправи на розвиток слухової уваги, дитина повинна визначити за закінченням дієслова, про кого (про що) говорять (*летить – летять, іде – ідуть* тощо). У процесі проведен-





ня зазначеної роботи важливо відпрацювати у дитини навички зіставлення слів (на практичному рівні) за звучанням і значенням.

II. 1. 1. Зіставлення за значенням слів-паронімів (слова, що містять звуки, не змішувані у вимові: **гора – нора, котик – ротик**; слова, що містять кореляючі фонemi: **коса – коза, мишка – миска, лак – рак**) відбувається за традиційними методиками (Рібцун, 2012).

II. 1. 2. Залучення уваги дитини до зміни значення слів у зв'язку з їх різним граматичним оформленням або у зв'язку з утворенням нових слів.

Під час виконання цих вправ необхідно розвивати у дітей не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки виховувати навичку одночасного смислового і звукового зіставлення слів і речень. Так, наприклад, дитина повинна навчитися розпізнавати слова, пред'явлені в наступному порядку: показати картинку: *стіл, кішки, лисенята, огірок, кішка, столи, огірки, ялинка*. Деякі предмети пред'являються тільки в однині або тільки в множині, але дітям задаються провокативні питання (в іншому випадку картинку *лисеня* і *ялинка* відсутні).

Велике значення має питання про правильний добір граматичного матеріалу для цих вправ. Тому, насамперед, відбираються граматичні форми, значення яких усвідомлюється дітьми. Відносно легко діти розпізнають іменники в однині і множині, форми іменників зі значенням недорослості (*кіт – кошеня*), зменшеності (*кіт – котик*), місткості (*хлібниця*); диференціюють видові (*малює – намалював*) і числові (*танцює – танцюють*) форми дієслів; більш важким для дітей є синтаксичний спосіб розпізнавання числа і роду іменників і прикметників (*зелений листок – зелені листки; плаття червоне – кулька червона – помідор червоний*).

II. 1. 3. Привертання уваги дитини до зміни значення речення у зв'язку з його різним граматичним оформленням.

З цією метою пропонується дитині послухати речення з однаковим лексичним складом і встановити смислову тотожність або відмінність. Наприклад: а) білку побачила лисиця; б) лисиця побачила білку; в) лисицю побачила білка; г) білка побачила лисицю. Дитині пропонують порівняти речення (Чи однакові речення?) а) і б), в) і г), а) і в), б) і г), відповісти на запитання до членів речення. Наприклад. Хто побачив білку? Кого побачила білка? Хто побачив лисицю? Кого побачила лисиця?

II. 1. 4. Зіставлення нульової і непрямой форми слова (іменників) і виділення загального звучання (закінчення) у словах. Наприклад, **мавпа, білка, зебра; мавпу, білку, зебру** (що чується наприкінці цих слів?).

II. 1. 5. Утворення похідних слів за аналогією (з різними префіксами і з однотипними суфіксами та їх виділення). Наприклад, у словах, що позначають протилежні дії: *закрив – відкрив, привіз – відвіз, приплив – відплив*; у словах *лисеня, вовченя, цуценя, кошеня* визначити загальне звучання.

II. 2. Розвиток фонематичного аналізу.

Робота з розвитку фонематичного аналізу проводиться на матеріалі слів і звуків, які правильно вимовляються дитиною. Усі вправи, спрямовані на розвиток звукового аналізу слова, повинні проводитися з поступовим переходом від опори на слухове сприймання мовлення педагога, промовляння і сприймання свого власного мовлення і потім до виконання цієї операції в розумовому (внутрішньому) плані.



Робота з формування фонематичного аналізу та синтезу передбачає уміння дитиною виділяти потрібний звук у складі, слові, реченні, визначати його місце знаходження, диференціювати його від близьких за звучанням та артикуляційним укладом звуків, і проводиться з урахуванням складності різних форм у наступній послідовності.

II. 2. 1. Впізнання звука серед інших звуків, у словах. Виділення голосних із ряду звуків. Впізнання голосного у складі та односкладовому слові. Впізнання голосних у багатоскладових словах. Виділення приголосних з ряду інших звуків. Впізнання приголосних у багатоскладових словах.

II. 2. 2. Виділення першого та останнього звука у слові, визначення місця заданого голосного звука (початок, середина, кінець). Визначення першого наголошеного голосного з двоскладових слів. Виділення останнього наголошеного голосного зі слова. Визначення місця наголошеного голосного у слові (початок, середина, кінець). Виділення першого приголосного звука зі складу і з односкладових слів. Виділення першого приголосного звука із багатоскладових слів. Виділення останнього приголосного звука з односкладових і багатоскладових слів. Визначення місця приголосного (початок, середина, кінець).

II. 2. 3. Визначення послідовності звуків: у ряді голосних (*ay, ya*); у прямому відкритому складі (*ма, жа*); в оберненому складі (*ен, ол*); у закритому складі, слові (*мак*).

Уміння чітко і швидко визначити звукову структуру слова є необхідним для правильного та чіткого перебігу етапу автоматизації, особливо для дітей з дизартріями. Поряд із розвитком фонетико-фонематичної сторони мовлення здійснюється і збагачення словника, його систематизація; формування граматичної сторони мовлення.

II. 3. Розвиток слухових процесів: уваги, пам'яті, контролю. Розвиток функції слухової уваги лежить в основі операції аналізу і здійснюється у процесі виділення звука з ряду інших, заданого слова з ряду названих. Запропоновані слова можуть бути віднесені до декількох груп: слова, об'єднані однією темою; слова, що складаються з рівної кількості складів; асемантичні (безглузді) слова тощо.

Слухова пам'ять відіграє значну роль у процесі письма: дитині необхідно утримати в пам'яті звукову послідовність записуваних слів. Для розвитку слухової пам'яті дитині пропонуються різні завдання, спрямовані на запам'ятовування і наступне відтворення матеріалу (звукові ряди, ряди слів, вірші тощо).

Розвиток функції слухового контролю відбувається у процесі порівняння за правильністю звучання власного та чужого мовлення. Дитину вчать таким чином визначати правильність вимови звуків, слів. Педагог може імітувати недоліки вимови звуків, знайомих слів, різних за звуко-складовою структурою. Спочатку це слова найбільш легкі для сприймання, що містять найменшу кількість звуків, а потім поступово їх структура ускладнюється. Імітація відхилень відтворення звуко-складової структури може бути самого різноманітного характеру: заміни, перекручування, пропуски, перестановки, повторення і т. д. Дитині можна запропонувати для прослуховування аудіозапис свого мовлення, після чого запитати: «Як ти думаєш, слово «машина» ти вимовив правильно?» Розвиток слухових операцій і



функцій, що забезпечують процес письма, необхідний для попередження помилок та відіграє велику роль у корекційній роботі (Данілавічюте, 2004).

III. Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки. Головним способом формування звукових образів слів є звуковий аналіз слова, який необхідно спочатку здійснювати на матеріалі слів, що правильно вимовляються дитиною. Ця дія до даного етапу навчання повинна бути відпрацьована.

За допомогою деяких видів аналізу варто формувати уявлення про те, що до складу таких слів входять звуки, які дитина змішує у вимові. Вся робота проводиться зі словами, до складу яких входить звук-замінник (до цього часу цей звук повинен вимовлятися правильно). При цьому необхідно дотримуватись наступної послідовності визначення заданого звука в слові: на основі сприймання еталонного мовлення педагога, власного промовляння слова вголос, за уявленням (без промовляння), самостійний добір слів із зазначеним звуком за картинкою, а потім без неї.

Також відпрацьовуються уявлення про те, що до складу таких слів входить звук-замінник. Наприклад, якщо звук «ш» замінюється звуком «с», то спочатку проводиться робота зі звуком «с», а потім зі звуком «ш».

Лише після проведення цих етапів роботи формуються диференційовані уявлення про те, до складу яких слів входять звуки, що змішувалися раніше у вимові. Мовленнєвий дидактичний матеріал повинен включати слова, що містять звук, який раніше неправильно вимовлявся, і його заміник.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Порухення фонологічної складової призводять до значних ускладнень розвитку мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Подолання цих порушень є метою корекційної роботи у системі дошкільної і початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами. Представлена поетапна робота з формування фонологічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями сприятиме успішному засвоєнню фонетичного і пов'язаного з ним фонемно-морфологічного принципу правопису та попередженню дисграфій, дизорфографій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бартенева, Л. І.* (2000). Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
2. *Гопиченко, Е. М.* (1979). Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов и пути их преодоления (на материале украинского языка). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ленинград.
3. *Гриненко, О. М.* (2014). Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
4. *Данілавічюте, Е. А.* (2004). Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія і практика сучасної логопедії, 1, 99-133.
5. *Данілавічюте, Е. А.* (1997). Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
6. *Ільяна, В. М. & Пригода З. С.* (2017). Реалізація психолінгвістичного підходу до програмно-методичного забезпечення з корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення у





молодших школярів із важкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання, 3(83), 40-46.

7. *Мельниченко, Т. В.* (2019). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з важкими мовленнєвими розладами (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ

8. *Прищепова, И. В.* (2019). Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Москва: Юрайт.

9. *Рібцун, Ю. В.* (2014). Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : прогр.-метод. комплекс. Тернопіль : Мандрівець.

10. *Рібцун, Ю. В.* (2017). Сходінками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець.

11. *Рібцун, Ю. В.* (2020). Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ

12. *Соботович, Е. Ф.* та ін. (1998). Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. Киев, ПП «Компанія «Актуальна освіта».

13. *Соботович, Е. Ф.* (1976). Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления. Ленинград.

14. *Соботович, Е. Ф.* (2002). Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія, 3, 2-5.

15. *Соботович, Е. Ф.* (1997). Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування. Киев: ИЗМН.

16. *Соботович, Е. Ф.* (2006). Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць, 3, 107-119.

17. *Тищенко, В. В.* (2007). Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць, 4, 3-18.

18. *Трофименко, Л.І.* (н. д.). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Режим доступу // <https://lib.iitta.gov.ua/10502/>

19. *Филлипова, Т. Б.* (1993). Программа коррекционного обучения детей с ФФНР в старшей группе детского сада. Москва: Астрель.



REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Barteneva, L. I.* (2000). Pidhotovka ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia starshoho doshkilnoho viku do ovobodinnia orfohrafiiu [Training age senior preschool children with general underdevelopment speech habits for mastering spelling]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. *Gopichenko, Ye. M.* (1979). Foneticheskie oshibki v pis'me umstvenno otstal'nykh shkol'nikov mladshih klassov i puti ih preodoleniya (na materiale ukrainskogo yazyka) [Phonetic errors in the writing of mentally retarded primary schoolchildren and ways to overcome them (based on the Ukrainian language)]. Extended abstract of Candidate's thesis. Leningrad [in Russian].

3. *Hrynenko, O. M.* (2014). Formuvannia znan pro budovu slova u molodshykh shkoliariv z tiazhkyu porushenniamy movlennia [Formation of knowledge on word construction with the junior schoolchildren suffering from heavy speech disturbances]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. *Danilavichute, E. A.* (2004). Metodyka podolannia fonemohrafichnykh vidkhylen u molodshykh shkoliariv z DTsP [Methods of overcoming phonemic deviations in primary school children with cerebral palsy]. Teoriya i praktyka suchasnoyi lohopediyi – Theory and practice of modern speech therapy, 1, 99-133. [in Ukrainian].

5. *Danilavichute, E. A.* (1997). Porushennya pys ma v uchniv II-IV klasiv z dytyachym tserebralnym paralichem ta shlyakhy yikh korektsiyi [Writing activities violation of the 2-nd - 4-th form pupils with cerebral palsy and means of its correction]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].



6. *Iliana, V. M. & Prigoda, Z. S.* (2017). Realizatsiia psikholinhvistychnoho pidkhdodu do prohramovo-metodychnoho zabezpechennia z korektsii fonetyko-fonematychnoi storony movlennia u molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Implementation of a psycholinguistic approach to software and methodological support for the correction of the phonetic and phonemic side of speech in primary school children with severe speech disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia Exceptional child: teaching upbringing*, 3(83), 40-46. [in Ukrainian].
7. *Mel nichenko, T. V.* (2017). Formuvannia fonolohichnoho komponentu movlennia v uchniv 5-6 klasiv z tyazhkymy movlenniyevymy rozladamy [Formation of the phonological component of speech in students of 5-6 grades with severe speech disorders]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. *Prishchepova, I. V.* (2019). Logopedicheskaja rabota po formirovaniju predposylok usvoenija orfograficheskikh navykov u mladshih shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Speech therapy work on the formation of the prerequisites for mastering spelling skills in primary schoolchildren with general speech underdevelopment]. Moskva [in Russian].
9. *Ribtsun, Yu. V.* (2014). Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei piatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia : prohr.-metod. kompleks [Corrective work on development of speech of children of the fifth year of life with phonetic-phonemic speech underdevelopment]. Ternopil : Mandrivets.
10. *Ribtsun, Yu. V.* (2017). Skhodynkamy pravylnoho movlennia : navch.-metod. posib. [Steps of correct speech] Ternopil : Mandrivets.
11. *Ribtsun, Yu. V.* (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary School Students with Severe Speech Disorders: Learning and Development]. Lviv : Svit
12. *Sobotovich, E. F.* (Ed.). (1998). Metodika vyjavlenija rechevyh narushenij u detej i diagnostika ih gotovnosti k shkol'nomu obucheniju [Methods for detecting speech disorders in children and diagnosing their readiness for schooling]. [in Russian].
13. *Sobotovich, E. F.* (1976). Nedostatki zvukoproiznoshenija u detej doshkol'nogo vozrasta i metody ih preodolenija [Disadvantages of sound pronunciation in preschool children and methods of overcoming them]. Leningrad [in Russian].
14. *Sobotovich, E. F.* (2002). Normatyvni pokaznyky movlenniyevoho rozvytku (v yoho fonetyko-fonematychnij lantsi) ditey doshkil'noho viku [Normative indicators of speech development (in its phonetic and phonemic link) of preschool children]. *Defektolohiya Defectology*, 3, 2-5. [in Ukrainian].
15. *Sobotovich, E. F.* (1997). Psiholingvisticheseskaja struktura rechevoj dejatel'nosti i mehanizmy ejo formirovanija [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kyiv: IZNM. [in Russian].
16. *Soderzhanie logopedicheskoi raboty po ustraneniu narushenij zvukoproiznoshenija u detej doshkol'nogo vozrasta* [The content of speech therapy work to eliminate violations of sound pronunciation in preschool children]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi lohopediyi: zbirnyk naukovykh prats Theory and practice of modern speech therapy: a collection of scientific papers*, 3, 107-119. [in Russian].
17. *Tyshchenko, V. V.* (2007). Iierarkhiia fonematychnykh protsesiv v ontogenezi dytiachoho movlennia [Hierarchy of phonemic processes in the ontogenesis of children's speech]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi lohopediyi: zbirnyk naukovykh prats Theory and practice of modern speech therapy: a collection of scientific papers*, 4, 3-18. [in Ukrainian].
18. *Trofymenko, L. I.* (n.d.). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkil'noho viku iz ZNM. [Correctional training for speech development of older preschool children with ASD]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/10502>. [in Ukrainian].
19. *Filicheva, T. B.* (1993). Programma korekcionnogo obuchenija detej s FFNR v starshej gruppe detskogo sada [The program of correctional education of children with FFNR in the senior group of kindergarten]. Moskva [in Russian].



ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Тетяна КОСТЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; tanya_t.k@ukr.net; ORCID ID: 0000-0002-4976-1236;

Олег ЛЕГКИЙ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; olegkij@ukr.net; ORCID ID:0000-0001-8934-7390

У статті розглядаються питання збереження психічного здоров'я дітей з порушеннями зору, процесу формування здоров'язбережувальних умінь та навичок, формування пізнавального інтересу до навколишнього світу, розвитку пізнавальних процесів, розвитку соціальної активності, формування предметних уявлень, уявлень дитини про своє фізичне «Я». Метою даної статті є висвітлення напрямків роботи з формування засад психічного здоров'я у дітей з порушеннями зору в процесі використання засобів інформатизації, ефективного використання освітнього простору, оволодіння прийомами збереження психічного здоров'я.

Стан психічного здоров'я, повноцінна життєдіяльність дитини з порушенням зору значною мірою залежать від збалансованості емоцій. Позитивні емоції забезпечують оптимальність перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, уяви, мислення), поліпшують ефективність інтелектуальної діяльності та підвищують рівень активності особистості. Позитивний емоційний стан сприяє формуванню вольових процесів, від яких залежить успішна діяльність особистості, у тому числі й навчальна діяльність.

У процесі роботи нами використовувались практично орієнтовані завдання, спрямовані на вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, формування знань та вмінь, пов'язаних із власною поведінкою, та збереження психічного здоров'я у різних життєвих ситуаціях. Результатом роботи є вчасне створення сприятливих умов для психічного розвитку дитини з порушенням зору. Збереження психічного здоров'я учнів із порушенням зору є дотримання науково обґрунтованих психогігієнічних норм організації навчання школярів з урахуванням індивідуальних норм навантаження, здатність витримувати навчальне навантаження, не тільки зберігаючи стан повного душевного, тілесного та соціального добробуту, а й збільшуючи при цьому якість власного психічного здоров'я.

Ключові слова: діти з порушенням зору, психічне здоров'я, освітній простір.

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

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

Mental health of the children with visual impairment in the context of information management in the educational system



The article considers the issues of preserving the mental health of children with visual impairments, the process of forming health-preserving skills in children with visual impairments, the formation of cognitive interest in the world in children with visual impairment, development of cognitive processes, development of social activity ideas, the formation of the child's ideas about his physical "I". The purpose of this article is to highlight the areas of work on the formation of the foundations of mental health in children with visual impairments in the process of using information tools, effective use of educational space, mastering the techniques of mental health.

The state of mental health, the full life of a child with visual impairments largely depend on the balance of emotions. Positive emotions ensure the optimal course of mental processes (perception, memory, imagination, thinking), improve the efficiency of intellectual activity and increase the level of personal activity. A positive emotional state contributes to the formation of volitional processes on which depends the successful activity of the individual, including educational activities.

In the process, we used practical-oriented tasks aimed at developing communication skills with others, the formation of knowledge and skills related to their own behavior and maintaining mental health in various life situations. The result is the timely creation of favorable conditions for the mental development of a child with visual impairment, maintaining the mental health of students with visual impairment is the observance of scientifically sound psycho-hygienic norms of schooling, taking into account individual workload standards, mental, physical and social well-being, but also increasing the quality of their own mental health.

Key words: children with visual impairment, mental health, educational system.

Актуальність дослідження. Закон України «Про освіту» наголошує, що навчальний заклад має гарантувати безпечні та нешкідливі умови навчання, відповідний режим роботи, умови для фізичного розвитку, зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

Нині, за різними даними, до 60 % дітей, які вступають до школи, а серед них і діти з порушенням зору, мають психосоматичні порушення, зростає кількість психоневрологічних захворювань, значна кількість дітей перших класів потребує уваги шкільного психолога. Психіка школярів з порушеннями зору особливо вразлива, піддається негативному впливу оточення, тому особливого значення набуває проблема навчальної психогієни, забезпечення гуманістичних взаємин у педагогічній взаємодії, відповідності навчального навантаження, змісту матеріалу віковим та індивідуальним особливостям.

З першого дня перебування у школі дитина з порушенням зору потрапляє у типові ситуації, які викликають так званий «шкільний стрес»: напружене очікування початку уроку та його закінчення, невизначеність свого стану, невідомі стосунки, нові рівні спілкування, постійне напруження вдома. Під час уроку з'являються нові переживання: страх задачі (як зустріч з невідомим за відсутності навичок розв'язування); страх загрози як неможливості змінити очікувану негативну ситуацію; страх наслідків дій, що можуть не збігтися з очікуваннями вчителя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження свідчать, що підвищення психічної тривожності у дітей з порушеннями зору може бути пов'язане з нерозумінням змісту навчального матеріалу. Навіть незрозуміле слово стає



«пусковим механізмом» формування дискомфортного стану. Нерідко такі стресові ситуації накопичуються й переростають у хронічний дистрес.

Залежно від рівня енергопотенціалу особистості, реакція на стрес у школярів із порушеннями зору різна. Одні починають працювати інтенсивніше, інші стають пасивними, однак у всіх випадках можливий розвиток хронічних психічних порушень, фізичні захворювання.

Отже, стійка тривожність та постійні інтенсивні страхи, стресові ситуації є найбільшою загрозою психічному здоров'ю дитини з порушеннями зору шкільного віку, а забезпечення психічного здоров'я – одне з найважливіших завдань нашого суспільства і, насамперед, системи освіти.

Психічне здоров'я – це стан психосоматичного та психологічного благополуччя, який ґрунтується на відчутті сили й цінності власного «Я» дитини, її здатності досягати узгодженості із собою та іншими на основі доцільної регуляції поведінки та діяльності.

Стан психічного здоров'я дитини характеризується показниками нервово-емоційного розвитку та характером перебігу пізнавальної активності. Саме від емоційного стану залежить і пізнавальна активність дитини, і характер її спілкування з однолітками та дорослими, і поведінка. Причому чим менша дитина, тим відчутніша ця залежність. Психічне здоров'я на всіх етапах онтогенезу забезпечує повноцінний розвиток особистості (інтелектуальний, емоційно-вольовий, комунікативний, духовно-моральний); сприяє становленню «Я» та ефективній самореалізації особистісних можливостей.

Серед основних показників психічного здоров'я можна виокремити наступні:

– в емоційній сфері – позитивно емоційний стан, подолання негативних емоцій, у т. ч. й руйнівних (страх, гнів, заздрощі, жадібність), емоційна стабільність (самовладання), вільне виявлення емоцій, їх адекватність, оптимальне самопочуття;

– в інтелектуальній сфері – здатність концентрувати увагу, утримувати інформацію в пам'яті, вміння логічно мислити, виявляти творчість, активність у пізнавальній діяльності;

– у мотиваційно-особистісній сфері – адекватний рівень домагань, адекватна самооцінка, особистісна автономія, самоповага, самоконтроль, сформованість вольової сфери, цілеспрямованість, активність, позитивна мотивація життєдіяльності, поведінки та взаємин, адекватне сприйняття навколишнього світу та самого себе.

Існують і певні ознаки психічного нездоров'я, серед яких найбільш вірогідними є такі:

- відсутність уміння логічно мислити;
- категоричність (стереотипність) мислення;
- емоційна неврівноваженість;
- злість;
- ворожість;
- підвищена тривожність тощо.

Серед особистісних властивостей можна виділити:

- ✓ неадекватність самооцінки (зависока або занижка);



- ✓ зневіра у власних можливостях;
- ✓ уникнення відповідальності за себе;
- ✓ втрата самоконтролю або наявність гіперсамоконтролю;
- ✓ послаблення волі.

Метою статті є висвітлення напрямків роботи з формування засад психічного здоров'я у дітей з порушеннями зору в процесі використання засобів інформатизації, ефективного використання освітнього простору, оволодіння прийомом збереження психічного здоров'я.

Методи дослідження. У процесі роботи нами використовувались практично орієнтовані завдання, спрямовані на вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною поведінкою та збереження психічного здоров'я у різних життєвих ситуаціях.

Результати дослідження. Стан психічного здоров'я, повноцінна життєдіяльність дитини з порушенням зору значною мірою залежать від збалансованості емоцій. Позитивні емоції забезпечують оптимальність перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення), поліпшують ефективність інтелектуальної діяльності та підвищують рівень активності особистості. Позитивний емоційний стан сприяє формуванню вольових процесів, від яких залежить успішна діяльність особистості, у т. ч. й навчальна діяльність.

Ядром концепції збереження психічного здоров'я є психологічний підхід до всього навчально-виховного процесу: практичні психологи конструюють, відстежують і спрямовують його таким чином, щоб кожна дитина мала максимальні можливості та умови для збереження психічного здоров'я. Ця робота проводиться у трьох напрямках: з учнями, педагогами, батьками.

Ця комплексна проблема потребує розв'язання низки завдань:

- ✓ формування знань про фізичне, психічне, соціальне здоров'я, фактори здоров'я – навколишнє середовище, здоровий спосіб життя, охорона здоров'я;
- ✓ розвиток інтелектуальних умінь, що організують пізнавальну діяльність школяра;
- ✓ розуміння основних функцій періодів життя людини та емоційного й соціального розвитку, що супроводжує фізичні зміни;
- ✓ розвиток вольових якостей – уміння керувати собою відповідно до фізичного, розумового та соціального здоров'я;
- ✓ формування здатності оцінювати припустимі межі ризику в діях; визначати рівень своїх можливостей, умінь, інтелектуальних здібностей з метою безпечного та раціонального їх використання;
- ✓ формування навичок прийняття рішень шляхом розвитку критичного ставлення до соціального оточення.

Фактори впливу на психічне здоров'я дітей з порушеннями зору:

1. Загальна тривожність – загальний емоційний стан дитини з порушенням зору, пов'язаний із різними формами її включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини з порушенням зору, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти з однолітками. Дуже часто високу тривожність по цьому фактору демонструють лідери.



3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дає змоги дитині з порушенням зору розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх, самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, демонстрації себе та своїх можливостей. Якщо показник по цьому фактору високий у багатьох учнів одного класу, це свідчить про несприятливу педагогічну ситуацію, яка провокує розвиток страху самовираження.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх невідповідності сподіванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога за надані оточуючими оцінки, очікування негативних оцінок.

7. Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість дитини з порушенням зору до ситуацій стресогенного характеру, підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальне негативне емоційне тло стосунків із дорослими у школі, яке знижує здатність дитини з порушенням зору до успішного навчання.

Однією з найважливіших умов збереження психічного здоров'я учнів із порушенням зору є дотримання науково обґрунтованих психогігієнічних норм організації навчання школярів з урахуванням індивідуальних норм навантаження, здатність витримувати навчальне навантаження, не тільки зберігаючи стан повного душевного, тілесного та соціального добробуту, а й збільшуючи при цьому якість власного психічного здоров'я.

Принципово важливим є вчасне створення сприятливих умов для психічного розвитку дитини з порушенням зору.

Аналізуючи вплив навчального навантаження на психічне здоров'я школярів із порушенням зору, не можна не враховувати такого чинника, як характер взаємин між учителем і учнями. Будь-яка технологія навчання, яка враховує всі норми розвитку дитини з порушенням зору і динаміку психічних станів, не дасть належного ефекту, не збереже психічне здоров'я школярів, якщо, наприклад, між ними і вчителем відбуваються педагогічні конфлікти. Тому однією з найголовніших умов збереження психічного здоров'я школярів є дотримання принципів гуманізації освіти.

Організація обстеження та моніторингу проводиться в певній послідовності та включає діагностику:

- ✓ типу темпераменту: визначення психологічного типу за ставленням до оточуючих (екстраверт, інтроверт);
- ✓ типу акцентуації характеру;
- ✓ рівня інтелектуального розвитку;
- ✓ розумової активності;
- ✓ рівня самооцінки;
- ✓ наявності самоконтролю і саморегуляції;



✓ наявності соціальних ознак у поведінці;
 ✓ інтересів;
 ✓ моніторинг стану психічного здоров'я школярів на основі психодіагностичної роботи (за класами, паралелями).

Для ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу щодо збереження психічного здоров'я учнів із порушеннями зору застосовуються відповідні методи.

Психокорекційні вправи з дітьми

Мета: підсилення самоідентичності, розвиток самоповаги; позитивне оцінювання відмінностей між людьми.

Методика проведення: Напишіть ім'я кожної дитини на аркуші паперу. Старші діти зроблять це самі. Запропонуйте дітям розмалювати свої імена кольоровими олівцями. Вони можуть розмалювати самі літери або намалювати довкола них свої улюблені предмети: іграшки, пейзажі, їжу тощо (можливо, це будуть друзі, батьки, улюблені тварини). Посадіть дітей у коло. Запропонуйте кожному учневі показати аркуш зі своїм іменем і пояснити малюнок.

Для усвідомлення схожості та відмінності між людьми запропонуйте дітям запитання:

1. Що ти дізнався про інших людей?
2. Чи дізнався ти щось нове про себе?
3. Що ти відчуваєш, коли бачиш своє написане ім'я?
4. Чи однакові предмети подобаються учням?
5. Як би виглядав світ, якби ми були однаковими?

Організуйте виставку робіт дітей «Це ми».

Руки вгору!

Мета: розвиток відчуття колективу; оцінювання відмінностей між людьми; позитивна емоційна насиченість спілкування.

Методика проведення: Попросіть дітей стати в коло. Запитайте, хто хоче стати в центр кола із зав'язаними очима. Покрутіть дитину кілька разів, потім підведіть до іншого школяра. Торкаючись волосся, обличчя, одягу, дитина на дотик має вгадати хто це. Проводячи гру, намагайтеся не підлаштовуватися під ті групи дітей, що товаришують між собою. Продовжуйте гру, доки всі діти не візьмуть у ній участь.

Для акцентування уваги на схожості й відмінності між дітьми, запропонуйте запитання:

1. Чому ми проводимо гру на відгадування?
2. Як ти визначив, хто це був?
3. Що було б, якби поміж інших хтось мав інакший колір очей?
4. Що було б, якби в людей були однакові ніс, волосся, вуха?

Цю вправу можна також використати для того, щоб відчути і зрозуміти почуття сліпої людини.

Експерименти

Мета: розвиток емоційно-ціннісного компоненту особистості; формування навичок групової взаємодії, уміння слухати, висловлювати свої думки, аналізувати, робити висновки, досягати компромісів.



Методика проведення: Запропонуйте дітям уявити себе учасниками дуже важливого космічного проекту. Стало відомо, що космічні сигнали підтвердили існування розумних форм життя. ООН вирішила послати космічний корабель з інформацією про Землю туди, звідки надійшли сигнали. Запитайте в учнів, яку інформацію про життя на Землі вони б надіслали цим істотам. Вона має допомогти їм зрозуміти, що люди на Землі схожі й водночас різні.

Розбийте дітей на творчі групи (по 6-8 учнів), поясніть їм, що під час обговорення вони не повинні коментувати або критикувати ідеї. Нехай учні висловлюють свої ідеї, але не опитуйте їх по колу, не примушуйте їх висловлюватися, це може зменшити творчу активність дітей.

Можливі запитання для обговорення:

1. Чи надіслати музику? Яку саме?
2. Що краще надіслати: книжки чи фільми?
3. А може надіслати манекени людей? Якщо так, то яких саме і як треба їх одягти?

Групи обмінюються думками. Вчитель записує думки, але не оцінює їх. Якщо пропозиція незрозуміла, попросіть учня пояснити її або запропонуйте своє пояснення і перевірте, чи автор погоджується з ним. Проаналізуйте запропоновані варіанти разом з дітьми. Додайте те, про що вони не згадали.

Поставте дітям запитання, щоб допомогти їм усвідомити подібне і відмінне між людьми:

1. Чого більше між людьми: відмінного чи подібного? Що ви думали б, якби дивилися на Землю очима інопланетянина?
2. Як ви вважаєте, що подумав би інопланетянин, якби побачив тих людей, що воюють і вороже ставляться один до одного?
3. Що є важливішим: відмінності у звичаях, одязі, мові та будові тіла чи схожі риси людей? Чому?

Бажання та потреби

Мета: визначення основних людських потреб щодо здорового способу життя.

Методика проведення: Попросіть клас уявити собі, що ООН (Організація Об'єднаних Націй – Парламент націй усього світу) доручила їм скласти перелік того, що потрібно всім дітям, аби бути щасливими і здоровими (наприклад, їжа, повітря, ігри тощо). Запишіть ці потреби, не оцінюючи їх. Коли ідей більше не надходить, запропонуйте класу розрізнити, які з цих пропозицій є справді потребами, а які – забаганками. Наприклад, телебачення, солодощі будуть забаганками а не потребами. Спробуйте визначити потреби, які є однаковими для всіх.

Обговоріть запитання:

1. Що важливіше для життя – потреби чи бажання?
(До відома вчителя: потрібно пам'ятати, що всі бажання і потреби пов'язані та доповнюють одне одного. Саме бажання надають дитині емоційності, радості сподівань, смаку до життя).
2. Як ви вважаєте, чи у всіх дітей нашої країни і в усьому світі задоволені основні потреби? Хто за це відповідає?
3. Що могло б статися, якби потреби дітей не задовольнялися?



Збереження здоров'я

Мета: формування почуття відповідальності за своє здоров'я та життя; усвідомлення своїх можливостей.

Методика проведення: Вступна бесіда «За що ми відповідаємо у своєму житті?». Під час бесіди має прозвучати: «Я відповідаю за те, щоб бути здоровим».

Бесіда-опитування:

1. Піднесіть руку ті, хто в цьому навчальному році зовсім не хворів.
2. Піднесіть руку ті, хто хворів.
3. Піднесіть руку ті, хто сам винен у своїй хворобі. Які причини призвели до вашої хвороби?

Обговорення проблеми:

1. Чи всі згодні з тим, що людина сама відповідає за своє здоров'я?
2. Як ти відповідаєш за своє здоров'я?

Моменти для обговорення: дотримання режиму дня, загартування, відповідний одяг, правильне харчування, особиста гігієна тощо.

Запропонуйте дітям виконати малюнок з теми «Погане все, що може зашкодити здоров'ю». Дайте учням можливість самостійно поміркувати або обговорити (отруйні речовини, ліки, гриби, неякісні продукти, брудні руки, сигарети тощо). Діти мають прокоментувати свої малюнки. Запропонуйте учням закреслити кожен малюнок червоним олівцем. Запропонуйте дітям виконати малюнок з теми «Добре все, що допомагає зберегти здоров'я». Підготуйте виставку цих робіт. Домашнє завдання: обговорити з батьками те, що відбувалося на уроці.

У пошуку скарбів

Мета: розвиток емоційно-ціннісного компонента Я-концепції дитини, самооцінки, самосприйняття; розвиток емпатійних та оцінювальних рис.

Методика проведення: Створення ігрової оболонки гри з метою внесення елемента казковості, загадковості, емоційної насиченості заходу. Підготуйте план, позначте на ньому місця, де заховано скарби. Для старших дітей бажано організувати «випробування» перед тим, як вони отримають скарби.

Підготуйте аркуші паперу (картки), на яких запишіть:

- а) позитивні риси особистості (сміливість, розум, кмітливість, чесність тощо);
- б) риси, які стосуються показників здоров'я (фізична сила, міцне тіло, загартованість, хороший апетит тощо);
- в) соціальні здібності (уміння спілкуватися, товариськість, чуйність тощо);
- г) людей, які для вас важливі (мамо, тато, бабуся, вчителька тощо).

Перед приходом дітей сховайте аркуші-скарби у певних місцях кімнати (за планом). Потурбуйтеся про те, щоб кожна дитина отримала свій скарб.

Коли діти зайдуть до кімнати, скажіть їм, що вони – шукачі скарбів, але незвичних. Ознайомте дітей з планом (можливе використання пазлів, музичного супроводу, казкових персонажів тощо). Діти мають відшукати картки. Коли аркуш буде знайдено, попросіть того, хто знайшов, зачитати і прокоментувати простими словами або навести приклади, коли і для чого ця риса буде для нього дуже важливою.



Діти, які знайшли папірці, залишають їх собі. Тепер це їхні надбання, скарби. Вони можуть поділитися ними з друзями, показати батькам. Запропонуйте дітям поміркувати над запитанням: «Кому з однокласників не вистачає саме цих рис? Якщо бажаєш, подаруй скарб тому, хто цього потребує найбільше».

Як ти почуваєшся?

Мета: розвиток уміння співпереживати, експресивних здібностей, регулятивного компоненту Я-концепції учнів.

Методика проведення: Двоє дітей виходять з кімнати. Поки вони чекають за дверима, інші обирають почуття, яке вони мають показати, наприклад, щастя (злість, розчарування, захоплення, нудьга, самотність тощо). Діти, які були за дверима, повертаються, а присутні у класі зображають почуття. Прибулі мають вгадати, яке саме почуття їм показують.

Повторіть вправу стільки, скільки вважаєте за потрібне.

Поставте дітям запитання:

1. Чи легко було вгадати почуття? Чи вам це вдалося?
2. Чи добре знати, що відчувають люди навколо тебе? Чому?
3. Чи почувалися ви щасливими, коли хтось поруч був сумним? А навпаки?
4. Що ви при цьому відчували?
5. Що сталося б, якби ніхто не звертав уваги на почуття інших?

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що саме вчасне створення сприятливих умов для психічного розвитку дитини з порушенням зору, збереження психічного здоров'я учнів з порушенням зору є основоположним чинником для досягнення цілей корекційного процесу: оптимізація соціальної ситуації для розвитку дитини з порушенням зору, позитивний емоційний стан, формування вольових процесів особистості.

Подальші наукові пошуки у реалізації виховання, корекційно-розвивальна робота, включення дітей у доступну їм на даному віковому етапі ігрову діяльність сприятиме формуванню у них повноцінних уявлень про навколишній світ, дозволяє збагатити їхні знання про світ речей і людей, систематизувати емоційний і соціальний досвід, забезпечуватиме дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко, Т. М., Довгопола, К. С., Легкий, О. М., Кондратенко, С. В. (2020). Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору (Методичні рекомендації для батьків). Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.

2. Костенко, Т.М. (2018). Дитина з порушенням зору. (Інклюзивне навчання). Харків: Вид-во «Ранок».

3. Легкий, О.М. (2014). Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. №1(5). Київ.

4. Легкий, О. М. (2014). Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.



REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kostenko, T. M., Dovhopola, K. S., Lehkyi, O. M., Kondratenko, S. V. (2020). Vychovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru. [Education and development of children with visual impairments] (Guidelines for parents). Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338> (in Ukrainian).*
2. *Kostenko, T. M. (2018). Dytna z porushenniam zoru. [A child with visual impairment] (Inclusive education). Kharkiv: Ranok Publishing House (in Ukrainian).*
3. *Lehkyi, O. M. (2014). Formuvannia ietrovoi diialnosti doshkylnykyv z porushenniamy zoru u protsesi trudovoho vykhovannia. [Formation of play activities of preschoolers with visual impairments in the process of labor education]. Child with sensory disorders: development, training, education. №1 (5). Kiev (in Ukrainian).*
4. *Lehkyi, O. M. (2014). Trudove vykhovannia doshkylnykyv z porushenniamy zoru. [Labor education of preschoolers with visual impairments]. Kyiv: ISP NAPS of Ukraine. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.*



УДК 376 (075.8)

ВИВЧЕННЯ ПРАКСИЧНИХ ФУНКЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ*

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>

Вивчення кінестетичного праксису

Субтест 1. Пальцевий праксис поз за зоровим зразком

Обладнання: схематичні зображення поз (див. рис. 2).

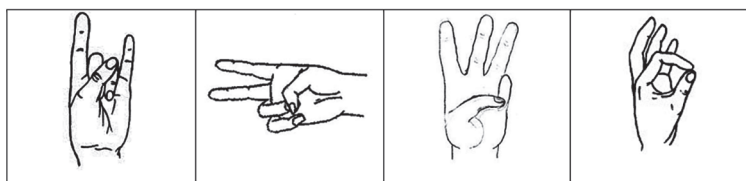


Рис. 2. Пальцевий праксис поз

Методичні рекомендації щодо проведення: Учневі пропонується почергово відтворити кілька продемонстрованих експериментатором поз пальців спочатку однією, а потім іншою рукою. Після відтворення кожної пози школяр вільно кладе руки на стіл. Припустиме виконання проб за вербальною інструкцією. Можна виконувати їх і без зорового контролю з боку учня, закривши руки дитини екраном (аркушем паперу).

Інструкція: Зроби, будь ласка, ось так.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Роги носорога» – долоню розташувати вертикально, виставити вгору мізинець і вказівний палець; середній і підмізничний пальці зігнуті і притиснені до долоні великим.
2. «Вправні ножиці» – долоню розташувати горизонтально; мізинець і підмізничний палець зігнуті і притиснути великим пальцем; виставити вперед вказівний і середній пальці, злегка розчепірюючи їх.
3. «Тризуб» – долоню розташувати вертикально, виставити вгору другий, третій і четвертий пальці; великим пальцем притримувати зігнутий мізинець.
4. «Смачні сушки» – послідовно, використовуючи перший та кожен наступний палець, утворювати «кільця». Кожну «сушку» фіксувати.

* Закінчення. Початок див.

© Рібцун Ю., 2021





Оцінювання виконання: вміння утримувати кожну позу упродовж 5 с; точність відтворення; здатність виправляти помилки самостійно чи з незначною допомогою експериментатора.

Субтест 2. Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр заплющує очі. З його пальців чи кисті руки експериментатор пасивно створює певну позу. Через 5 с розпрямляє долоню учня. Той самостійно відтворює задану позу. Після відтворення школяр вільно кладе руки на стіл. Потім учнем здійснюється самостійне перенесення пози на іншу руку за кінестетичним зразком без додаткового показу.

Інструкція: Заплющ, будь ласка, очі. Розслаб долоню. Зараз я допоможу твоїм пальчикам зробити щось цікаве (створення пози експериментатором, пауза). Тепер нехай пальці трішки відпочинуть (погладжування долоні дорослим). А тепер спробуй сам (-а) повторити пальчиками те, що робила я.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселі жабенята» – покласти долоні на стіл, розчепірити пальці.
2. «Сильний кулачок» – рука лежить на столі, стиснути пальці в кулак.
3. «Цікаве пташеня» – скласти пальці в пучку.
4. «Сердитий жук» – долоня лежить на столі; зігнути другий, третій, четвертий пальці; великий і мізинець відвести в сторони.
5. «Яскравий прапорець» – долоню з прямими стисnutими пальцями розташувати ребром на рівні грудей, великим пальцем донизу.

Оцінювання виконання: звертати увагу на можливу наявність помилок:

- заміна «правильного» пальця сусіднім;
- просторові помилки під час вибору пальців (наприклад, мізинець ↔ вказівний);
- розгорнутий пошук потрібного пальця (почергове використання всіх пальців, поки не зупиниться на потрібному);
- відтворення стереотипної пози замість запропонованої (наприклад, повторне утворення кільця з великого та вказівного пальців замість великого та підмізинного).

Субтест 3. Оральний кінестетичний праксис за зоровим зразком

Обладнання: предметні картинки на позначення оральних поз.

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень почергово повторює за експериментатором ряд поз, утримуючи кожну 5 с. Після відтворення кожної пози школяр розслаблює артикуляційний апарат. Можливе виконання завдань за вербальною інструкцією.

Інструкція: Зроби, будь ласка, ось так.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселун» – розтягнути губи у посмішку.
2. «Слоненя Раві» – витягнути губи вперед.
3. «Гном Мовчун» – відтворити положення губ, імітуючи беззвучну вимову голосних звуків (див. рис. 3).



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

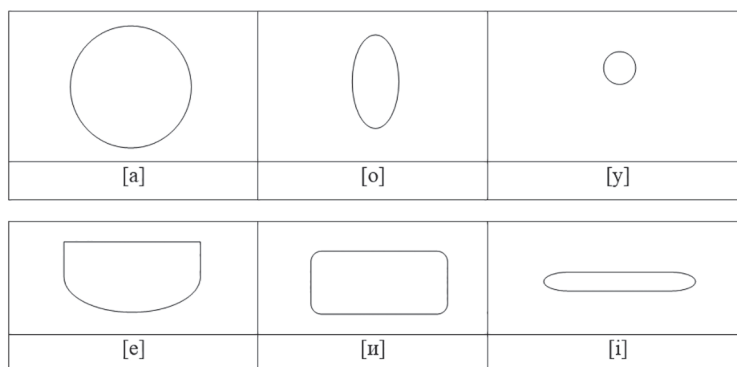


Рис. 3. Схематичне позначення вимови голосних звуків

4. «Вправна голочка» – витягнути гострий язик уперед, напружити кінчик.
5. «Потягнись до сонечка» – вузьким кінчиком язика тягнутись до рівня носа.
6. «Кумедне мавпеня» – розташувати язик між верхньою губою та верхніми зубами.
7. «Сховай цукерку» – впіратись кінчиком язика в щоку.
8. «Сеньйор Помідор» – надути щоки.
9. «Дощова хмаринка» – трохи підняти брови, опустити куточки губ (сум).
10. «Дивовижка» – підняти брови, округлити губи (здивування).
11. «Чахлик Невмирущий» – нахмурити брови, звести їх до перенісся, зробити оскал (злість) (див. рис. 4).



Рис. 4. Піктограми емоцій

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне самостійне виконання поз; рухи швидкі, точні, координовані;

4 бали – правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання поз; спостерігається надмірне напруження м'язів, м'язів язика та губ;

3 бали – правильне самостійне виконання поз із одночасним виникненням гіперкінезів; наявні синкінезії м'язів обличчя, незграбність, порушення координації, неточність рухів, тремор;

2 бали – значні труднощі відтворення оральних поз; швидка виснажуваність; потреба в багаторазових повтореннях, іноді в механічній допомозі;



1 бал – завдання не виконані.

Субтест 4. Артикуляційний аферентний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень за завданням експериментатора, спираючись на власні кінестетичні відчуття при вимові звуків, повідомляє про положення органів артикуляційного апарату: губ – для голосних ([а], [о], [у], [е], [и], [і]) чи язика – для приголосних ([д], [т], [н]; [с], [з]; [ш], [ж]).

Інструкція: Вимов звук... і скажи, в якому положенні знаходяться твої губи (кінчик язика – за верхніми чи нижніми зубами)?

Особливості оцінювання: здатність утримати артикуляційний уклад звука та проаналізувати його; відсутність синкінезій, гіперкінезів, слинотечі.

Кінетичний (еферентний) **праксис** забезпечується прецентральною відділами лівої півкулі (вторинне поле 6), премоторними ділянками, задньолобними відділами кори головного мозку, функціонуванням мозолистого тіла. Мозкова організація еферентного артикуляційного праксису представлена у зоні Брока. Саме кінетичний праксис дає змогу дитині оволодіти сукцесивною організацією мовлення, здатністю планувати послідовність дій і швидко та плавно переключатись з однієї дії на іншу. Щоб оцінити стан серійної організації рухів, потрібно простежити якість оволодіння дитиною новою руховою програмою.

Вивчення кінетичного праксису

Субтест 1. Проба «Кулак – ребро – долоня»

Обладнання: схематичні зображення елементів проби (див. рис. 5).

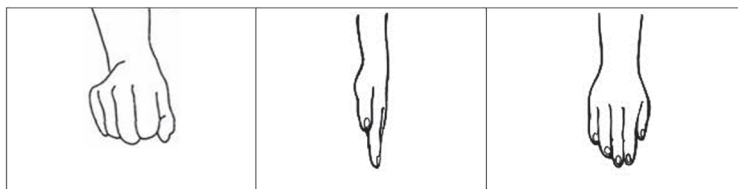


Рис. 5. Проба «Кулак – ребро – долоня»

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень по чергово повторює за експериментатором послідовний ряд рухів: 1) кладе на стіл руку, стиснуту в кулак; 2) розкриває кулак, ставить долоню вертикально на її латеральний бік; 3) опускає розкрити долоню на стіл. Дорослий озвучує рухову серію, позначаючи кожен рух словами: «кулак – ребро – долоня». Кількаразово проба виконується спільно з дорослим, а потім школяр робить її самостійно доти, поки його не зупинить експериментатор. Проба по чергово виконується обома руками, в уповільненому, а потім у прискореному темпі, із заплученими очима та з трохи прикушеним кінчиком язика. Можливе виконання проби зі зміненою послідовністю: «долоня – ребро – кулак», «ребро – долоня – кулак». Слід звернути увагу, що при виконанні завдання задіяна лише кисть руки, а зап'ясток не торкається поверхні столу.

Інструкція: Зроби, будь ласка, ось так. Виконуй завдання доти, поки я тебе не зупиню.



Рекомендації до оцінювання: слід враховувати не лише швидкість формування рухового стереотипу, плавність переключення з одного руху на інший, утримання моторної програми, але й запам'ятовування просторових характеристик її елементів, послідовності, включення в діяльність довільної регуляції за допомогою зовнішнього і внутрішнього мовлення. При зміні рухової програми доцільно звертати увагу на здатність учня до швидкого переключення, зміну дій і діяльності загалом. Водночас ригідність і застрягання на першому варіанті проби можуть бути індивідуальною особливістю нервової системи школяра і не свідчити про наявність осередків органічного ураження кори головного мозку.

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне самостійне виконання проби; рухи швидкі, точні, координовані; плавні переключення; рухова програма добре засвоєна; можливе довільне прискорення чи уповільнення темпу;

4 бали – правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання поз; спостерігаються окремі труднощі у запам'ятовуванні рухової програми;

3 бали – самостійне, надто уповільнене виконання поз; виникають персеверації, просторові помилки (неправильна постановка руки на ребро, видозміна постановки кулака), труднощі переключення з одного елемента на інший, порушення заданої послідовності рухів всередині серії;

2 бали – виконання поз лише за наслідуванням та з допомогою експериментатора; при цьому спостерігається неправильна послідовність рухових елементів, спрощення чи розширення програми за рахунок неіснуючих елементів;

1 бал – завдання не виконано.

Реципрокна координація рук являє собою функцію підкоркових утворень, що забезпечують координаційну роботу обох верхніх кінцівок за рахунок взаємодії півкуль головного мозку.

Субтест 2. Проба на реципрокну (перехресну) координацію рук (проба Озерецького)

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр почергово повторює за експериментатором різноспрямовані рухи – реципрокні зміни кулака та долоні. Учень кладе на стіл обидві кисті, перша з яких стиснута в кулак, а інша – долонею донизу лежить на столі. Далі плавно змінює розташування долонь, розтискаючи пальці однієї та стискаючи пальці іншої. Кількаразово проба виконується з дорослим, потім – самостійно, поки його не зупинить експериментатор. Завдання виконується одночасно обома руками, із розплющеними та заплющеними очима, уповільнено та, після засвоєння рухової програми, у прискореному темпі.

Інструкція: Поклади руки на стіл. Зроби, будь ласка, ось так. Виконуй доти, поки я тебе не зупиню.

Рекомендації до оцінювання: здатність виконувати задану рухову програму свідчить про якість динамічної організації рухів на рівні кори великих півкуль головного мозку. Слід звертати увагу на загальне розуміння програми, утримання її в пам'яті, здатність до контролю та оцінки власних дій щодо одночасності та правильної послідовності чергування поз обох рук. Повторний показ може супроводжуватись детальною вербальною інструкцією експериментатора: «Покла-



ди обидві руки на стіл. Ось так (показ). Одну стисни в кулак, а інша нехай продовжує лежати. Тепер кулачок розтисни, а розпрямлену долоню, навпаки, стисни в кулак. Давай спробуємо разом».

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне самостійне виконання проби; рухи досить швидкі, точні, координовані, одночасні; плавні переключення; рухова програма добре засвоєна, доведена до автоматизму – можливе довільне прискорення чи уповільнення темпу без зміни якості рухів;

4 бали – правильне самостійне виконання з поступовим зниженням темпу, водночас зі збереженням плавності та одночасності рухів;

3 бали – самостійне, надто уповільнене виконання; послідовні рухи кожною рукою окремо, замість одночасних; швидка виснажуваність – наявні збої, помилки у виконанні; відставання однієї з рук;

2 бали – виконання поз лише за наслідуванням; не доведення рухів до кінця – долоня недостатньо стискається в кулак чи розпрямляється; наявність стійких perseverацій у вигляді стереотипних повторів рухових помилок і синкінезій шляхом виконання однакових рухів обома руками; додаткові рухові імпульси всією рукою;

1 бал – завдання не виконано.

Субтест 3. Вивчення графічного праксису

Графічна проба «Парканчик»

Підготовча робота: 1) проведення прямої лінії: а) зліва направо; б) зверху донизу; в) коротшої від заданої; г) довшої за задану; 2) з'єднування точок; 3) малювання хвилястих і ламаних ліній, геометричних фігур (квадрат, трикутник, коло).

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень, з метою виявлення особливостей засвоєння та автоматизації рухової програми на письмі, на горизонтально розміщеному білому аркуші, не відриваючи олівця від паперу, продовжує розпочатий експериментатором візерунок з двох змінюваних елементів (див. рис. 6). Згодом можна пропонувати школяреві виконувати пробу із заплющеними очима, встановивши його руку на початкову точку малюнка.

Інструкція: Продовжуй, будь ласка, малювати парканчик до краю аркуша, не відриваючи олівця від паперу. Починай з того місця, де я зупинилась.



Рис. 6. Графічна проба «Парканчик»

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне самостійне виконання малюнка; рухи точні, координовані; олівець не відривається від поверхні аркуша;



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

4 бали – правильне самостійне виконання з поступовим зниженням якості у вигляді помітної нерівномірності елементів візерунка, наявності поодиноких помилок, як наслідку труднощів переключення, інертного повторення елементів замість їх чергування;

3 бали – самостійне, надто уповільнене виконання; застрягання; швидка виснажуваність; малювання візерунка з помітним нахилом; тенденція до макро- чи мікрографії;

2 бали – виконання малюнка лише за наслідуванням; труднощі у запам'ятовуванні рухової програми у вигляді постійної потреби у зоровому порівнянні зі зразком; розриви в контурі малюнка, відрив руки від паперу, незважаючи на повторні інструкції; «опливання» контуру – відсутні чіткі кути та лінії з'єднань;

1 бал – завдання не виконано.

Малювання за уявленням

Обладнання: аркуш паперу, простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень має намалювати за завданням експериментатора просте предметне зображення. За бажанням можна запропонувати дитині кольорові олівці чи фломастери. Зразок виконання не пропонується.

Інструкція: Намалюй, будь ласка,...(будиночок, ялинку, гриб, квітку, метелика...).

Основні показники завдання: виконання самостійного малюнка.

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне зображення предметів;

4 бали – відсутність будь-якої незначної деталі малюнка;

3 бали – відсутність будь-якої суттєвої деталі малюнка;

2 бали – неправильне розташування деталей малюнка у просторі;

1 бал – відсутність чіткого зображення предмета.

Субтест 4. Проби «Гра на піаніно»

Динамічні пальцеві переключення

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень одночасно пальцями обох рук повторює за експериментатором моторну програму – кількаразові чергування великого пальця з вказівним, великого з мізинцем.

Інструкція: Зроби, будь ласка, так, як я.

Основні показники оцінювання: утримання послідовності рухів, плавність переключень.

Проба Заззо

Обладнання: аркуш паперу, простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень кладе долоні з розчепіреними пальцями на аркуш, експериментатор обводить їх олівцем. Долоні школяра залишаються лежати на столі. Педагог у довільному порядку торкається до будь-якого пальця школяра. Учень піднімає цей палець, не відриваючи інших від паперу. Дорослий не повинен торкатися підмізинного пальця дитини, адже і за умов типового розвитку його рухи супроводжуються синкінезіями.

Інструкція: Піднімай тільки той палець, до якого я доторкнуся.



Основні показники завдання: наявність / відсутність одно-, двобічних, перехресних синкінезій.

Оцінювання виконання:

5 балів – синкінезії відсутні;

4 бали – однобічні синкінезії при виконанні частини завдань;

3 бали – стійкі однобічні синкінезії;

2 бали – перехресні синкінезії;

1 бал – двобічні синкінезії.

Субтест 5. Проба на слухо-моторну координацію

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр, плескаючи в долоні, повторює за експериментатором ряд ритмів.

Можливі варіанти ритмів: | |; | ||; || |; || ||; || | ||.

Інструкція: Поплескай, будь ласка, в долоні так, як я.

Основні показники оцінювання: утримання послідовності рухів, паузації, плавність переключень.

Субтест 6. Оральний кінетичний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень почергово повторює за експериментатором ряд вправ. Після відтворення кожної динамічної вправи школяр розслаблює артикуляційний апарат. Можливе виконання за вербальною інструкцією. Школяреві додатково пропонуються завдання на динамічну організацію рухів: а) кінчика язика за межами та всередині ротової порожнини (↑↓); б) язика та щелепи (кінчик язика за нижніми різцями + позіхання); в) язика та губ (кінчик язика за нижніми різцями + рухи губ). Експериментатор має змогу оцінити стан мовленнєво-рухового апарату учня (губ, язика, щік, твердого та м'якого піднебіння).

Інструкція: Зроби, будь ласка, ось так.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Клоун» – почергово то розтягувати губи у посмішку, то витягувати їх уперед.

2. «Каруселі» – кінчиком язика облизувати губи по колу спочатку за, а потім проти годинникової стрілки.

3. «Годинничок» – кінчиком язика торкатись то правого, то лівого куточка рота.

4. «Гойдалка» – вузьким кінчиком язика поперемінно тягнутись то до носа, то до підборіддя.

5. «Веселий коник» – клацати язиком, змінюючи положення губ, ніби вимовляючи [o]–[a].

6. «Футбол» – почергово впіратись кінчиком язика то в одну, то в іншу щоку.

7. «Хом'ячок» – поперемінно надувати щоки.

8. «Насос» – чергувати рухи в швидкому темпі, уривчасто: 2 рази дмухнути через витягнуті вперед губи, 2 рази клацнути язиком.

9. «Екскаватор» – рухати нижньою щелепою зі сторони в сторону, висувати її вперед і відсувати назад.

Оцінювання виконання:



5 балів – правильне самостійне виконання динамічних вправ; рухи швидкі, точні, координовані, амплітуда збережена;

4 бали – правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання вправ; спостерігається надмірне напруження м'язів і м'язів язика та губ;

3 бали – правильне самостійне виконання вправ, водночас виникають гіперкінези, спостерігаються синкінези м'язів обличчя; фіксується незграбність, порушення координації, неточність, обмеженість обсягу рухів, тремор;

2 бали – значні труднощі відтворення динамічних вправ; правильне самостійне виконання їх лише поелементно;

1 бал – завдання не виконані.

Субтест 7. Артикуляційний еферентний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр має повторити за експериментатором серії звуків, складів, слів. Мовний матеріал має охоплювати ті звуки, які учень вимовляє правильно. Лексеми для повторення можуть стосуватись одного виду-родового поняття, містити логічні павутинки або добиратись довільно.

Інструкція: Повтори, будь ласка, за мною.

Мовний матеріал:

- голосні: [а], [о], [у], [е], [и], [і];
- приголосні: [ф], [с], [ш], [х], [п], [т];
- склади: ба-ге-ну-ли-ки;
- слова: парта, глобус, зошит, пенал, перерва.

Особливості оцінювання: утримання серії мовного матеріалу; здатність до коартикуляції (плавність перетікання одного звука в інший у слові); відсутність пропусків, перестановок і додавань, пошуку артикуляції, синкінезій, гіперкінезів, підвищеної саливації, застрягань на одному русі.

Просторовий праксис має тім'яно-потиличну мозкову організацію. Тім'яно-скронево-потилична ділянка кори головного мозку, третинна кора мозку обох півкуль забезпечують повноцінне вестибулярне, шкірно-кінестетичне та зорове сприймання, просторові координати дій, гармонійні рухи обох рук, безпосереднє чи опосередковане словом орієнтування у просторі, керування логічною організацією простору, сформованість конструктивної діяльності.

Обстеження просторового праксису

Субтест 1. Проби Хеда

Обладнання: малюнки із зображенням положення рук (див. рис. 7).

Методичні рекомендації щодо проведення: Попередньо потрібно з'ясувати чи диференціює учень поняття «праворуч – ліворуч». Експериментатор демонструє дитині просторово орієнтовані пози, в яких задіяні одна чи обидві руки. При виконанні завдання правою (лівою) рукою, як було показано дорослим, учень має відтворити його теж правою (лівою) рукою.

Експериментатор сідає навпроти школяра, почергово змінює положення рук. Завдання виконується то правою, то лівою рукою. При з'ясуванні наявності плутання школярем просторових понять можна так звернутися до нього: «Коли я підніму ту руку, якою пишу, ти також піднімеш ту руку, якою ти пишеш (малю-



еш)» (при праворукості). Рухові зразки школяр може повторювати за вербальною інструкцією чи наслідуванням, дивлячись на малюнок. Спочатку виконуються одно-, а потім дворучні проби.



Рис. 7. Проби Хеда

Інструкція: Повтори, будь ласка, за мною.

Положення рук:

- рука зігнута в лікті і піднята вгору;
- рука горизонтально перед грудьми долонею донизу;



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

- долоня горизонтально, тильною частиною торкається до підборіддя (носа);
- долоня вертикально, великим пальцем до себе, кінчики пальців торкаються підборіддя;
- долоня вертикально, розвернута до себе, кінчики пальців торкаються підборіддя;
- долоня вертикально, розвернута до себе, стискається в кулак, торкається підборіддя;
- ліва рука торкається правого вуха;
- права рука наближена до лівого ока;
- ліва рука тримає праве плече (вухо);
- ліва рука вертикально розташована на рівні грудей, права рука горизонтально долонею торкається до долоні лівої;
- права рука вертикально розташована на рівні грудей, ліва рука горизонтально кулаком торкається до долоні правої;
- права рука горизонтально розташована на рівні грудей, долонею до себе, ліва рука складена в кулак, торкається кінчиків пальців правої руки.

Основні показники завдання:

- відтворення зорово-просторової організації рухів рук;
- довільна регуляція рухів.

Оцінювання виконання:

5 балів – всі завдання виконуються безпомилково, в запропонованому темпі;
4 бали – всі завдання виконуються правильно, але дещо уповільнено; спостерігається поодинокі дзеркальне виконання (заміна рук);

3 бали – правильно виконується кілька завдань, після чого, внаслідок виснаженості, виникають ехопраксії, просторові помилки (зокрема неправильний розворот кисті руки); помилки помічаються і виправляються самостійно;

2 бали – ехопраксії виникають вже при виконанні першого завдання і залишаються при виконанні наступних; постійні помилки, які помічаються самостійно: топічні, координатні, в орієнтації рук (наприклад, замість того, щоб взятись за вухо, учень торкається шиї чи щоки);

1 бал – стійкі ехопраксії; ігнорування лівої половини обличчя і тулуба; помилки самостійно не помічаються; просторові перешифровки поз відсутні.

Субтест 2. Складання предметних зображень з окремих частин

Обладнання: предметні картинки з 6–10 частин, розрізані як прямими лініями (вертикально, горизонтально, по діагоналі), так і візуально.

Методичні рекомендації щодо проведення: Учень має скласти, без додаткової зорової опори, предметне зображення із частин.

Інструкція: Склади, будь ласка, картинку.

Оцінювання виконання:

5 балів – всі завдання виконуються безпомилково, самостійно; образ предмета упізнається відразу;

4 бали – завдання виконується з помилками, які виправляються самостійно;

3 бали – завдання виконується зі значною допомогою дорослого; впізнавання цілісного образу утруднене;



2 бали – завдання виконується тільки після демонстрації зразка;
1 бал – завдання виконується тільки за наслідуванням.

Субтест 2. Кубики Кооса

Обладнання: кубики Кооса; картки з візерунками (див. рис. 8).

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр має скласти із кубиків Кооса просторові візерунки, аналогічні запропонованим на картці еталонам. Можна використовувати також кубики Нікітіна.

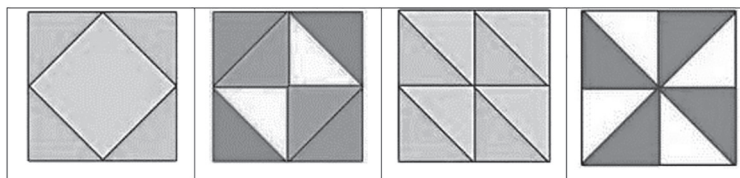


Рис. 8. Зразки візерунків з кубиків Кооса

Інструкція: Склади, будь ласка, такий візерунок.

Особливості оцінювання: просторова орієнтація; координатні, метричні, структурно-топологічні спотворення викладених візерунків порівняно з еталоном.

Субтест 2. Проба Денманна

Обладнання: аркуш білого паперу, простий олівець; аркуш зі зразками фігур для зображення (див. рис. 9).

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр, дивлячись на зразок, зображує аналогічну фігуру спочатку однією, а потім іншою рукою.

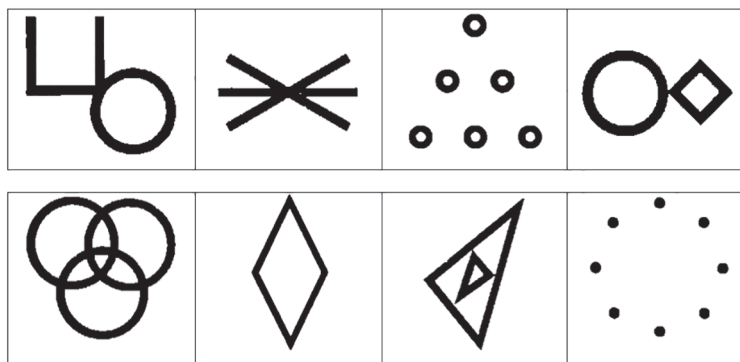


Рис. 9. Фігури Денманна

Особливості оцінювання: дотримання розмірово-просторового розташування фігур, кількості елементів, їх структурного розміщення.

Регуляторний (ідеаторний) праксис функціонує завдяки повноцінній роботі префронтальної кори лобних долей кори головного мозку, лобних і лобно-скроне-невих ділянок, що відповідають за засвоєння та утримання рухових програм.



Вивчення регуляторного праксису

Субтест 1. Реакція вибору рухів за руховим сигналом

Методичні рекомендації щодо проведення: Проба виконується в два етапи. На першому етапі, з метою формування стійкого рухового стереотипу, учень повторює за експериментатором рухи: то піднімає вказівний палець, то стискає руку в кулак. На другому етапі інструкція змінюється і тепер на піднятий кулак експериментатора школяр піднімає вказівний палець і навпаки.

Інструкція:

– *на першому етапі:* Будь уважним. Коли я підніму вказівний палець чи покажу кулак, ти зробиш те саме.

– *на другому етапі:* Коли я підніму вказівний палець, ти покажеш кулак. Коли покажу кулак – піднімеш вказівний палець.

Особливості оцінювання: здатність переключення на іншу рухову програму; наявність тенденцій доperseveraцій, зокрема ехопраксієв.

Субтест 2. Реакція вибору рухів за звуковим сигналом

Методичні рекомендації щодо проведення: Проба виконується в два етапи шляхом виконання дій у відповідь на звукові сигнали. На першому етапі, з метою формування стійкого рухового стереотипу, учень по чергово виконує рухи: почувши один звуковий сигнал, піднімає праву руку, два – ліву руку. Після кожного сигналу рука має бути опущена. На другому етапі звукові стимули пропонуються у непланомірному порядку.

Інструкція: Будь уважним. Коли ти почувеш один звуковий сигнал, підними праву руку, два – підними ліву.

Особливості оцінювання: збереженість регуляції рухів; засвоєння та утримання рухової програми, контроль за її виконанням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Праксис відіграє надзвичайно важливу роль у житті людини з самого народження до глибокої старості:

– *ранній вік* – комплекс поживлення, зорово-рухові координації, хапання, предметно-маніпулятивна діяльність, прямоходіння;

– *дошкільня* – навички самообслуговування, ігрова, дослідницька, образотворча, конструктивна діяльність, рухливі ігри;

– *період шкільного навчання* – продуктивні види діяльності, праця, читання вголос, письмо, рухова активність, спортивні ігри;

– *повноліття* і далі – оволодіння професійними навичками тощо. Мимовільність праксичних дій забезпечується високим ступенем їх автоматизованості. Структуру праксису, як ВПФ, складають ідеаторна, передавальна та виконавча ланки, або план дій «кінетичні мелодії» (рухові акти) моторний центр. Коли відбувається збій у функціонуванні навіть однієї ланки, порушується робота як немовленнєвих, так і мовленнєвих видів праксису, водночас переважно збереженою залишається здатність до імітації дій з окремим предметом (символічний праксис).

Як показали результати проведеного дослідження, 24% здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення мають приховану ліворукість (особливо показовим при цьому був теплінг-тест). Переважна більшість дітей



молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами недостатньо скоординовані, у них знижена швидкість, точність, ритмічність і плавність рухів, рівень рухової пам'яті, що свідчить про наявність мінімальних органічних уражень центральної нервової системи.

У 83% молодших школярів із мовленнєвими порушеннями коркового генезу (алалією, корковою дизартрією) відмічаються пошуки поз, асинхронність та інертність рухів, персеверації, погане запам'ятовування, порушення послідовності як окремих елементів, так і цілих рухових програм (пропуски, додавання, перестановки, повтори), у 4% учнів наявні дизартричні явища у вигляді підвищення тону, гіперкінезів, супутніх рухів.

У 36% здобувачів початкової освіти з нейромоторною незрілістю під час тандем-ходьби та тесту Фога часто відмічаються ознаки незграбності, втрата контролю, відсутність пропріоцептивного усвідомлення положення стоп. При цьому виконання проб на ходьбу вперед здійснюється молодшими школярами із ТПМ набагато якісніше, адже зір компенсує порушення рівноваги та пропріоцепції.

Стан сформованості немовленнєвих видів праксису учнів початкової школи з важкими порушеннями мовлення також має свої особливості. Поелементне та інертне написання букв, коли учень розділяє літери на окремі елементи чи додає зайві, свідчить про порушення у молодших школярів *кінетичного (еферентного) праксису*, при якому нервові імпульси йдуть від центру до периферії.

52% молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами у пробі на *реципрокну (перехресну) координацію рук* потребує покрокової інструкції, що свідчить про недостатність міжпівкульної взаємодії, а також інертність у руховій сфері, що зумовлено недостатнім функціонуванням задньолобних відділів кори лівої півкулі головного мозку. У реципрокній координації здобувачів початкової освіти з ТПМ фіксувались уповільненість, напруженість, компенсаторне розведення рук у просторі.

Якість виконання проб на *аферентний (кінестетичний) праксис*, при якому нервові імпульси йдуть від периферії до центру, в значній мірі залежить від виду пропонованої інструкції – зорової невербальної чи вербальної. Використання вербальної інструкції щодо виконання завдань викликає в учнів молодших класів із ТПМ значні утруднення через неповне розуміння зверненого мовлення, низький рівень зорово-просторових уявлень, рухової пам'яті, нестійку слухову увагу та недостатній обсяг запам'ятовування. Рука, не отримуючи потрібних аферентних сигналів, не здатна виконувати тонкі диференційовані рухи, необхідні для швидкого каліграфічного письма.

У 67% молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами спостерігаються *кінестетичні труднощі* – загальна моторна незграбність, деяка рухова імпульсивність, утруднення входження в завдання, просторовий пошук пози, дзеркальність, стереотипії, персеверації з можливою самокорекцією, спрощення програм. Результати дослідження *орального кінестетичного праксису* учнів із важкими порушеннями мовлення виявили утруднення у відображенні та диференціюванні емоційних станів, зокрема злості, страху та здивування.



Близько 30% здобувачів початкової освіти з ТПМ мають порушення *просторового праксису* у вигляді труднощів виконання просторово-орієнтованих рухів, побудови цілісного образу, недостатньої сформованості просторових уявлень, зорово-просторових синтезів, перенесення оптико-просторових образів у конструкторську діяльність, що, своєю чергою, стає першопричиною виникнення оптико-просторових дисграфій. Молодші школярі з особливими мовленнєвими потребами під час виконання проб Хеда припускались соматотопічних і просторових помилок; виконуючи пробу Денманна, при копіюванні починали малюнок із незначних деталей, ігнорували основні елементи фігур, перевертали зразок, не дотримувались виду кутів (прямий, гострий, тупий, розгорнутий), часто лінії були укороченими, т. ч. не перетинались і не утворювали завершеного кута.

Регуляторний праксис молодших школярів із ТПМ характеризується достатньою збереженістю факторів програмування, регуляції та контролю діяльності, у т. ч. психомовленнєвої, що свідчить про досить високі потенційні можливості самокорекції, які, за умов активізації з боку педагогів, допоможуть отримати позитивні результати у подоланні наявних труднощів в усному і писемному мовленні та сприятимуть підвищенню ефективності навчальної діяльності загалом.

До мовленнєвих видів праксису відноситься *артикуляційний*, при достатній сформованості якого ученя співвідносить акустичний образ звука, котрий чує, з відповідним артикуляційним укладом і завдяки слухо-мовленнєвим уявленням за потреби здійснює коригування звуковимови. Якщо в основі аферентного артикуляційного праксису лежить здатність відтворювати артикулеми (мовленнєві кінестезії), то еферентного – переключатись з однієї артикуляційної пози на іншу, адже кожне слово являє собою серію артикуляційних поз.

У переважній більшості молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, зокрема з розладами коркового генезу, спостерігаються порушення обох основ артикуляційних рухів:

а) *кінетичної* – у вигляді інертності рухових стереотипів, недостатнього функціонування механізму переключення з однієї артикуляційної пози на іншу, що призводить до спотворення складової структури слова та речення (пропуски, перестановки, додавання);

б) *кінестетичної*, що проявляється у невмінні визначати положення губ при вимові голосних, язика – окремих приголосних звуків, досить тривалих пошуках артикуляції, численних замінах одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками.

Отже, різні види праксису, як складові вищих психічних функцій, удосконалюються з віком і мають чітку локалізацію у певному відділі мозку. Завдяки пластичності дитячого мозку праксичні функції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, за умов цілеспрямованої комплексної психолого-педагогічної роботи, нормалізуються та забезпечують високий компенсаторний потенціал для удосконалення всієї символічної немовленнєвої діяльності та мовленнєвих функцій.



ЛІТЕРАТУРА

1. *Бизюк, А. П.* (2005). Компендиум методов нейропсихологического исследования. СПб. : Речь.
2. Большой психологический словарь (2007). Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак.
3. *Верясова, Т. В.* (1999). Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией. – Автореф. дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург
4. *Волковская, Т. Н. & Левченко, И. Ю.* (2020). Логопсихология. М. : Юрайт
5. *Данилавічюте, Е. А.* (2015). Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. Особлива дитина: навчання та виховання. № 4. 8-16.
6. *Денисова, О. А. & Захарова, Т. В. & Поникурова, В. Н.* (2015). Детская логопсихология. М. : Владос.
7. *Емельянова, М. А. & Скворцов, А. А. & Зайкова, А. В.* (2012). Восстановление произвольных движений при апраксии: основные подходы, методы и существующие проблемы. Наследие А. Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: к 110-летию со дня рождения А. Р. Лурии. М. : Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
8. *Калягин, В. А. & Овчинникова, Т. С.* (2006). Логопсихология. М. : Академия.
9. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptziya.html>
10. *Левин, О. С. & Штульман, Д. Р.* (2014). Неврология. Справочник практического врача. М. : Медпресс
11. *Лурия, А. Р.* (1969). Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. М. : МГУ.
12. *Лурия, А. Р.* (2013). Основы нейропсихологии. М. : Издательский центр «Академия».
13. *Рибцун, Ю. В.* (2017). Нарушения речи у детей: современное взгляд. International Book Market Service Ltd. : Другое Решение
14. *Рибцун, О. Г. & Рибцун, Ю. В.* (2011). Іграшки з природного матеріалу. К. : Літера ЛТД.
15. *Рибцун, О. Г. & Рибцун, Ю. В.* (2011). Малювання крок за кроком. К. : Літера ЛТД.
16. *Рибцун, О. Г. & Рибцун, Ю. В.* (2011). Навчайся разом з нами робити оригами. К. : Літера ЛТД.
17. *Рибцун, О. Г. & Рибцун, Ю. В.* (2011). Пластилінові фантазії. К. : Літера ЛТД.
18. *Рибцун, Ю. В.* (2015). Навчальні програми «Образотворче мистецтво» (підготовчий, 1–4 класи). К. : ДП «Укртехінформ»
19. *Рибцун, Ю. В.* (2015). Навчальні програми «Трудове навчання» (підготовчий, 1–4 класи). К. : ДП «Укртехінформ»
20. *Рибцун, Ю. В.* (2019). Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика». Вип. 23. Т. 3. 139–145
21. *Рибцун, Ю. В.* (2020). Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ
22. *Хомская, Е. Д.* (2005). Нейропсихология. СПб. : Питер



23. Kolb, B. & Wishaw, I. Q. (2003). *Fundamentals of Human Neuropsychology* (5-th edition). Freeman
24. Leiguarda, R. C. & Marsden, C. D. (2000). Limb apraxias. Higher-order disorders of sensorimotor integration. *Brain*. № 123 (5). 860–879.
25. Posner, M. I. & DiGirolamo, G. J. (2000). Cognitive Neuroscience: Origins and Promise, *Psychological Bulletin*, 126:6. 873–889.
26. Vanbellingen, T. & Kersten, B. & Van de Winckel, A. & Bellion, M. & Baronti, F. & M ri, R. & Bohlhalter, S. (2011). A new bedside test of gestures in stroke: the apraxia screen of TULIA (AST). *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*. № 82. 389-392.
27. Velichkovsky, B. M. & Rumbaugh, D. M. (1994). *Communicating meaning: Evolution and development of language*. NJ : Lawrence Erlbaum.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bizjuk, A. P. (2005). *Kompndium metodov nejropsihologicheskogo issledovanija* [Compendium of Neuropsychological Research Methods]. SPb. : Rech' [in Russian].
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Large psychological dictionary] (2007). Sost. i obshh. red. B. G. Meshherjakov, V. P. Zinchenko. SPb. : Prajm-Evroznak [in Russian].
3. Verjasova, T. V. (1999). *Korrekcionno-razvivajushhaja sistema formirovanija motornogo praksisa v strukture preodolenija obshhego nedorazvitija rechi u detej s dizartriiej* [Correctional and developmental system of motor praxis formation in the structure of overcoming general speech underdevelopment in children with dysarthria]. – Avtoref. diss... kand. ped. nauk. Ekaterinburg [in Russian].
4. Volkovskaja, T. N. & Levchenko, I. Ju. (2020). *Logopsihologija* [Logopsychology]. M. : Jurajt [in Russian].
5. Danilavichutie, E. A. (2015). *Neirodinamichna osnova modeliuвання movlennia ta dribnoi motoryky v konteksti kompleksnoi tekhnologii nadannia dopomohy pry DTsP* [The neurodynamic basis of the model of movement and other motor skills in the context of the complex technology of providing additional assistance in cerebral palsy]. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*. № 4. 8-16 [in Ukrainian].
6. Denisova, O. A. & Zaharova, T. V. & Ponikarova, V. N. (2015). *Detskaja logopsihologija* [Children's speech psychology]. M. : VladoS [in Russian].
7. Emel'janova, M. A. & Skvorcov, A. A. & Zajkova, A. V. (2012). *Vosstanovlenie proizvol'nyh dvizhenij pri apraksii: osnovnye podhody, metody i sushhestvujushhie problem* [Recovery of voluntary movements in apraxia: main approaches, methods and existing problems]. *Nasledie A. R. Lurii v sovremennom nauchnom i kul'turno-istoricheskom kontekste: k 110-letiju so dnja rozhdenija A. R. Lurii*. M. : Fakul'tet psihologii MGU imeni M. V. Lomonosova [in Russian].
8. Kaljagin, V. A. & Ovchinnikova, T. S. (2006). *Logopsihologija* [Logopsychology]. M. : Akademija [in Russian].
9. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do vyd.: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptcziya.html> [in Ukrainian].
10. Levin, O. S. & Shtul'man, D. R. (2014). *Nevrologija. Spravochnik prakticheskogo vracha* [Neurology. Practical Physician's Handbook]. M. : Medpress [in Russian].



11. *Lurija, A. R.* (1969). Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narushenie pri lokal'nyh porazhenijah mozga [Higher cortical functions of a person and their violation in local brain lesions]. M. : MGU [in Russian].
12. *Lurija, A. R.* (2013). Osnovy nejropsihologii [Foundations of neuropsychology]. M. : Izdatel'skij centr «Akademija» [in Russian].
13. *Ribcun, Ju. V.* (2017). Narushenija rechi u detej: sovremennyj vzgljad [Speech disorders in children: a modern view]. International Book Market Service Ltd. : Drugoe Reshenie [in Russian].
14. *Ribtsun, O. H. & Ribtsun, Yu. V.* (2011). Ihrashky z pryrodnoho materialu [Drawings from natural materials]. K. : Litera LTD [in Ukrainian].
15. *Ribtsun, O. H. & Ribtsun, Yu. V.* (2011). Maliuvannia krok za krokom [Maluvannya croc by croc]. K. : Litera LTD [in Ukrainian].
16. *Ribtsun, O. H. & Ribtsun, Yu. V.* (2011). Navchaisia razom z namy robyty oryhami [Start robiti origami together with us]. K. : Litera LTD [in Ukrainian].
17. *Ribtsun, O. H. & Ribtsun, Yu. V.* (2011). Plastylinovi fantazii [Plasticine fantasies]. K. : Litera LTD [in Ukrainian].
18. *Ribtsun, Yu. V.* (2015). Navchalni prohramy «Obrazotvorche mystetstvo» (pidhotovchyi, 1–4 klasy) [Navchalni programs “Educational mystery” (preparatory, 1–4 class)]. K. : DP «Ukrtekhinform» [in Ukrainian].
19. *Ribtsun, Yu. V.* (2015). Navchalni prohramy «Trudove navchannia» (pidhotovchyi, 1–4 klasy) [Navchalni programs “Trudove navchannia” (preparatory, 1–4 class)]. K. : DP «Ukrtekhinform» [in Ukrainian].
20. *Ribtsun, Yu. V.* (2019). Standartyzatsiia pochatkovoï osvity ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Standardization of the cob illumination of children in the minds of the New Ukrainian School]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych : Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 23. T. 3. 139–145 [in Ukrainian].
21. *Ribtsun, Yu. V.* (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Scientists of the cob classes from the grievous destructions]. Lviv : Svit [in Ukrainian].
22. *Homskaja, E. D.* (2005). Nejropsihologija [Neuropsychology]. SPb. : Piter [in Russian].
23. *Kolb, B. & Wishaw, I. Q.* (2003). Fundamentals of Human Neuropsychology (5-th edition). Freeman
24. *Leiguarda, R. C. & Marsden, C. D.* (2000). Limb apraxias. Higher-order disorders of sensorimotor integration. *Brain*. № 123 (5). 860–879.
25. *Posner, M. I. & DiGirolamo, G. J.* (2000). Cognitive Neuroscience: Origins and Promise, *Psychological Bulletin*, 126:6. 873–889.
26. *Vanbellingen, T. & Kersten, B. & Van de Winckel, A. & Bellion, M. & Baronti, F. & Mri, R. & Bohlhalter, S.* (2011). A new bedside test of gestures in stroke: the apraxia screen of TULIA (AST). *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*. № 82. 389-392.
27. *Velichkovsky, B. M. & Rumbaugh, D. M.* (1994). Communicating meaning: Evolution and development of language. NJ : Lawrence Erlbaum.



ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Алла ВИСОЦЬКА, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна; vysotska.am@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-4716-1552>; <http://www.researcherid.com/rid/E-9803-2019>;

Світлана ЧАЙКА, Комунальний загальноосвітній навчальний заклад I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17», м. Київ, Україна; svitlana.chk@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6034-7813>

У статті висвітлено основні результати проведеного нами емпіричного дослідження. Обґрунтовано необхідність посилення уваги до формування та розвитку комунікативності учнів у процесі навчання української мови. У ході дослідження використовувалися такі методи, як теоретичний аналіз літературних джерел, спостереження за педагогічним процесом, анкетування, бесіда, інтерв'ю, педагогічний констатуючий експеримент. Метою дослідження було з'ясування стану сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Ми вивчали здатність дітей користуватись навичками вербальної або невербальної комунікації як засобами спілкування з оточуючими людьми.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, вивчення досвіду роботи спеціальних закладів освіти, а також власного практичного досвіду роботи з дітьми даної категорії, було визначено організаційно-педагогічні умови оптимізації процесу формування комунікативних навичок у школярів. Для вирішення поставлених завдань у ході емпіричного дослідження ми використали комплекс методик, які дають змогу визначити тип спілкування дитини та дорослого, а також характер вибірковості ставлення дітей до «соціальних» (із зображенням людини) та «несоціальних» (із зображенням різних предметів) зорових впливів, а також комунікативні схильності школярів. Змістом констатувального експерименту стало, зокрема, визначення переважаючої форми спілкування дитини з дорослим. Для діагностики ситуативно-ділової форми спілкування застосовувалася гра, яка проводилась педагогом. Для діагностики позаситуативно-особистісної форми спілкування експериментатор застосовував бесіди на теми, знайомі дітям. Під час визначення переважаючої форми спілкування дитини з дорослим увага зверталась на усі прояви вербальної та невербальної комунікації, а також на час, витрачений на взаємодію. Методика оцінки комунікативних схильностей особистості дитини дозволила також передбачити можливості щодо розвитку комунікативних навичок школярів. Основним підходом до опрацювання результатів дослідження, став порівняльний підхід. Завдяки йому ми мали змогу здійснювати аналіз досягнень учнів.

За результатами проведеного констатувального дослідження було визначено рівні сформованості комунікативних навичок школярів. Констатовано низький та дуже низький рівні комунікативних



схильностей учнів. Окреслено перспективи подальших досліджень з метою оптимізації процесу формування комунікативності молодших школярів.

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня; молодші школярі; комунікативні навички.

Alla Vysotska, candidate of pedagogical sciences, Senior Research Fellow, Associate Professor of the Department of education, administration and special science, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine

Svitlana Chaika, вчитель-дефектолог, Defectologist, Municipal general educational institution of I-II degrees "Educational and Rehabilitation Center №17», Kyiv, Ukraine

Study of the communicative skills formation of children with moderate intellectual disorders

The article highlights the main results of our empirical study. The necessity of increasing attention to the formation and development of students' communicativeness in the process of learning the Ukrainian language is substantiated. The research used such methods as theoretical analysis of literary sources, observation of the pedagogical process, questionnaires, interviews, pedagogical ascertaining experiment. The aim of the study was to determine the state of formation of communication skills in junior high school students with moderate intellectual disabilities. We studied children's ability to use verbal or nonverbal communication skills as a means of communicating with others.

Based on the theoretical analysis of scientific literature, study of the experience of special educational institutions, as well as their own practical experience of working with children in this category, the organizational and pedagogical conditions for optimizing the process of forming communication skills in students were determined.

To solve the tasks in the empirical study, we used a set of techniques that allow to determine the type of communication between child and adult, as well as the nature of the selective attitude of children to «social» (with human image) and «non-social» (with different objects) visual influences, as well as communicative tendencies of students. The content of the observational experiment was, in particular, to determine the predominant form of communication between a child and an adult. To diagnose the situational-business form of communication, a game conducted by a teacher was used. To diagnose non-situational-personal form of communication, the experimenter used conversations on topics familiar to children. In determining the predominant form of communication between a child and an adult, attention was paid to all manifestations of verbal and nonverbal communication, as well as to the time spent on interaction. The method of assessing the communicative aptitudes of the child's personality also allowed to provide opportunities for the development of communication skills of students. The main approach to processing the results of the study was a comparative approach. Using it, we were able to analyze student achievement.

According to the results of the conducted observational research, the levels of formation of communicative skills of schoolchildren were determined. Low and very low levels of communicative tendencies of students were stated. Prospects for further research to optimize the process of forming communicativeness of junior high school students are outlined.

Key words: students with moderate intellectual disabilities; junior schoolchildren; communication skills.

Актуальність дослідження. Розвиток комунікативності є одним із важливих факторів забезпечення успішної соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, адже сформовані навички спілкування допомагають їм швидше адаптуватися до нових суспільних умов, інтегруватися у певні соціальні групи.



Спілкування – це свідомий вид діяльності, у ході якої відбувається оброблення отриманої інформації та її інтерпретація особистістю. Сприйняття чужого мовлення, його розуміння та здатність до самостійного відтворення забезпечуються відповідними мозковими структурами. Дітям з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня притаманне стійке порушення пізнавальної діяльності, спричинене ураженням головного мозку. З огляду на це у даній категорії дітей спостерігається порушення усєї системи мовлення: починаючи від труднощів у сприйнятті чужого мовлення – і до порушень мотивації та самоконтролю під час процесу продукування власного. Однак, як свідчать численні наукові дослідження і досвід практичної роботи, у цих дітей є потенційні можливості щодо формування та розвитку у них певних знань, навичок та умінь, необхідних для комунікації та співіснування у соціумі. А **мова**, набуваючи у поведінці більшої ваги, сприяє не лише розвитку інтелектуальної сфери дітей, але й особистості загалом (О. Гаврилов, 1997: 9).

Відтак особливого значення набуває питання налагодження чіткої організації відповідного супроводу в спеціальних закладах освіти, зокрема, на уроках української мови. Адже, як свідчить наш досвід, педагоги-практики досить часто стикаються з труднощами в процесі пошуку ефективних методів та прийомів формування комунікативних навичок у школярів даної категорії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми формування та розвитку мовлення у дітей, у т. ч. з інтелектуальними порушеннями, присвячено чимало досліджень не лише класиків психолого-педагогічної науки (А. Бодальов, 1983, 1996; Л. Виготський, 1934; І. Єременко, 1972, 1986; О. Леонт'єв, 1960, 1973; О. Лурія, 1956, 1960; С. Рубінштейн, 1986 та ін.), а й сучасних науковців (В. Бондар, 1984, 2005; О. Гаврилов, 1997; В. Синьов, 1975, 2008; М. Супрун, 2000; В. Тарасун, 2007, 2015; В. Тищенко, 1999, 2005; О. Хохліна, 2002, 2008; Л. Шипіцина, 2017 та ін.).

Розглядаються різні аспекти мовленнєвої та комунікативної діяльності, а комунікативна діяльність виокремлюється як особливий вид пізнавальної діяльності. Висвітлюються основні теоретичні підходи до організації спеціального навчання й виховання, зокрема, з метою формування комунікативних навичок у дітей, а також їх вплив на процеси розвитку та соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Водночас зазначається, що труднощі у здійсненні даного процесу полягають в особливостях розвитку пізнавальної, емоційної та рухової сфер цієї категорії дітей.

Мета статті – висвітлення основних результатів проведеного нами дослідження щодо вивчення стану сформованості комунікативних навичок учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Методи дослідження. Основними методами нашого дослідження стали: теоретичний аналіз літературних джерел із подальшою систематизацією та синтезом отриманої наукової інформації; спостереження за педагогічним процесом; анкетування, бесіда, інтерв'ювання; педагогічний **констатуючий** експеримент, процедури якісної та кількісної обробки емпіричних даних.

Результати дослідження. Ще Л. Виготський свого часу наголошував на тому, що саме мовлення та мовна система є тим містком, через який відбува-



ється зв'язок між людиною та навколишнім світом (Л. Виготський, 1934). Основним засобом вираження думок людини є саме мовлення, що формується у ранньому віці і вдосконалюється упродовж усього життя. Особливо важливими у розвитку усного та писемного мовлення є шкільні роки. Під час навчання у початковій школі діти вчаться розуміти себе та оточуючих завдяки спілкуванню. Вони набувають комунікативного досвіду, спостерігають за дорослими, ровесниками, намагаються відтворити певні алгоритми взаємодії під час гри, роботи на уроці, міжособистісного спілкування. Ось чому розвитку зв'язного мовлення під час навчання в молодшій школі необхідно приділяти значну увагу (І. Маренич, О. Тесленко & В. Черничко, 2014).

У дітей з інтелектуальними порушеннями існують значні проблеми із формуванням мовлення, іноді спостерігається його відсутність, або ж невміння використовувати мову для спілкування. Це породжує комунікативний дискомфорт, нездатність включатись у спілкування, ігнорування зверненого мовлення. Дана ситуація ускладнює процеси формування комунікативних навичок та вмінь у здобувачів освіти, а, відповідно, порушує процес соціальної адаптації (А. Висоцька, 1997, 2014; О. Гаврилов, 2009; І. Гладченко, 2014; В. Синьов, 2008; М. Супрун, 2014; Л. Шипіцина, 2009 та ін.).

Зважаючи на особливості психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня, а також на обмеженість комунікативних ситуацій за умов перебування у закладах інтернатного типу, дослідники зазначають, що спілкування лише у стабільному оточенні однолітків та педагогів не забезпечує такої повноти соціальної адаптації, як за умов проживання вдома. Робиться висновок про те, що на розвиток сприймання комунікативних ситуацій безпосередньо впливає і якість соціального оточення, в якому розвивається дитина (О. Проскурняк, 2015).

На думку багатьох учених, проблеми із формуванням комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями досить часто зумовлені відсутністю потреби спілкуватися, відсутністю мотивації до процесу спілкування. Про це свідчить і наш власний практичний досвід роботи з такими дітьми. Тому для корекції труднощів із формування активного словникового запасу у молодших школярів педагогу необхідно досить ретельно підбирати матеріал для словникової роботи (С. Геращенко, 2015). Розширення словникового запасу, мотивація та стимуляція учня до його використання повинні стати завданнями, які педагогові необхідно вирішувати на кожному уроці. Лише за таких умов дитина почне залучатися до процесу спілкування, розвиваючи тим самим свої комунікативні навички.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про те, що діти з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня відзначаються загальним недорозвитком мовленнєвої діяльності. Мовлення у цієї категорії дітей розпочинає формуватися пізніше, ніж у дітей з порушеннями інших нозологій (О. Проскурняк, 2015). На думку дослідниці, розвиток мовлення у них є більш залежним від життєвого досвіду та досвіду спілкування з оточенням. Проте саме особливості їхнього розвитку є тим гальмуючим аспектом, який є визначальним для формування і подальшого розвитку практичної та пізнавальної діяльності.



Одним із завдань емпіричного етапу нашого дослідження було з'ясування стану сформованості комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Для вирішення поставленого завдання було підбрано комплекс методик, які розкривають тип спілкування дитини та дорослого, а також характер вибіркості ставлення дітей до «соціальних» (із зображенням людини) та «несоціальних» (із зображенням різних предметів) зорових впливів (М. Лісіна, 2012). Під час емпіричного дослідження нами також було застосовано методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2) (В. Синявський & Б. Федоришин, 2002). Цю методику ми адаптували для використання з дітьми даної категорії. Ще одним із важливих інструментів нашого дослідження стало спостереження за комунікативною діяльністю молодших школярів під час уроків відповідно до визначених нами критеріїв.

Дослідження проводилось на базі Комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 17» м. Києва. У ньому взяли участь учні 3-го та 4-го класів, які мають інтелектуальні порушення помірного ступеня та аналогічну ситуацію соціального розвитку.

Для визначення характеру вибіркового ставлення у спілкуванні (соціальний / несоціальний) були використані 10 кольорових карток з дитячого лото (дві із зображенням людей), секундомір, мотузок, прищіпки, за допомогою яких прикріплюються картки.

У ході експериментального дослідження нами з'ясувалось вибіркове ставлення до впливів, пов'язаних з людиною, прослідковувались особливості вибіркості у дітей, виявлялася залежність вибіркості від потреби у спілкуванні. Методика, запропонована М. Лісіною, дозволяє встановити факт вибіркості та її причину. Власне, встановлення факта вибіркового ставлення учнів до «соціальних» зорових впливів і прослідкування особливостей такого ставлення у дітей, здійснювалось за допомогою прийомів заміни об'єктів сприймання (зображень людей і різних предметів, а також реальних об'єктів). На основі вищезгаданих показників нами було визначено оціночні рівні сформованості комунікативних навичок.*

Високий рівень – дитина легко включається у комунікативну ситуацію та взаємодію з дорослим і однолітками. Висловлювання мають позаситуативний, особистісний характер, присутні оціночні судження. Необхідні картинки знаходить у перші 30 с дослідження. Основний об'єкт висловлювань – інша особа, стосовно якої будується діалог. Переважають запитання пізнавального характеру, а також особистісні теми спілкування. Взаємодія може тривати від 15 хв. активного спілкування.

Середній рівень – дитина спокійно вступає у взаємодію з дорослим та однолітками, демонструє врівноваженість та почувається захищеною. Здатна переключати увагу з людини на іграшки, книги, чим пояснюється періодична зміна основного об'єкта спілкування. Активність та зацікавленість у комунікації проявляється у дотиках до об'єкта, його розгляданні. У мовленні наявні пізнавальні запитання, є фрази, котрі стосуються оціночних суджень щодо предмета спілкування (іграшка, книга). Час, витрачений на взаємодію, – від 10 до 15 хв.

* При визначенні оціночних рівнів ми керувалися розумінням особливостей і можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня.



Низький рівень – дитина з труднощами включається у спілкування з дорослим переважно за його ініціативи. Контакти з однолітками відсутні, епізодично проявляється зацікавленість однокласниками, але швидко згасає. Ігри переважно предметні, наодинці. Основний об'єкт уваги – іграшки, хоча часто погляд на них не фіксується. Швидко стомлюється, виснажується від одноманітних видів діяльності. Взаємодія може тривати до 10 хв.

Наступною у ході дослідження ми застосовували методику щодо визначення типу спілкування дитини з дорослим. Для організації цього етапу діагностики необхідно було передбачити використання кількох цікавих іграшок, книг (бажано віммельбухів). Робота за цією методикою проводилась індивідуально, дані фіксувались у бланку протоколу. Для фіксування та обробки результатів дослідження важливими показниками були особливості поведінки дитини, характер контактів і словесні висловлювання.

Діагностика відбувалась за наступною схемою: на столі перед дитиною розкладались іграшки та віммельбухи. Дослідник пропонував дитині заняття на вибір: погратися іграшками, почитати / подивитись книгу, поговорити. Згідно з обраним напрямом визначалась типологія дітей за провідним типом спілкування. Використовувані форми спілкування фіксували відповідно до максимальних досягнень учня у кожній ситуації зокрема. Застосовуючи обрані методики, фіксували також і зацікавленість дитини дидактичним матеріалом, її загальну включеність у процес, а також настрій, з яким вона працювала.

На нашу думку логічним продовженням вивчення рівня сформованості комунікативних навичок стало застосування методики оцінювання комунікативних та організаторських схильностей особистості. Використання цієї діагностичної методики дозволило визначити психологічну структуру здібностей, а також передбачити можливості щодо розвитку комунікативних навичок. Оскільки зазначена методика передбачала наявність у дитини здатності здійснювати аналіз своїх умінь та навичок, ми намагались адаптувати її для використання в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Оскільки серед досліджуваних учнів були діти, котрі не розмовляють, ми спілкувались із близькими дорослими школярів, водночас спостерігаючи за їхньою реакцією під час обговорення питань тесту.

На уроках української мови здійснювали педагогічне спостереження за комунікативною діяльністю школярів. Основними критеріями щодо оцінки комунікативних навичок під час уроку було: включеність в урок, активність під час нього, параметри залучення, поведінкова реакція на ситуацію (завдання), взаємодія з однокласниками та з учителем. Ці прояви учнівської активності на уроках української мови також фіксувались в бланках спостережень. Після аналізу отриманих даних ми мали можливість порівняти ці результати з результатами спостережень шкільного психолога та вчителя-дефектолога за попередній період.

Дослідження проводилось у класній кімнаті, у звичних для учнів умовах, адже діти досить довго звикають до нових умов, що може негативно впливати на психоемоційний стан під час роботи над тестовим матеріалом. Нами обирався час перебування дитини у школі, коли вона ще не втомлена, більш-менш активна та здатна до співпраці. Проводячи дослідження, ми спостерігали за реакціями



дітей на завдання, зокрема, на необхідність заплющити очі на прохання вчителя. Кільком дітям необхідно було продемонструвати, як треба заплющувати очі і після саме якого слова їх розплющувати.

Особливої уваги ми також надавали вибору дидактичного матеріалу, який би зацікавив дитину, допоміг їй розкритися та стимулював до діяльності. Так, використовуючи дитяче лото, ми надавали перевагу карткам із сучасними зображеннями, адже саме актуальні зображення діагностичного матеріалу надають можливість більш точно здійснити діагностику: сучасні люди, знайомі герої мультфільмів, предметні зображення більш зрозумілі для учнів, аніж ті, які використовувались, наприклад, ще 5 років тому.

При застосуванні методики визначення вибірковості ми використовували неяскаві мотузки і прищіпки одного кольору, щоб не відволікати увагу дітей від виконання основного завдання. Вимогами до карток лото були ще й такі: відповідність змісту зображеного до поставленого завдання, відповідність особливостям розвитку дітей досліджуваної категорії, діагностична доцільність пропонованого зображення. Для мотивації самостійності та активності учнів ми намагались підібрати такий дидактичний матеріал, який найбільш до вподоби: улюблені іграшки та книжки-картинки вімельбухи.

Провідною в цих дослідженнях є роль педагога, бо він не лише надає інструкцію, а й демонструє власну зацікавленість у тому чи іншому виді діяльності. Коли дослідник помічає зниження рівня зацікавленості учня, він може включитися до гри, тим самим стимулюючи продовження діяльності.

Результати дослідження переважаючого вибору у спілкуванні засвідчили, що 80% учнів 4-го класу здійснили саме предметний вибір. Лише 20% дітей спочатку знайшли зображення людини, тобто зреагували на «соціальні» зорові впливи, а вже потім звернули увагу на картки із предметними зображеннями.

Важливою характеристикою є час, упродовж якого діти здійснювали свій вибір. Він вимірювався у хвилинах від початку дослідження і до надання переваги учнем картці із певним зображенням. Ці дані наведено на рис.1, де (А) позначає час у хвилинах, через який дитина обрала картку із зображенням людини, а (Б) – час, через який дитина обрала картку із зображенням предмета. У 4-му класі проведення дослідження за даною методикою зайняло від 7 до 9 хв. із кожним учнем.

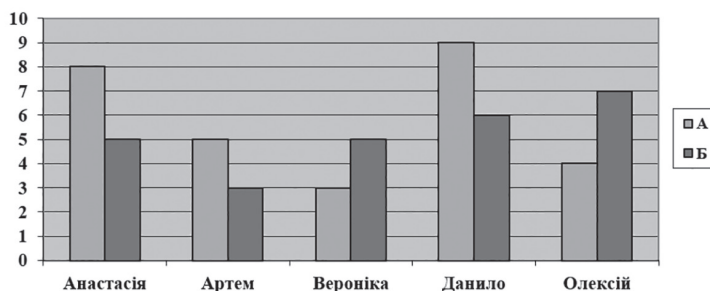


Рис. 1. Вибірковість ставлення до «соціальних» та «несоціальних» зорових впливів



Робота з дидактичним матеріалом у процесі дослідження не всім дітям виявилась цікавою. Учні обирали картки переважно із зображенням іграшки, а ось зображення людини цікавило лише двох дітей (Вероніку та Олексія). Під час роботи школярі не проявляли жодної ініціативи до спілкування. Вероніка була єдиною дитиною, котра повторювала односкладове слово «Де?», яке стосувалось ситуації дослідження і свідчило про її наполегливість у роботі. Під час розглядання карток діти проявляли старанність, чим виказували власну потребу у схваленні за кожен правильно зроблений крок.

В учнів 3-го класу предметний вибір переважає у 100% випадків. На виконання даного дослідження було затрачено від 9 до 11 хв. на кожного учня. Під час взаємодії з ними ініціативи у спілкуванні не було зафіксовано, спостерігалась загальна пасивність.

Результати аналізу даних, отриманих у результаті дослідження за даною методикою, свідчать про те, що в учнів обох класів переважає предметний вибір у спілкуванні. До того ж не всі діти охоче залучаються до комунікативної ситуації. Деякі третьокласники губляться під час прослуховування інструкції та потребують її деталізації. Учні 4-го класу не демонстрували розгубленості, але одна дитина намагалась уникати будь-якого спілкування попри ініціативу та мотивацію з боку вчителя. Результати дослідження переважаючого типу спілкування дитини з дорослим представлені на рис.2.

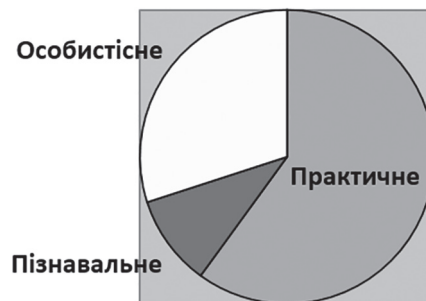


Рис. 2. Тип спілкування дитини та дорослого

Переважна більшість дітей (60%) у перші хвилини зацікавились іграшкою (практичне спілкування за М. Лісіною). Вони мовчазні, їхня діяльність одноманітна, сюжетність гри не відслідковується. Гра проявляється переважно у поглажданні та дотиках до іграшки. Бесіда учнів не цікавила. 10% досліджуваних проявили певну активність стосовно книги (пізнавальне спілкування за М. Лісіною). Вони її терли руками, торкались до зображених об'єктів. Власну незадоволеність ситуацією школярі виявляли односкладовими емоційними вигуками.

20% учнів виявили зацікавленість у спілкуванні з педагогом (особистісне спілкування за М. Лісіною), проте ця активність складалась із одноманітних мовленнєвих конструкцій, відповідей на запитання ствердним або заперечним словом. Пізнавальні запитання демонстрували бідність словникового запасу та



відзначались однотипністю мовленнєвих конструкцій. Мотивація до спілкування у школярів швидко згасала і вони не могли знайти нової теми. Деякі висловлювання потребували значної допомоги у формулюванні від педагога. Словесне схвалення від дорослого мало стимулюючий і мотивуючий ефект.

10% дітей вербально не спілкувалися. Вони цікавилися іграшками, обирали картки із предметними зображеннями, проте такий вид діяльності їм набридав. Вони весь час відчували скутість, яка простежувалась у їхніх рухах. Незадоволеність ситуацією проявлялась у сованні на стільчику, ігноруванні запитань. Аналіз результатів, отриманих у ході емпіричного дослідження, дав підстави для певних висновків щодо стану сформованості комунікативних навичок у молодших школярів.

Під час нашого дослідження високий рівень сформованості комунікативних навичок не продемонстрував жоден учень. Середній рівень сформованості констатовано у 20% опитаних школярів. Вони виявили здатність до взаємодії з однолітками та дорослими. Під час розмови почувались спокійно та захищено. Могли переключати увагу під час розмови з книги на людину, на іграшку. Активно включались до перегляду та обговорення книги (наприклад: дотики, запитання). Переважав пізнавальний тип спілкування (обрання книги), потім – іграшки, а потім – спілкування. Діти взаємодіяли з предметом свого вибору у межах 10-15 хв.

Низький рівень був притаманним 80% дітей, котрі зі значними труднощами вступали у процес комунікації. Стійкі контакти з однолітками у них були відсутні, школяр зазвичай обирав мовчазні ігри на самоті. Під час мовлення використовував окремі висловлювання – односкладові відповіді на запитання педагога / дорослого. Під час взаємодії дитина почувалась напружено, скуто, незатишно. В перші хвилини дослідження основну увагу привертала іграшки. Учень довго фокусувався на картках, уникав відповідей на запитання, ігнорувал їх. Діяльність швидко виснажувала школяра, загалом він міг працювати не більше 13-15 хв. з незначними перервами в діяльності.

Незважаючи на низький рівень сформованості комунікативних навичок у більшості школярів, ми вбачаємо потенціал у їхньому розвитку за умови правильно організованого супроводу (що підтверджує і власний практичний досвід роботи з учнями даної категорії).

Для отримання більш цілісної картини нами було здійснено оцінку комунікативних схильностей учнів за адаптованою для даної категорії школярів методикою – КОС-2. Отримані результати свідчили про те, що для школярів, які брали участь в експерименті, характерним є уникання спілкування, вони не виявляли бажання використовувати слова з пасивного словникового запасу, не проявляли активності у комунікації. Наявні порушення звуковимови спричиняли незрозумілість мовлення для оточуючих. Від ситуації нерозуміння діти ще більше замикались і не проявляли бажання спілкуватись вербально. Порушення системи комунікації призводило до неусвідомлення дітьми себе як особистостей, що призводило до труднощів у налагодженні міжособистісних контактів.



Як свідчать дані досліджень, 30% школярів продемонстрували низький рівень сформованості комунікативних схильностей. Ці діти мали одноманітні мовні конструкції, бідний словниковий запас, однак і його не реалізували у власному мовленні. Звернене мовлення не завжди слугувало стимулом як для побудови речень під час діалогічного мовлення, так і для наслідування правильності конструкцій мовних одиниць та логічності вживання невербальних засобів спілкування. Діти цієї групи були здатні користуватись найпростішими мовно-логічними одиницями, застосовувати однотипні речення. Найкраще їм вдавалось ситуативне мовлення.

70% школярів виявили дуже низький рівень сформованості комунікативних здібностей. З них двоє відносилось до категорії «безмовленнєвих». Діти цієї групи демонстрували заглибленість у себе і не сприймали мовлення, якщо воно було звернене не до них особисто, зрідка вимовляли односкладові слова, найчастіше користувались невербальними **методами** комунікації.

Спостереження за поведінкою учнів і проявами їхньої комунікативної активності дали підстави для певних висновків. Спокійна атмосфера в класі налаштовує дітей на роботу упродовж уроку. Саме тоді діти сприймають педагога дуже добре, виявляють радість під час зустрічі завдяки доступним їм засобам комунікації: жести, вигуки, тактильні відчуття. Деякі учні під час уроків проявляють старанність, намагаються дотримуватися вказівки вчителя, позитивно реагують на словесне схвалення чи можливість здійснити певну фізичну вправу.

Досить показовою є низька соціальна спрямованість спілкування. Учнів важко залучити до спільної діяльності чи навіть гри. Часто вираз їхнього обличчя позбавлений будь-яких емоцій. Коли пізнавальна ситуація набридає, учень не докладає жодних розумових зусиль і просто вербально чи жестово вказує, що не знає відповіді. У випадках незадоволення чимось школярі проявляють нетерпимість. У стресовій ситуації проявляють агресію: б'ють руками по парті, стіні, можуть кусати самі себе або пориватись душити іншого, найближчого до них однокласника. Гучні вигуки та біганина по класу теж є виявом заперечення чогось, незадоволення ситуацією. Діти емоційно вразливі та нестабільні, їм притаманні часті перепади настрою, під які необхідно підлаштовуватись вчителю, щоб нейтралізувати агресивність.

На основі розгляду результатів здійсненого нами теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження нами визначено організаційно-педагогічні умови оптимізації процесу формування комунікативних навичок у школярів, зокрема: відповідність навчально-виховного процесу особливостям розвитку та інтересів дітей; створення стимулювального комунікативного середовища з метою формування позаситуативних мотивів до спілкування; використання заміщуючого потенціалу збережених функцій; використання словесного та зображувального описів базових емоцій; використання особливостей зони найближчого розвитку дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані результати експериментального дослідження дають підстави для висновку щодо низького рівня сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з інте-



лектуальними порушеннями помірного ступеня. Діти уникають спілкування, не люблять колективної діяльності, їхню увагу привертають іграшки, проте зосередження на них не відбувається. Для них притаманне переважання тактильного і взагалі сенсорного сприйняття докільля, неадекватна самооцінка, обмеженість пізнавальних інтересів та зниження активності, слабкість домагань в мотивації під час комунікативної діяльності. Все це, безумовно, негативно впливає як на загальний розвиток, так і на процес їхньої соціалізації.

Перспективою подальших досліджень наразі є розроблення корекційно-розвиткової програми з розвитку зв'язного мовлення та формування комунікативних навичок учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Основною метою визначено набуття дітьми практичного досвіду самостійної побудови речень для здійснення міжособистісного спілкування. Йдеться, зокрема, про підсилення уроків української мови дидактичними вправами та іграми, які сприятимуть формуванню та розвитку комунікативних навичок школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов, О. В. (1997). Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей (Дис. канд. психол. наук). Інститут дефектології АПН України, Київ.
2. Выготский, Л. С. (1999). Мышление и речь. Москва: Лабиринт.
3. Маренич, І. І., Тесленко, О. В., Черничко В. В. (2014). Формування комунікативних навичок у молодших школярів. Наукові записки кафедри педагогіки, 35, 121-216.
4. Висоцька, А. М. (1997). Комунікативні вміння як фактор виробничої адаптації розумово відсталих старшокласників. Дефектологія. 1 (3). 13-18.
5. Гаврилов, О. В. (2019). Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості. Проблеми сучасної психології. № (11). URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11.%p>
6. Супрун, М. О., Гладченко, І. В. & Висоцька, А. М. (2014). Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки.
7. Синьов, В. М., Матвеева, М. П. & Хохліна, О. П. (2008). Психологія розумово відсталості дитини. Київ: Знання.
8. Шипицына, Л. М. (2009). Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Санкт-Петербург : Речь.
9. Проскурняк, О. І. (2015). Чинники розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 9, 85–92.
10. Лисина, М. И. (2012). Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. Москва : Академия.
11. Синявский, В. В., Федоришин, Б. А. (2002). Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва.
12. Геращенко, С. І. (2015). Шляхи розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на уроках української мови. Актуальні питання корекційної освіти. 5(1), 67-76.





REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Havrylov, O. V. (1997). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia sotsialnoi povedinky hlyboko rozumovo vidstalykh ditei [Psychological and pedagogical conditions for the formation of social behavior of deeply mentally retarded children] (Dys. kand.psykhol. nauk). Instytut defektologii APN Ukrainy, Kyiv.
2. Vygotskij, L. S. (1999). Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moskva: Labirint.
3. Marenych, I. I., Teslenko, O. V. & Chernychko, V. V. (2014) Formuvannia komunikatyvnykh navychok u molodshykh shkolariv [Formation of communication skills in junior high school students]. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky, 35, 121-126.
4. Vysotska, A. M. (1997). Komunikatyvni vminnia yak faktor vyrobnychoi adaptatsii rozumovo vidstalykh starshoklasnykiv [Communicative skills as a factor in the production adaptation of mentally retarded high school students]. Defektologiya, 1 (3), 13-18.
5. Havrylov, O. V. (2019). Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka lehkoj, pomirnoj, tiazhkoj ta hlybokoj rozumovoi vidstalosti [Psychological and pedagogical characteristics of mild, moderate, severe and profound mental retardation]. Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii», (11). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11.%p>
6. Suprun, M. O., Hladchenko, I. V., & Vysotska, A. M. (2014). Sotsializatsiia dytyny z обмеzenymy rozumovymy mozhyvostiamy v suchasnomu osvithnomu vymiri [Socialization of a child with mental disabilities in the modern educational dimension]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky.
7. Synov, V. M., Matvieieva, M. P., & Khokhlina, O. P. (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Znannia.
8. Shipicyna, L. M. (2009). Neverbal'noe obshhenie u detej pri normal'nom i narushennom intellekte [Non-verbal communication in children with normal and impaired intelligence]. Sankt-Peterburg.: Rech'.
9. Proskurniak, O. I. (2015). Chynnyky rozvytku komunikatyvnoi diialnosti rozumovo vidstalykh pidlitkiv [Factors in the development of communicative activity of mentally retarded adolescents]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. 9, 85–92.
10. Lisina, M. I. (2012). Obshhenie i ego vlijanie na razvitie psihiki doskol'nika [Communication and its influence on the development of the psyche of a preschooler]. Moskva: Akademiya.
11. Sinjavskij, V. V., Fedorishin, B. A. (2002). Diagnostika kommunikativnyh i organizatorskih sklonnostej (KOS-2) [Diagnostics of communicative and organizational inclinations (KOS-2)] v Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – Moskva.
12. Herashchenko, S. I. (2015). Shliakhy rozvytku komunikatyvnykh umin u rozumovo vidstalykh uchniv na urokakh ukrainskoj movy [Ways of development of communicative skills in mentally retarded students in Ukrainian language lessons]. Aktualni pytannia korektsiinoj osvity, 5(1), 67-76.



КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Ірина ГЛАДЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; iryna.hladchenko@gmail.com; orcid.org/0000-0002-2013-8053; ID: P-7400-2016

У статті розкрито особливості формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом запровадження корекційної складової в освітній процес. Також зазначено актуальність питання організаційно-методичного забезпечення навчання математики і реалізації інноваційних педагогічних технологій з формування елементарних математичних уявлень у дітей цієї категорії на основі врахування особливих освітніх потреб і труднощів. Подано рекомендації стосовно впровадження в практику дієвих способів і форм організації дошкільної математичної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Засвоєння математичних знань є складною інтелектуальною діяльністю людини, що поєднує в собі всі пізнавальні процеси, які забезпечують сприймання, обробку, збереження і відтворення матеріалу. Поданий матеріал базується на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до дитини, враховуючи провідні види діяльності на основі вдосконалення пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, психомоторної, особистісної сфер розвитку дитини.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити внутрішні (психологічні) і зовнішні (довкілля) фактори; показники ефективності корекційно-виховного процесу; ранній початок систематизованих занять для корекції відхилень і математичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями; спрямованість індивідуальної корекції і відповідність прийомів корекційного навчання психофізичним можливостям дитини, що впливають на формування елементарних математичних уявлень. Процес формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальною недостатністю будується з урахуванням закономірностей розвитку математичних знань у дітей із типовим розвитком, а отже, формування математичної діяльності в дошкільників забезпечується достатнім рівнем розвитку таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, увага, мислення й мовлення, які суттєво порушені в осіб з інтелектуальною недостатністю.

Визначено, що організацію освітньо-виховного середовища для засвоєння елементарних математичних уявлень дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно здійснювати шляхом створення педагогічних і психологічних умов освітнього **довкілля**, що стимулюватиме та підсилуватиме ефект корекційної роботи загалом і сприятиме засвоєнню математичних уявлень зокрема.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, елементарні математичні уявлення, корекційне навчання.

© Гладченко І., 2021





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

Corrective focus of the classes on the formation of the elementary math concepts of children with intellectual disabilities

The article reveals the features of the formation of elementary mathematical concepts in children with intellectual disabilities through the introduction of a correctional component in the educational process. It also noted the relevance of the issue of organizational and methodological support of teaching mathematics and the implementation of innovative pedagogical technologies for the formation of elementary mathematical concepts in children of this category based on taking into account special educational needs and difficulties. Recommendations are given for the introduction into practice of effective methods and forms of organizing preschool mathematical education for children with intellectual disabilities.

The assimilation of mathematical knowledge is a complex intellectual human activity that combines all cognitive processes. They provide collection, processing, storage and reproduction of information. The presented material of the article is based on competence-based and personality-oriented approaches to the child, which take into account the leading activities based on improving the cognitive, communicative, psychomotor, personal spheres of the child's development.

Analysis of theoretical sources made it possible to determine internal (psychological) and external (environmental) factors; the effectiveness of the correctional and educational process; early start of systematic classes in order to correct deviations and mathematical development of children with intellectual disabilities; the orientation of individual correction and the correspondence of the methods of correctional teaching to the psychophysical capabilities of the child, which affect the success of the formation of elementary mathematical concepts. The process of forming elementary mathematical concepts in children with intellectual disabilities is built taking into account the patterns of development of mathematical knowledge in children with typical development, and therefore, the formation of mathematical activity in children is ensured by a sufficient level of development of such mental processes as perception, memory, attention, thinking and speech. They are significantly impaired in persons with intellectual disabilities.

It has been determined that the organization of the educational environment for the assimilation of elementary mathematical concepts by children with intellectual disabilities must be carried out by creating pedagogical and psychological conditions that stimulate and enhance the effect of correctional work in general and contribute to the assimilation of mathematical concepts in particular.

Keywords: children with intellectual disabilities, the elementary math concepts, corrective focus.



Актуальність дослідження. У системі корекційно-педагогічної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) формуванню елементарних математичних уявлень належить важлива роль. Математика сприяє більш досконалому вивченню реального довкілля, а математичні уявлення опосередковано пов'язані з ним.

Математична підготовка надає дитині можливість правильно сприймати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, виконувати елементарні арифметичні дії не лише в навчальній, а й в ігровій, трудовій, мистецькій і соціально-побутовій діяльності.

У розвитку дітей з ПІР, як і в дітей з нормотиповим розвитком, наявні чутливі періоди, що є сприятливими для підготовки до засвоєння початкових математичних знань. Своєчасна діяльність усіх органів почуттів дитини забезпе-



чує широкі можливості диференційованого сприйняття різних аспектів (кольору, форми, величини) і множин предметів довкілля. Дитина здатна адекватно сприймати довкілля, здобувати власний життєвий досвід.

Особливості психофізичного розвитку дітей з ПІР обумовлюють корекційну спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень. Зазвичай, у дітей з інтелектуальною недостатністю виявляється недорозвинення наочних форм мислення. Це обмежує збагачення наявного досвіду новими знаннями, а також ускладнює засвоєння навчального матеріалу. Отже, у процесі навчання дітей у спеціальному закладі дошкільної освіти доцільно проводити корекційну роботу з формування наочно-дійового мислення. Саме практичні вправи і завдання з формування елементарних математичних уявлень мають достатній потенціал у цьому напрямі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Під математичним розвитком дошкільників, як правило, трактують якісні зміни у формах пізнавальної активності дитини, що відбуваються в результаті формування елементарних математичних уявлень і пов'язаних з ними логічних операцій. Аналіз наукових досліджень (Леушина, 1974; Непомнящая, 1988; Піаже, 1964 та ін.) і педагогічного досвіду переконує в тому, що раціонально організоване навчання дошкільників математики забезпечує загальний розумовий та особистісний розвиток дітей. Відтак важливого значення набуває педагогічне керівництво з боку дорослого. О. Гаврилов, Н. Королько, О. Ляшенко зазначають, що навчання математики – це процес, при якому відбувається корекція наявних психофізичних відхилень і всебічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями (Гаврилов, 2014 та ін.).

Метою статті є висвітлення особливостей формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом запровадження корекційної складової в освітній процес.

Результати дослідження. Відомо, що органічне ураження центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенезу обумовлює порушення психічного розвитку. Формування пізнавальної діяльності в дитини відбувається повільно і характеризується своєрідністю й специфічними особливостями (Баряєва, 2002). Отже, зниження загальної психічної активності в дітей з ПІР призводить до обмеженості їхнього життєвого досвіду, недостатності емоційно-вольової сфери і поведінки. Відтак діти цієї категорії не відчувають потреби в пізнанні, у них відзначається відсутність інтересу, уваги до предметів найближчого оточення: вони не утримують погляд на об'єктах (предметах, іграшках тощо), не розглядають їх. Чуттєвий досвід виявляється бідним і недостатнім. Своєю чергою, успішність формування математичних уявлень знаходиться в прямій залежності від того, на якому щаблі чуттєвого пізнання знаходиться дитина, наскільки чіткими є уявлення про відносини реальних предметів. Чуттєве пізнання надає первинну інформацію щодо об'єктів довкілля у вигляді окремих наочних уявлень про них і формується в результаті прямого контакту дитини, її органів чуття з об'єктом, що потребує пізнання. Досить низька активність/відсутність сенсорних процесів ускладнює в дітей з ПІР накопичення досвіду сприймання якостей і різних множин предметів. Виявляються також несформованими початкові уявлення про множинність і кількість, що складається з одно- і різнорідних предметів.



Особливості розвитку сприймання як складної психічної діяльності обумовлюють своєрідність цього психічного процесу в дітей цієї категорії, що має прояв в повільному темпі, вузькості обсягу, недиференційованості (Нудельман, 1978; Перова, 2001; Шиф, 1965). Предмети та явища, які оточують дитину, сприймаються нею частково, уривками. Також не відбувається накопичення досвіду сприймання множинності предметів і явищ. Отже, діти не розрізняють одиначне і множинне число предметів. Пропонований математичний матеріал вони сприймають фрагментарно, діють не з групою предметів, а вибірково, з деякими з них. Це несприятливо впливає на формування уявлень про множини й ускладнює процес формування кількісних уявлень.

Для опановування математичними уявленнями необхідний достатній рівень розвитку практичних дій з предметами. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку перші дії хапання і маніпуляції з'являються зі значним запізненням, мають стереотипний монотонний характер і не спрямовані на виявлення й дослідження властивостей предметів (Гаврилушкіна, Соколова, 1985; Катаєва, Стребелева, 2001). Надалі відзначається моторна незграбність, недостатня координація рухів, слабке переключення з однієї дії на іншу. Це перешкоджає пошуку і формуванню способів дій з групами однорідних предметів, а також гальмує розвиток дій руками, що має вирішальне значення на початкових етапах формування лічильної діяльності. Діти не можуть здійснювати такі предметні дії, як перекладання предметів, розкладання на столі, виділення з множини окремих елементів, об'єднання, групування об'єктів і розташування їх у ряд. Надалі без цілеспрямованої допомоги дорослого дії не мають позитивної динаміки, відзначається їх непродуктивність, відсутність орієнтування на властивості предметів у вирішенні практичних завдань. Предметна діяльність у дітей цієї категорії самостійно не виникає, а сенсорний і практичний досвід не накопичується. Також спостерігається недостатність функціонування і злагодженої діяльності зорового, слухового, тактильно-рухового аналізаторів.

Ще однією характерною особливістю є те, що в дітей цієї категорії виявляються несформованими такі передумови мовленнєвого розвитку, як інтерес до навколишнього, предметна діяльність, фонематичний слух, артикуляційна моторика. Це вкрай несприятливо впливає на мовленнєвий розвиток і формування комунікативної діяльності. У дітей діагностується відсутність або знижена потреба в спілкуванні, обмежений словниковий запас, висловлювання дітей мають короткий, уривчастий, аграматичний характер. Діти самостійно не називають предмети, їх властивості, правильно не використовують форми однини і множини, не розуміють значення слів, що позначають математичні відношення.

Задля формування елементарних математичних уявлень і використання їх у повсякденній практиці необхідний певний рівень самостійності мислення, що забезпечує розуміння внутрішніх зв'язків і залежностей предметів, явищ довкілля. Уявлення про множини, геометричні фігури та арифметичні дії становлять основу математичної підготовки дітей. Вони відбивають зв'язки й відношення предметів довкілля і є поняттями високого ступеня абстрактності й узагальненості.

Розвиток мислення дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається на тлі мовленнєвого недорозвинення, недостатності чуттєвого пізнання. Саме це й



утруднює пошук, виявлення і позначення сутності явищ довкілля та зв'язків між ними. За даними досліджень (Катаєва, 2001) у дітей відзначається якісна своєрідність у розвитку мислення, несформованість і слабкість процесів узагальнення, труднощі протікання розумових операцій. Діти не вміють узагальнювати власний досвід дій із предметами, використовувати його для розв'язання аналогічних завдань. Вони виявляються нездатними аналізувати умови практичного завдання. Під час розв'язання завдань повторюють непродуктивні дії, не використовуючи метод проб. Діяльність дітей характеризується відсутністю інтересу до виконання математичних завдань, нецілеспрямованістю, низьким рівнем самостійності, критичності до результатів. Розвиток дитини набуває специфічних особливостей, що несприятливо позначається на формуванні математичних уявлень, ускладнює освоєння дитиною соціального досвіду й адаптацію до довкілля.

Організація спеціальної корекційно-педагогічної роботи з формування елементарних математичних уявлень передбачає врахування своєрідного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних особливостей і позитивних (потенційних) можливостей кожної дитини. Це сприятиме накопиченню життєвого досвіду, освоєнню кількісних уявлень, що є досить важливим для орієнтування в соціумі. Дослідження (Баряєва, 2002; Перова, 2001 та ін.) доводять, що при опануванні елементарними математичними уявленнями здійснюється коригуючий вплив стосовно найслабших сторін психічної діяльності, відзначаються якісні зміни в пізнавальних процесах дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Пізнання дітьми якісних і кількісних відносин між предметами відбувається шляхом порівняння, зіставлення предметів і груп предметів (множин). Виконання порівняння вимагає вміння виділяти одні ознаки об'єкта й абстрагуватися від інших. Форма, величина, просторове розташування предметів і їх частин є зовнішніми ознаками, що досить добре сприймаються учнями. А от кількість – особлива ознака, яка не залежить від кольору, форми, величини, її треба виділити, абстрагувати від інших ознак предмета.

У процесі формування елементарних математичних уявлень учнів треба навчати порівнювати об'єкти за однаковими характеристиками: колір, форма, розмір. Наприклад, завдання на розподіл групи предметів за певною ознакою (великі і маленькі, червоні і сині тощо). Усі завдання, на кшталт «Знайди такий самий», спрямовані на формування вміння порівнювати. Дітей варто навчати також виявляти ознаки і впізнавати предмети. Адже вміння виокремлювати якості об'єкта, порівнювати предмети за однаковими ознаками вихованець зможе використовувати для вирішення життєвих ситуацій, що вимагають порівняння.

Педагогу треба навчати дітей виконувати найпростіші узагальнення, які є результатом їхньої діяльності (емпіричні узагальнення). Для підведення до таких узагальнень дорослий підбирає об'єкти діяльності, ставить запитання в спеціально розробленій послідовності, допомагає робити узагальнення. Під час мовленнєвого формулювання важливо вчити правильно розуміти математичні терміни. Добираючи математичний матеріал, досить важливо пам'ятати, що ознаки об'єктів мають бути явними, суттєвими й чіткими.

Робота з формування розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення – здійснюється в процесі виконання спеціальних завдань як на заняттях з математики, так і в інших видах діяльності дітей.



В основу опанування математичними уявленнями покладено виконання розумових операцій (класифікації, серіації) і поняття про збереження кількості. У корекційно-освітньому процесі їх формуванню відводиться значне місце. Засвоєння операцій класифікації, серіації й поняття про збереження кількості досить важливі для соціальної адаптації вихованців, формування в них життєвої компетентності. Операція класифікації необхідна для успішного впізнавання і запам'ятовування нових предметів і явищ довкілля, об'єднання їх у групи на підставі визначеної загальної ознаки, що полегшує орієнтування в соціумі. На заняттях математичного змісту класифікацію потрібно здійснювати, використовуючи дидактичні ігри, вправи, а також завдання, що орієнтовані на виконання побутових доручень тощо, за наступними критеріями:

- за назвою (чашки й тарілки);
- за розміром (великі і маленькі, довгі і короткі);
- за кольором;
- за формою;
- за іншими ознаками нематематичного характеру (їстівне і неїстівне; хто живе на фермі, хто в лісі).

У процесі виконання операції серіації діти порівнюють предмет з кожним іншим предметом, визначають його місце розташування в ряду, вербально позначають відмінності (довгий – довший – найдовший). Це допомагає їм засвоювати відносність ознаки предмета в ряду. Операція серіації необхідна для виявлення і впорядкування відмінностей між об'єктами, явищами, ситуаціями, діями.

Уявлення про збереження кількості вимагає розуміння, що певні властивості (колір, форма, вага, кількість) не змінюються незалежно від умов і ситуації сприймання. Дитина в процесі навчання математики на основі отриманого й опрацьованого власного досвіду засвоює, що одна й та сама кількість може займати більше чи менше простору на площині, а великих і малих за розміром предметів може бути однакове число. Це надає можливість раціонально оцінювати довкілля, формує адекватний життєвий досвід і постає значущим для соціального розвитку дитини.

Обмеженість і недиференційованість сприймання предметної дійсності дітьми з інтелектуальними порушеннями розвитку передбачає корекційну роботу також і в цьому напрямі. Доцільним є застосування завдань, які забезпечують корекцію і розвиток сприймання (зорового, слухового, тактильного) та спрямовані на: впізнавання, називання предметів, співвіднесення предметів за кольором, розміром; угруповання предметів (усі гудзики, усі олівці, усі рукавички); класифікацію предметів (поставити брудні чашки на одну тацю, тарілки на іншу); співвіднесення предмета і зображення; складання розрізних предметних зображень; виділення і впізнавання контурних, силуетних зображень; зображень, накладених одне на одне; частково намальованих (недомальованих) контурних зображень. Обов'язковим є включення завдань, що спрямовані на розвиток слухового сприймання (немовленнєвий і мовленнєвий слух).

Обмеженість обсягу уваги, недостатня сконцентрованість, підвищене відволікання, недостатність усіх видів пам'яті обумовлюють роботу корекційного педагога з подолання цих труднощів. Для цього на кожному занятті педагогу треба використовувати дидактичні вправи (ігри) і завдання, що спрямовані на розви-



ток і корекцію порушень пам'яті й уваги: «Чого не стало?», «Що змінилося?», «Чим відрізняються?», «Чого не вистачає?», «Знайди однакові», «Повторюй за мною», «Знайди, що тут не так», «Де така ж сама картка?» тощо. Ступінь складності варіюється залежно від можливостей кожного вихованця.

Для розвитку і корекції порушень просторово-часових уявлень необхідно використовувати вправи і завдання, спрямовані на розвиток орієнтування в схемі власного тіла (попереду – позаду, угорі – унизу, праворуч – ліворуч); орієнтування в доквіллі (на, над, під); розташування предмета щодо замкненої лінії (усередині, зовні) і на площині (угорі – унизу, по центру, посередині, ліворуч – праворуч). Вправи на розвиток і корекцію часових уявлень сприятимуть формуванню уявлень про час і частини доби: педагог називає час доби і дії дитини: «Уранці ми вмиваємося, робимо зарядку, снідаємо, йдемо в садочок». При формуванні уявлень про пори року важливим є щоденне забезпечення дітей візуальними образами, характерними для відповідної пори року ознаками: природні сюжети із зображенням сезонного одягу, праці людей, погоди тощо.

Важливими також є вправи, спрямовані на розвиток і корекцію дрібної моторики. Вони мають забезпечувати:

а) розвиток кінестетичної основи рухів: відтворення дітьми за наслідуванням положень пальців рук, які нагадують предметні образи («Будиночок», «Окуляри» тощо);

б) розвиток динамічної організації і координації рухів: використання різних видів предметно-практичної діяльності, пальчикових ігор.

Відомо, що математичні уявлення можуть бути сформовані за умови, коли побачене, сприйняте зафіксовано в словесній формі. Для дітей цієї категорії характерним є низький рівень загального мовленнєвого розвитку, який виявляється як у розумінні зверненого мовлення, так і в активному його використанні. Загальна психічна інертність, слабка мотивація до спілкування дітей обумовлюють під час формування елементарних математичних уявлень необхідність проведення спеціальної роботи з розвитку мовлення. Для цього педагогу треба організувати і спрямовувати мовленнєву діяльність дітей. Отже, при виконанні дій із математичним матеріалом педагог коментує їх, словесно оформлює отриману інформацію, заохочує до комунікативної взаємодії, стимулює мовленнєві висловлювання кожної дитини, за необхідності застосовує альтернативні засоби комунікації.

На заняттях з математики також варто навчати вихованців цілеспрямованих дій. Особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обумовлюють наочно-дійовий і предметно-практичний характер навчання. На початковому етапі мислення формується в плані дій, з опорою на сприймання, воно розвивається шляхом цілеспрямованих дій. Тому доцільно застосовувати певну послідовність у використанні прийомів навчання:

а) відтворення дій педагогом. Усі дії відбуваються на високому емоційному тлі, супроводжуються словесними поясненнями і здійснюються в ігровій ситуації. Діти мають бути наближені до місця дії з об'єктами, а саме, під час спостереження їм необхідно надати можливість доторкнутися, помацати, розглянути все, що пропонує педагог. Рухи руки (обмацування, обведення по контуру) сприяють точності сприймання, рука «вчить» очі. Поступово з пасивного спостерігача



дитина стає активним учасником. Важливим є розвиток у вихованців прагнення діяти разом з дорослим, спостерігати за перетворенням матеріалу, висловлювати радість, здивування, задоволення в процесі діяльності;

б) спільні дії педагога та дитини. Дорослий бере руку дитини у свою і спільно з ним виконує потрібну дію. Спільні дії застосовуються на самому початку навчання, при формуванні нових знань і виконанні складних завдань, а також за умови наявності в дитини рухових порушень. Вихованець при цьому фіксує увагу на руці і на предметі, обмацує предмет, стежить за його переміщенням, знаходить місце кожного предмета серед одно- і різнорідних. При цьому педагог надає допомогу дитині: уповільнює власні дії, виконує дії разом з дитиною, здійснює акцентування на кожному етапі, спрямовує погляд дитини на предмет і дію з ним. Зазначений технологічний алгоритм сприяє розвитку в дитячій зорово-руховій координації, моторики, предметного сприймання;

в) наслідування дій дорослого. Дошкільники візуально сприймають кожен предмет у руці педагога і дію, що виконується. Наприклад, педагог кладе на стіл багато однорідних предметів (кубиків), потім бере 1 кубик і називає кількість взятих предметів. Увесь час тримаючи предмет у руці, просить дітей зробити так само. У цьому випадку вибір необхідного предмета, способи діяльності і послідовність виконання дій надаються в готовому вигляді. Спільні дії і дії за наслідуванням слугують підготовчими до виконання дій за зразком, а потім – до виконання завдань за словесною (вербальною) інструкцією;

г) дії за зразком. Вихованець не бачить дій дорослого, а лише готовий результат. Наприклад, перед педагогом і перед дитиною лежать однакові групи однорідних предметів. Педагог за екраном бере 1 предмет, показує його дитині і пропонує взяти стільки ж;

д) виконання завдань за словесною (вербальною) інструкцією. Педагог пропонує взяти один (багато) предметів: «Візьми одне яблуко», «Принеси багато яблук». Дитина розуміє інструкцію і виконує її без допомоги дорослого.

Доцільне застосування педагогом завдань математичного змісту з використанням ігрового, природного і залишкового матеріалів сприяє оптимізації психічної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, забезпечує варіативність, багаторазове повторення і застосування елементарних знань у нових практичних ситуаціях. Це є досить важливим як для формування елементарних математичних уявлень, так і для соціального розвитку дітей.

Метою використання навчальних завдань математичного змісту на різних етапах навчання є наступне:

- актуалізація знань, умінь, навичок – підготовка дітей до розуміння сутності і змісту практичної ситуації;
- вивчення нового матеріалу – усвідомлення необхідності пізнавати нове;
- закріплення і застосування знань та умінь – застосування отриманих знань і сформованих умінь у різних практичних ситуаціях;
- повторення – застосування вихованцями раніше набутих знань і умінь у нових або варіативних практичних ситуаціях;
- перевірка, контроль процесу навчання і рівня сформованості математичних уявлень – визначення корекційним педагогом рівня та якості досягнень дошкільників на певному етапі.



Відповідно до характеру пізнавальної діяльності вихованця виділяють наступні завдання:

- репродуктивні, що вимагають застосування набутих раніше знань або способів дій;
- тренувальні, що вимагають від дитини або наслідування за зразком, який поданий дорослим, або самостійного застосування раніше набутих знань, умінь і навичок в умовах, аналогічних тим, у яких вони формувалися;
- частково-пошукові, що вимагають від дитини або застосування раніше набутих знань, умінь, навичок, які відрізняються від тих, що були вже сформовані, або перенесення способу дії і його використання в інших, схожих за змістом, умовах.

Враховуючи сказане, дошкільникам можуть бути запропоновані наступні вправи математичного спрямування:

1. Вправи на формування вмінь виділяти ознаки об'єкта:

а) колір. До цієї групи належать завдання, дидактичні ігри, під час виконання яких у дітей формуються навички впізнавання, розрізнення, називання основних кольорів. Для класифікації за кольором можна використовувати будь-які предмети довкілля, одяг, іграшки із зазначенням їх кольору («До цієї коробки склади всі такі (червоні) м'ячі, а до цієї всі такі (сині)»). Також варто використовувати предметну наочність: малюнки, аплікації, коли дитина спочатку відбирає клаптики паперу потрібного кольору, а потім прикладає (або приклеює) їх. Корисно використовувати комбіновані роботи з готовою основою, деталі якої додають діти (дерево – листя, акваріум – рибки тощо). Педагог фіксує увагу учнів на досліджуваному кольорі, використовуючи при цьому запитання типу: «Що буває синім?», «Що буває зеленим?» Звертає увагу на те, що різні об'єкти можуть бути однаковими за кольором;

б) величина. До цієї групи належать завдання, запитання, дидактичні ігри, спрямовані на формування в дітей уміння порівнювати об'єкти за розміром у процесі предметно-практичної математичної діяльності. Це здійснюється шляхом прикладання (палички, стрічки), шляхом вкладання одного в інший (відерця, коробочки, мотрійки), а також шляхом моделювання ситуацій, коли вихованці навчаються характеризувати кількість і обсяг словами «багато – мало» (багато води в пляшці, мало в склянці);

в) форма. Завдання спрямовані на формування в дітей уявлення про те, що форма є ознакою предмета, яка допомагає виявляти, виокремлювати, упізнавати, розрізнити об'єкти довкілля. У процесі обстеження, обмацування, багаторазової взаємодії з предметом у дитини формується адекватне уявлення про нього. Педагог має організувати сприймання форми предмета на основі узгодження словесного коментування практичних дій дітей. Доцільним є також використання дидактичних ігор і вправ з різноманітним матеріалом (піском, снігом, пластиліном тощо). За допомогою мозаїки і конструкторів педагог вчить дитину знаходити однакові об'єкти: «Знайди такий самий», «Добери пару».

2. Вправи на формування вмінь виділяти кількісні характеристики множин об'єктів або величин: багато – один – мало (візуальне розпізнавання), стільки ж, більше – менше (зайве – не вистачає), порівняння кількості (дати – прибрати):

- один – багато. Характеристика «багато» оцінюється візуально і на основі кінестетичного сприймання і не вимагає уточнення рахунком. Характеристика



«один» – це вже початок навчання лічби. Тому її варто інтегрувати в контекст практичних дій. Наприклад: «На таці багато ложок. Поклади кожному по одній ложці», «На підвечірок багато булочок. Поклади кожному по одній булочці»;

- стільки ж. Характеристика «стільки ж» («однаково») передбачає діяльність з утворення множин, що еквівалентні наявному, тобто мають однакову кількість елементів. На цьому етапі слід орієнтуватися на використання способу взаємно однозначної відповідності: «Поклади кожному по одному олівцю. Усім вистачило олівців? Олівців стільки ж, скільки дітей. Однаково»;

- більше – менше. «Цукерок не вистачило? Більше дітей чи цукерок? У Світланки немає цукерки. У Василька немає цукерки. Світланці і Василькові не вистачило. – Цукерок менше. Що треба зробити? – Дати по одній цукерці Василькові і Світланці»;

- зрівнювання. Для порівняння і зрівнювання множин предметів треба використовувати прийом встановлення взаємно однозначної відповідності (утворення пар). Якщо предметів нерівна кількість, застосовується прийом видалення зайвих або додавання чого не вистачає. Усі дії потребують мовленнєвого супроводу: «Щоб стало однаково, треба додати (прибрати)». Для засвоєння кількісних характеристик 2 і 3 треба застосовувати вправи аналогічного виду: роздати всім дітям по 2 (рівна кількість), по 3 предмети (ложки, олівці).

3. Вправи на формування вмінь здійснювати операції класифікації, серіації, порівняння, узагальнення, аналізу, синтезу.

При плануванні педагогу потрібно звернути увагу на взаємоз'язок математичного змісту досліджуваного матеріалу з іншими освітніми лініями: розвиток мовлення, ознайомлення з довкіллям, художньо-естетичний, музичний розвиток, формування здоров'язбережувальної компетентності тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, засвоєння навіть елементарних математичних уявлень потребує високого рівня розвитку в дітей таких процесів логічного мислення, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, що недорозвинені в учнів із порушеннями розумового розвитку.

Отже, для успішного процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями педагог має визначити не лише труднощі, а й потенційні можливості кожної дитини, з тим, щоб намітити шляхи включення її в навчально-ігрову діяльність математичного змісту з урахуванням психофізичних особливостей і ступеня порушення. Корекційний педагог також має орієнтуватись у соціальній ситуації розвитку дитини, знати про наявність або відсутність ресурсних факторів довкілля, що стимулюють і підсилюють ефект корекційної роботи загалом і засвоєння математичних уявлень зокрема. Це дасть можливість правильно організувати диференційований і індивідуальний підхід до дитини, визначити оптимальні шляхи і перспективи її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баряева Л. В. (2014). Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб. : СОЮЗ.
2. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. (2014). Спеціальна методика математики. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс».



3. Гаврилушкина О. П., Соколова С. Д. (1985). Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Москва : Просвещение.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. (2001). Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
5. Леушина А. М. (1974). Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение.
6. Непомнящая Р. Л. (1988) Методы формирования элементарных математических представлений. Дошкольное воспитание. 2. 26 – 30.
7. Нудельман М. М. (1978). Методы исследования воображения аномальных детей. Москва : МГПИ.
8. Перова М. Н. (2001). Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе 8 вида. Москва : ВЛАДОС.
9. Пиаже Ж. (1964). Как дети образуют математические понятия. Вопросы психологии. 6. 121 – 126.
10. Шиф Ж. И. (1965). Основы обучения и воспитания аномальных детей. Москва : Педагогика.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Barjaeva, L. V. (2014). Formirovanie jelementarnyh matematicheskikh predstavlenij u doshkol'nikov (s problemami v razvitii) [Formation of elementary mathematical concepts in preschoolers (with developmental problems)]. SPb.: SOJuZ. [in Russian].
2. Havrylov, O. V., Liashenko, O. M. (2014). Spetsialna metodyka matematyky [Special methods of mathematics]. Kamianets-Podilskyi : TOV «Druk-Servis». [in Ukrainian].
3. Gavrilushkina, O. P., Sokolova, S. D. (1985). Vospitanie i obuchenie umstvenno otstal'nykh doshkol'nikov [Education and training of mentally retarded preschoolers]. Moskva : Prosveshhenie. [in Russian].
4. Kataeva, A. A., Strebeleva, E. A. (2001). Doshkol'naja oligofrenopedagogika [Preschool oligophrenopedagogy]. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS. [in Russian].
5. Leushina, A. M. (1974). Formirovanie jelementarnyh matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta [Formation of elementary mathematical concepts in preschool children]. Moskva : Prosveshhenie. [in Russian].
6. Nepomnjashhaja, R. L. (1988) Metody formirovanija jelementarnyh matematicheskikh predstavlenij [Methods for the formation of elementary mathematical representations]. Doshkol'noe vospitanie. 2. 26 – 30. [in Russian].
7. Nudel'man, M. M. (1978). Metody issledovanija voobrazhenija anomal'nykh detej [Methods for researching the imagination of abnormal children]. Moskva : MGPI. [in Russian].
8. Perova, M. N. (2001). Metodika prepodavanija matematiki v special'noj (korrekcionnoj) shkole 8 vida [Methods of teaching mathematics in a special (correctional) school of 8 types]. Moskva : VLADOS. [in Russian].
9. Piazhe Zh. (1964). Kak deti obrazujut matematicheskie ponjatija [How children form math concepts]. Voprosy psihologii. 6. 121 – 126. [in Russian].
10. Shif Zh. I. (1965). Osnovy obuchenija i vospitanija anomal'nykh detej [Fundamentals of training and education of abnormal children]. Moskva : Pedagogika. [in Russian].



УДК 159.925:376-056.36:[167-027.63]

КОРЕКЦІЯ І РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ В ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Інна НЕДОЗИМ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; inna.nedozym@gmail.com; ORCID: ID 0000-0002-9830-3610

У статті розглянуто провідні тенденції сучасного етапу розвитку національної системи освіти та проаналізовано місце в цьому процесі дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Розглянуто і проаналізовано наявні науково доказові методики роботи з дітьми з РАС, визначено зміст та особливості використання цих методик щодо корекції і розвитку соціальної комунікації і соціальної взаємодії в дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Для розвитку соціально-комунікативних навичок виокремлено 8 ефективних методик. «Втручання та інструкції за участю однопілітків» використовується для формування вмінь реагувати на інших соціально бажаним чином, взаємодіяти з іншими безпосередньо в групах, правильно розуміти інших. «Навчання управлінню своєю поведінкою» спрямована на розвиток самосвідомості, вчасного розуміння соціальних сигналів, внутрішньої мотивації. «Соціальні історії» розробляються індивідуально для конкретної дитини і можуть включати речі, які дитина цінує, або якими вона цікавиться. «Тренінг соціальних навичок» використовується як інструмент формування і розвитку вміння розуміти помилкові переконання інших людей. «Структурована група для ігор» має на меті створення середовища, що сприятиме взаємодії однопілітків і допомагає учневі впоратися з цілями заняття. «Інструкції і втручання за допомогою технологій» застосовується цілеспрямовано для підтримки або поліпшення повсякденного життя, роботи, продуктивності, здібностей. «Відеомодельювання» використовується як метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. «Візуальна підтримка» часто використовується як стратегія підвищення прогнозування і як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям.

Для формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного і шкільного віку з розладами аутистичного спектра було виокремлено найефективніші методики, що доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку різноманітних здібностей.

Ключові слова: соціально-комунікативні навички, розлади аутистичного спектра, аутизм, комплексний підхід, науково доказові методики.

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

Support and developmental of social communication and interaction in the preschool and school age of children with autistic spectrum

The article presents the leading tendencies of the current stage of the national education system development and analyzes the place for children with autistic spectrum disorders (ASD) in this process.

© Недозим І., 2021



We analyzed and considered scientific evidence-based methodologies for working with children with ASD and identified the most effective methods for social communication skills formation. We indicated the content and special aspects of the use of the given methodologies in regard to social communication development and improvement and social cooperation among children of preschool and school age with autistic spectrum disorders. 8 effective methods have been identified for the development of social and communication skills: «Peer-Mediated Instruction and Intervention» is used to develop the ability to respond to others in a socially desirable way, interact with others directly in groups, correctly understand others. «Functional analysis of behavior» is aimed at developing self-awareness, timely understanding of social signals, intrinsic motivation. «Social stories» are developed individually for a particular child and may include things that the child values or is interested in. «Social skills training» is used as a tool for forming and developing the ability to understand other people's false beliefs. The «Structured Play Groups» aims to create an environment that promotes peer interaction and helps the student cope with the objectives of the lesson. «Instructions and interventions through technology» is used purposefully to maintain or improve daily life, work, productivity, abilities. «Video modeling» is used as a method of skills development, which involves the use of video and demonstration equipment that creates a visual model of target behavior or skills. «Visual support» is often used as a strategy to increase predictability and as an alternative to verbal and written instructions. The most effective methods for the formation and development of social and communicative skills in children of preschool and school age with autism spectrum disorders have been identified. The selected techniques prove the need for a comprehensive approach that helps to increase the level of development of various abilities.

Keywords: social communication skills, ASD, autism, integrated approach, evidence-based methods.

Актуальність дослідження. Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розвиток інклюзивного навчання, що передбачає включення в освітній процес і дітей з розладами аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до навчання, розвитку і соціалізації. Наразі діти з аутизмом продовжують залишатися найменш вивченою категорією вітчизняної спеціальної педагогіки і психології. Вони не мають ані чітко визначеного місця в освітньому процесі, ані системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загально визнаним є такий діагностичний критерій аутизму, як якісне порушення соціальної взаємодії, або стійкий дефіцит соціальної комунікації та співдії. Наявність цих особливостей певною мірою унеможливує повну адаптацію дітей з РАС в освітньому просторі.

Успішна соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра залежить від рівня сформованості в них соціально-комунікативних навичок. Центральним порушенням при розладах аутистичного спектра є дефіцит соціальної комунікації і соціальної взаємодії, а також повторювані зразки поведінки, інтересів чи діяльності в даний час або в минулому. Саме тому перед нами постає питання пошуку серед великого розмаїття методик найбільш ефективних щодо формування і розвитку соціально-комунікативних навичок. Тому нам видається доречним апробувати наявні науково доказові методики формування і розвитку соціального пізнання, соціальної взаємодії і соціальної адаптації в дітей з РАС та виокремити найбільш ефективні для дітей дошкільного і шкільного віку з РАС.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Багато різних досліджень соціально-комунікативних навичок дітей з РАС проводиться дослідниками, серед



яких: S. Baron-Cohen, N. Cantor, C. Frith, U. Frith, A I. Goldman, J. F Kihlstrom, S. Kristen, A. M. Leslie, J. Perner, B. Sodian та ін., які розглядають соціально-комунікативні навички під різними кутами і виділяють Теорію Розуму як особливу складову соціального мислення.

Дослідники розглядають соціально-комунікативні навички з трьох різних позицій: 1) як соціальне пізнання, а саме – сприймання інших, розуміння соціального контексту і вміння читати невербальні сигнали; 2) як соціальну компетенцію, що вимірюється наявністю певних поведінкових проявів, які вказують на соціальну ефективність; 3) як комплекс, що охоплює соціальну компетенцію і соціальні когнітивні навички, визнаючи важливість набуття навичок соціального мислення та соціально прийнятної поведінки.

Низка дослідників розглядають соціально-комунікативні навички в межах вікового підходу, що є дуже важливим, оскільки недостатній розвиток цих навичок у дошкільний період ускладнює особистісний розвиток дитини, призводить до проявів небажаної поведінки. Поступово дитина звикає до агресії чи замкнутості як засобу адаптації в суспільстві. Саме такі прояви поведінки, як засоби адаптації, частіше спостерігаються в дітей з аутизмом, ніж у дітей з типовим розвитком.

Незважаючи на те, що питання соціального розвитку дітей з аутизмом було в центрі багатьох досліджень, але повністю розкрити сутність методів корекційно-розвивального навчання так і не вдалося на теренах вітчизняної науки.

Мета статті: перевірити науково доказові методики формування соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра і здійснити психолого-педагогічне обґрунтування ефективних методів корекційно-розвивального навчання цієї категорії дітей.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення науково доказових методик корекційно-розвивального навчання для дітей з розладами аутистичного спектра; порівняння і систематизація виокремлених методик для визначення найефективніших методик для формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Результати дослідження. Успішність входження вчорашнього дошкільника до соціально-психологічного простору школи, що характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування учнів між собою і з педагогами, обумовлена, насамперед, особливостями й рівнем розвитку соціально-комунікативних навичок. Але рівень розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС не відповідає тим вимогам, які до них висуваються, що й обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації умов формування і розвитку цих навичок.

Сім'ям і фахівцям пропонується велика кількість методик, ефективність яких у багатьох випадках не підтверджена науковими дослідженнями, або ж самі дослідження є досить сумнівними. Саме через це велика кількість спеціалістів і батьків витрачають свій дорогоцінний час на майже безплідні заняття за сумнівними методиками. Ми вирішили дослідити це питання більш глибоко і проаналізувати останні дослідження питання наукової доказовості наявних методик.

Так, Національний центр професійного розвитку в галузі розладів аутистичного спектра США (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) у 2014 р. опублікував довгоочікуваний звіт про існуючі корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких була підтверджена науковими дослідженнями. Звіт підготувала група вчених з Інституту дитячого розвитку Франка Портера Грехам (Frank Porter Graham Child Development Institute)



при Університеті Північної Кароліни (University of North Carolina). Дослідники проаналізували близько 29 000 наукових статей щодо професійної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра і виявили науково доказові методики корекції і розвитку при аутизмі, починаючи від народження до 22 років. Дослідники виокремили 27 методик, що на 3 методики більше, ніж у звіті, що був опублікований у 2008 р. У новому звіті одна з методик була виключена через невідповідність більш строгим критеріям оцінювання. Крім того, учені додали ще 5 методик, включаючи «фізичні вправи» і «структуровані групи для ігор». Для кращого розуміння діапазону використання різноманітних методик потрібно зробити їх детальний аналіз.

Усі представлені методики можна розділити на три групи:

- методики поведінкового (біхевіорального) і біхевіорально-когнітивного напрямів;
- методики фізичного напрямку;
- методики соціального напрямку.

Для розвитку соціально-комунікативних навичок, що входять до третьої групи, виокремлено 8 методик.

Однією з таких методик є **«Втручання та інструкції за участю однолітків» (Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII))**. Нейротипові однолітки спілкуються та/або допомагають дітям і молодим людям з РАС навчитися новій поведінці, комунікації і соціальним навичкам, збільшуючи можливості для спілкування і навчання в звичних умовах. Учителі / фахівці систематично навчають однолітків стратегіям того, як залучити дітей і молодих людей з РАС в позитивну і тривалу соціальну взаємодію як під час керованих педагогом занять, так і під час таких, які ініціює сам учень.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування наступних умінь:

- як реагувати на інших;
- як поділитися;
- як взаємодіяти з іншими та безпосередньо в групах;
- як зрозуміти інших.

PMII показала, що є ефективною альтернативою заняттям один на один. Ця методика переважно використовується для просування академічного, міжособистісного й особистісно-соціального розвитку і призначена для використання її як частини щоденної навчальної програми. Завдяки PMII учні-однолітки, яких ретельно вибирає викладач за їх сильні академічні і соціальні навички, вчаться залучати учнів з РАС до соціальної взаємодії.

Як виглядає PMII? Викладач спочатку контролює PMII, часто спонукаючи дитину або однолітків розпочати взаємодію, але оскільки учням поступово стає комфортніше працювати разом, викладачі можуть зменшити свою безпосередню підтримку.

Діти з РАС можуть вчитися через:

- ✓ орієнтацію на однолітків: навчання, що відбувається через спостереження за ровесниками;
- ✓ паралельну гру: грати разом зі своїми однолітками, які використовують ті самі матеріали або знаходяться в одному й тому ж самому ігровому просторі;
- ✓ загальний фокус: залучення до діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з ровесниками, наприклад, робити щось по черзі, обмін матеріалами, прохання предметів в інших, пропозиція в щось пограти.



Однолітки можуть похвалити, надати допомогу і заохотити соціальну взаємодію з дитиною з РАС:

- ✓ чи хочеш взяти мої ножиці?
- ✓ чи можу я позичити твої ножиці?
- ✓ хочеш, щоб я допомогла тобі вирізати щось з цього паперу?
- ✓ дякую, що поділилася зі мною своїми ножицями.
- ✓ ти зробив чудову роботу, вирізавши це з паперу.
- ✓ чи не допоможеш ти мені прибрати?
- ✓ дякую за твою допомогу.

Під час створення і реалізації плану РМІІ треба враховувати наступне:

- ✓ потреби учня з РАС;
- ✓ цільові соціальні і поведінкові навички;
- ✓ цілі ППР;
- ✓ цілі вчителя;
- ✓ обстановку, у якій відбуватиметься РМІІ (наприклад, спортзал, клас, обід).

За доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дошкільнят (3 – 5 р.) і для учнів старших класів (15 – 18 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, підготовки до школи і розвитку академічних навичок.

Саме тому нам бачиться доречним використання цієї методики задля розвитку таких компонентів соціального інтелекту, як розуміння інших людей і вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань (A. W. Cox, A. Fettig, S. L. Odom, K. Hume, S. Kucharczyk, T. R. Schultz, C. Wong (2014)).

Наступна методика має назву **«Навчання управлінню своєю поведінкою» (Self-Management)**. Навчання учня навичкам розрізняти доречну і недоречну поведінку, спостерігати за власною поведінкою і вести записи про неї, а також нагороджувати самого себе за бажану поведінку.

Саморегуляція – це усвідомлення власної поведінки і вміння контролювати її. Для деяких людей це може включати підтримку бажаної поведінки або зміну поведінки, яку потрібно вдосконалити. Як і більшість дітей, багато дітей з РАС демонструють прагнення до незалежності. На жаль, учні з РАС мають особливі труднощі в навчанні стратегіям саморегуляції з різних причин. Деякі з цих причин включають:

- ✓ відсутність самосвідомості;
- ✓ неможливість вчасного розуміння соціальних сигналів;
- ✓ відсутність внутрішньої мотивації.

Саморегуляція – це те, чого можна навчити, і багато учнів з РАС стали більш незалежними через чіткі інструкції щодо саморегуляції.

Існує багато переваг стосовно навчання учнів з РАС керувати власною поведінкою. Деякі з цих переваг включають наступне:

- ✓ кращі показники в школі;
- ✓ вища мотивація і впевненість у собі;
- ✓ більше незалежності в зрілому віці;
- ✓ навички можна легко узагальнити.

Згідно з доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дошкільнят (3– 5 р.) і для молодих людей (19 – 22 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних, академічних навичок,





навичок комунікації, гри, підготовки до школи. Ми вважаємо за доцільне використовувати цю методику для формування адекватної самооцінки, як одного з компонентів соціального інтелекту (Т. R. Mooge (2009)).

Соціальні історії. Історії, що описують соціальні ситуації, включаючи детальні описи важливих факторів і приклади доречних для ситуації реакцій. Соціальні історії є індивідуальними і відповідають потребам учня, вони дуже короткі, включають картинки й інші візуальні підказки. Найчастіше соціальні історії написані від першої особи, з погляду учня, і включають пропозиції того, як краще вчинити. Зазвичай ситуації деталізуються, відповідно описуються думки і почуття інших людей, які беруть участь в описаній ситуації.

Діти з аутизмом відчують труднощі в соціальній взаємодії. Теорія Розуму описує їхні проблеми, коли їм потрібно подивитися на ситуацію з позиції іншої людини. Популярна стратегія вирішення цих проблем – соціальні історії, які допомагають людям з РАС «зчитувати» і розуміти соціальні ситуації.

Адекватну соціальну поведінку пояснюють дитині у формі історії. Цей метод був розроблений Керол Грей, і його мета – надати людям з РАС відповіді на запитання про те, як взаємодіяти з іншими людьми належним чином (наприклад, відповіді на запитання «хто», «що», «коли», «де» і «чому» в соціальних ситуаціях). Соціальні історії розробляються індивідуально для конкретної дитини і можуть включати речі, які дитина цінує або якими вона цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються динозаври, то ви можете зробити динозаврів персонажами історії про навчання в школі тощо. Діти з аутизмом часто краще сприймають візуальну інформацію, тому бажано, щоб історія включала малюнки, фотографії або навіть реальні предмети.

Як скласти соціальну історію для людини з аутизмом? Керол Грей рекомендує специфічну схему соціальної історії. Ця схема включає кілька описових і кілька перспективних речень.

Описові речення розповідають про те, що люди роблять у конкретних соціальних ситуаціях, і визначають, де ж усе відбувається, хто в них бере участь, що ці люди роблять і чому. Приклад описових речень: «Іноді в школі включається пожежна тривога. Пожежна тривога – це дуже гучний дзвінок, який включають, коли в школі справжня пожежа, або коли всі тренуються виходити з будівлі на випадок пожежі. Учителі, прибиральники і директор допомагають нам усім зібратися і швидше вийти з будівлі. Пожежна тривога дуже гучна, щоб усі її почули. Іноді я думаю, що вона занадто гучна».

Перспективні речення. Цей тип речень описує реакції інших людей, щоб людина дізналася думку оточуючих про цю ситуацію. Ці речення описують внутрішні стани людей, їхні думки, почуття і настрої. Перспективні речення репрезентують реакцію людей на ситуацію, щоб людина змогла дізнатись, як інші люди сприймають різні події. Приклад перспективних речень: «Пожежна тривога не турбує всіх людей. Учителі, прибиральники і директор можуть не розуміти, чому мене турбує пожежна тривога. Іноді вони можуть розсердитися, бо я не виходжу досить швидко або не розумію, що робити. Їх завдання в тому, щоб вивести мене з будівлі якомога швидше, щоб я був у безпеці в разі справжньої пожежі».

Директивні речення описують бажаний або відповідний образ дій у даній ситуації. Такі пропозиції будуються в стверджувальній формі, пояснюючи в позитивних термінах, яка поведінка є бажаною. Природа директивних речень така, що їх потрібно використовувати з великою обережністю і не обмежува-



ти вибір людини. Чим більше в історії описових речень, тим більше в людини можливостей для власних реакцій на соціальну ситуацію. Чим більше директивних тверджень, тим більш конкретними мають бути підказки людині про те, як треба реагувати.

Директивні речення формулюються тільки в позитивному ключі і лише від першої особи. Директивні речення зазвичай йдуть за описовими реченнями, і вони розповідають про те, що є очікуваною відповіддю на підказку чи ситуацію. Директивні речення зазвичай починаються з «Я можу спробувати ...», «Я спробую ...» або «Я буду працювати над...». Приклад директивного речення: «Я спробую залишатися спокійним, коли дзвенить сигнал пожежної тривоги».

Потрібно стежити за тим, щоб не використовувати занадто багато директивних або контролюючих речень у соціальній історії, а то ви перетворите її в «антисоціальну історію» – набір вимог і команд.

Контролюючі речення. Ці речення визначають стратегії, які дитина може використовувати, щоб згадати або зрозуміти соціальну історію. Вони зазвичай додаються після того, як ви вивчили соціальну історію разом. Контролюючі речення пишуться дитиною або складаються з її підказкою. Приклад контролюючого речення: «Коли звучить пожежна тривога, думай про динозаврів і про те, як вони йдуть один за одним з лісу, щоб врятуватися від вогняних метеоритів».

Коли історія написана, ви можете доповнити її картинками, які є значущими для дитини і які допоможуть їй запам'ятати історію. Історію можна використовувати як «казку на ніч», читати разом з дитиною замість книжки тощо. Можна читати історію дитині щодня або читати їй історію в різний час упродовж тижня.

Як використовувати соціальні історії? Якщо людина з аутизмом уміє читати, то батьки можуть ознайомити з цією історією, прочитавши її двічі. Потім дитина з РАС може читати історію один раз на день самостійно. Якщо дитина з аутизмом не вміє читати, то батьки можуть записати своє читання історії в форматі відео або аудіо, одночасно підказуючи дитині час гортання сторінок. Можна підказувати вербально або за допомогою дзвінка те, що вже час перегорнути сторінку.

Дитина слухає і «читає» історію один раз на день. Коли в дитини з РАС розвивається навичка, описана в соціальній історії, можна поступово зменшувати її застосування. Це можна зробити зменшивши кількість прочитувань упродовж тижня, а потім нагадувати про історію тільки раз на місяць або за потреби. Інший спосіб зменшення застосування – переписувати історію, поступово прибираючи з неї директивні речення.

Приклади соціальних історій.

Коли я не слухаю інших людей

✓ Дуже важливо дивитися на людей і припинити робити те, що я роблю, якщо вони хочуть мені щось сказати.

✓ Іноді дорослі говорять мені дуже важливі речі, які я повинен знати.

✓ Якщо я не дивлюся і не слухаю, то я можу пропустити щось важливе, і дорослі можуть сердитись.

✓ Я знаю, що це погано – продовжувати робити те, що я роблю, якщо дорослі хочуть, щоб я слухав.

✓ Я буду слухати дорослих, коли вони говорять зі мною.

Як налаштуватися на інших людей

✓ Я думаю тільки про те, що говорять або роблять інші люди.



✓ Коли я це роблю, у мене можуть з'явитися нові друзі, я розумію, що відбувається навколо.

✓ Якщо я думаю про інші речі, то я можу відволіктися і навіть заплутатися.

✓ Люди подумають, що я дивний і зі мною не гратимуть.

✓ Я завжди буду думати про те, що говорять і роблять інші люди.

Перебивання

✓ Не можна перебивати людей, які розмовляють або чимось зайняті. Це не ввічливо.

✓ Якщо це дуже важливо, то я можу поплескати людину по плечу і сказати «прошу вибачення». В інших випадках я маю бути терплячим і чекати, коли розмову закінчать.

✓ Перебивання сердить людей, тому що вони перестають говорити і можуть забути, про що говорили.

✓ Кожен заслуговує на те, щоб говорити без перебивання.

✓ Дорослим подобаються ввічливі діти. Вони особливо пишаються дітьми, що не перебивають.

✓ Іноді я думаю, що щось дуже важливо, а дорослий говорить мені, що це не так. Якщо це відбувається, то мені потрібно терпляче чекати.

Особистий простір

✓ Коли я спілкуюсь з людьми, мені потрібно надавати їм особистий простір і не наближатися до їхніх облич.

✓ Коли люди стоять дуже близько, то інші люди відчувають себе дискомфортно.

✓ Кожному потрібен особистий простір.

✓ Коли я викликаю дискомфорт в інших людей, вони намагаються мене уникати. Може бути, вони навіть не захочуть знову зі мною розмовляти.

✓ Коли я надаю досить особистого простору людям, то я можу грати і говорити з ними, я можу повеселитися, і у мене можуть з'явитися нові друзі.

Жодної відповіді від інших людей

✓ Іноді люди не відповідають, коли я розмовляю з ними.

✓ Можливо вони мене не чули.

✓ Можливо вони були не уважні.

✓ Можливо вони були зайняті.

✓ Можливо вони просто не хочуть зі мною говорити.

✓ Не моя справа змушувати людей відповідати мені.

✓ Я можу просто забути про це. Можливо вони поговорять зі мною пізніше.

Запитання, на які ти знаєш відповідь

✓ Це недобре – задавати запитання, на які я знаю відповідь.

✓ Від цього інші люди будуть нудьгувати.

✓ Люди можуть подумати, що я не можу запам'ятати їх відповіді.

✓ Люди можуть подумати, що я нерозумний.

✓ Люди можуть подумати, що я їх перевіряю, і від цього вони розгніваються.

✓ Якщо я хочу поговорити з кимось, то можу задати запитання, на яке не знаю відповіді.

Час у колі

✓ Час у колі означає, що я слухаю вчителя.

✓ Якщо я говорю з іншими дітьми, учитель може почати турбуватися, бо я не слухаю його.



- ✓ Коли я слухаю вчителя, то я вчуся.
- ✓ Учитися весело, і я можу пам'ятати про те, що потрібно слухати вчителя.

Гра разом

- ✓ Я говорю з дітьми, з якими я граю.
- ✓ Дуже важливо не говорити з дітьми, які грають з іншими дітьми.
- ✓ Якщо я буду говорити з дітьми, які грають в інші ігри, то мої друзі турбуватимуться, вони подумають, що я їх ігнорую.
- ✓ Можливо, наступного разу вони вже не захочуть грати зі мною.
- ✓ Якщо я говорю тільки з моїми друзями, то ми веселимося разом.
- ✓ Наступного разу вони знову будуть зі мною грати.

Гукнути когось по імені

- ✓ Коли я хочу поговорити з кимось, то я можу підійти до цієї людини і звернутися до неї. Це важливо.
- ✓ Коли людей гукають по імені, то це заважає всім іншим людям у кімнаті, усі відволікаються.
- ✓ Якщо я когось гукаю по імені, то люди можуть подумати, що я не знаю, як себе поводити.
- ✓ Я зможу підходити до людей, якщо я хочу з ними поговорити.

Коли мене кличе дорослий

- ✓ Коли дорослий кличе мене, то мені потрібно припинити те, що я роблю, і підійти до нього.
- ✓ Можливо, що дорослий хоче сказати мені те, про що мені потрібно терміново дізнатися.
- ✓ Якщо я не підійду, то я не дізнаюсь про те, що мені потрібно знати.
- ✓ Дорослим не подобаються діти, які їх не слухають.
- ✓ Я буду слухати дорослих.

Коли мені дуже хочеться щось сказати

- ✓ Іноді мені так сильно хочеться щось сказати, що мені здається, що потрібно сказати це прямо зараз.
- ✓ Дуже важливо почекати, поки інша людина не перестане говорити.
- ✓ Навіть якщо це здається важливим, це може почекати.
- ✓ Мене будуть краще слухати, якщо я терпляче почекаю.
- ✓ Коли я перебиваю, це тільки сердить людей.
- ✓ Люди починають гадати: «Що з ним не так?», «Чому він не може почекати?»
- ✓ Якщо я можу почекати, я можу розповісти їм потім.

Доказові дослідження визнали цю методику ефективною для дошкільнят (3 – 5 р.) і для підлітків (15 – 18 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних, академічних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, готовності до школи. Вважаємо за доцільне використовувати цю методику для формування перспективного бачення і розуміння соціального контексту (M. Delano & M. E. Snell (2006)).

Тренінг соціальних навичок. Групове чи індивідуальне навчання учнів з РАС адекватній і своєчасній поведінці з дорослими, однолітками та іншими людьми. Більшість зустрічей з тренінгу соціальних навичок включають ознайомлення з основними концепціями, програвання ролей, а також зворотний зв'язок, який допоможе учневі з РАС розвивати і практикувати навички комунікації, ігор або спілкування для позитивної взаємодії з однолітками. Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування і розви-





тку вміння розуміти помилкові переконання інших людей (H. Feng, Y. Y. Lo, S. Tsai & G. Cartledge (2008).

Структурована група для ігор (Structured Play Groups). Заняття проходять у маленькій групі, у певному місці і у визначеному порядку. Для участі в групі, яку веде дорослий і визначає тему гри, ролі, підказує і допомагає учневі впоратися з цілями заняття, залучаються діти з типовим розвитком.

У публікаціях щодо SPG встановлено, що ігрові здібності дітей з часом покращувалися, і це поширювалось і на інші ситуації з різними людьми. Філософія SPG полягає в тому, що ви створюєте середовище, щоб сприяти взаємодії однолітків, а не керувати грою. Для цього розглядаються різноманітні фактори:

- ✓ природно налаштоване середовище, як-от дитячий майданчик або місце для ігор, що включають значний відсоток соціально компетентних однолітків порівняно з дітьми з РАС;

- ✓ добре продумані завдання гри, орієнтовані на сприяння взаємодії та потребу у взаємодії в грі;

- ✓ вибір ігрових матеріалів, орієнтованих на інтерактивну гру, підбирається відповідно до рівня учасників групи;

- ✓ використання послідовного розкладу і процедур, розроблених для того, щоб допомогти всім дітям функціонувати незалежно від дорослих і взаємозалежно один від одного;

- ✓ «збалансованість гри», у якій діти в групі регулярно взаємодіють упродовж певного періоду часу, де вони відчують комфорт і стають ближчими один до одного;

- ✓ зосередження уваги на компетентності дітей і заохочення кожної дитини проявляти свої вміння та навички в контексті гри;

- ✓ «керована участь» дорослих, щоб допомогти формувати навички гри, не направляючи її. Діти мають різні ролі і різний рівень ігрових здібностей, які застосовуються для того, щоб брати участь у грі без необхідності втручання дорослих;

- ✓ «повне занурення в гру», у якій фокус спрямований на саму гру, не розбиваючи її на підкомпоненти і не намагаючись керувати нею чи навчити чомусь під час неї.

За доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дітей (6 – 11 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри. Ми виокремили цю методику, щоб використовувати її як інструмент формування і розвитку навичок спільної гри (Y. Granader, G. Owens, A. Humphrey & S. Baron-Cohen (2008).

Інструкції і втручання за допомогою технологій. Інструкції і втручання, у яких технології відіграють центральну роль, підтримуючи досягнення учнем наміченої мети. Технологія визначалася як «будь-який предмет (обладнання, додаток, віртуальна мережа), що застосовується цілеспрямовано для збільшення (підтримки і/або поліпшення) повсякденного життя (роботи, продуктивності) і здібностей щодо дозвілля (відпочинку) у підлітків з РАС».

Згідно з доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дітей (3 – 5 р.) і молодих людей (19 – 22 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, моторних і адаптивних навичок. Ми виокремили цю методику, щоб використовувати її як інструмент формування й розвитку навичок запам'ятовування інфор-



мації про інших людей (F. R. Amthor, I. M. Hopkins, M. W. Gower, T. A. Perez, D. S. Smith, F. C. Wimsatt & Biasini F. J. (2011).

Відеомоделювання. Візуальне моделювання цільової поведінки або досвіду (як правило, в області поведінки, мови, комунікації, ігрових і соціальних навичок), яке демонструється як відеозапис для полегшення навчання або ініціації бажаної поведінки або навички.

Відеомоделювання – це метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. Це простий і ефективний спосіб навчання функціональним навичкам дітей з РАС, який є цікавим і захоплюючим для самих учнів.

Ефективність відеомоделювання є наслідком декількох особливостей цього методу. По-перше, у більшості випадків діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію. Візуальні стимули є найбільш конкретними, а, отже, ефективними для навчання. По-друге, для багатьох дітей з РАС перегляд відео є мотиваційним видом діяльності і іноді навіть використовується як заохочення. Як відомо, чим вище в учня мотивація до виконання завдання, тим кращими будуть результати навчання.

Існує кілька різновидів відеомоделювання:

– *базове відеомоделювання* (basic video modeling). У базовому відеомоделюванні цільову навичку демонструє інша людина, а не сам учень. Це може бути як дорослий, так і ровесник дитини, для якої створюється відео;

– *відеомоделювання самого себе* (video self-modeling). Цей різновид відеомоделювання передбачає, що на відео записуються дії самого учня, для якого готується цей матеріал. Створення такого типу відео – досить складний процес, оскільки підсумковий відеозапис має демонструвати дію, виконану від початку до кінця без помилок і підказок. Щоб створити такий запис, використовуються 2 стратегії:

1. Дії дитини записують велику кількість разів, а потім за допомогою відеомонтажу «збирають» у правильно продемонстровану навичку.

2. Учень виконує дії, імітуючи дії дорослого або користуючись його підказками. Як і в першому випадку, після запису відеоматеріал монтується. Такий тип відеомоделювання часто використовується для розвитку соціальних навичок і спілкування. Крім того, оскільки на відео цільову дію виконує сам учень, цей тип відеомоделювання є найбільш ефективним;

– *відео з позиції наглядача* (point-of-view video modeling) записується таким чином, що наглядач дивиться на вчинені дії «своїми очима»;

– *відеопідказки* (video prompting) – це різновид відеомоделювання, який передбачає дроблення цільової навички на окремі кроки. Після кожного знятого кроку йде пауза, під час якої учень може повторити дії, переглянуті в записі. Цей різновид відеомоделювання є найбільш ефективним для навчання побутових навичок, адже саме ці навички можна розбити на більш дрібні кроки. Дослідження показують, що використання відеопідказок є більш ефективним методом формування побутових навичок, аніж навчання за допомогою підказок у вигляді картинок або соціальних історій.

Покрокове використання відеомоделювання:

1. Вибір цільової навички.
2. Підготовка доречного обладнання.
3. Планування відеозапису.



4. Створення відеозапису.
5. Створення умов для перегляду відео.
6. Демонстрація відео.
7. Вирішення проблем.
8. Зменшення кількості демонстрацій відео і підказок.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування і розвитку навичок невербальної комунікації (T. Buggey, G. Hoomes, M. E. Sherberger & S. Williams (2011)).

Візуальна підтримка. Візуальні матеріали, які допомагають учневі демонструвати бажану поведінку або навички самостійності, без підказок. Приклади візуальної підтримки включають зображення, писемне мовлення, предмети, модифікації навколишнього середовища і візуальних кордонів, візуальний розклад, картки, ярлики, систему організації та часові шкали.

Візуальний розклад (Pictureschedules) є гарним прикладом візуальної підтримки, який часто використовується як стратегія підвищення передбачуваності і як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям.

Перемикання з одного виду діяльності на інший часто буває проблемним для деяких дітей з аутизмом і може викликати протест у формі агресії або небажаної поведінки. Процедура використання візуального розкладу ґрунтується на принципі маніпуляції помітними стимулами (SD). У цій процедурі вербальні інструкції замінюються на візуальні і таким чином набувають більш конкретної форми.

Коли дитина з самого початку знає, які завдання вона буде виконувати і в якій послідовності, особливо коли легші і мотиваційні завдання йдуть за складнішими, ймовірність небажаної поведінки помітно зменшується. Заздалегідь вибудований розклад уроку допомагає дитині подумки підготуватися і зосередитися на виконанні складніших завдань, у той час як виконання улюблених дій після виконання складних завдань є заохоченням і мотиваційним стимулом.

Процес навчання відбувається так:

- ✓ перед початком занять дитині показують візуальний розклад і пояснюють, які завдання вона повинна виконати протягом заняття;
- ✓ після цього дитині надаються матеріали першого завдання, запропонованого на картці;
- ✓ як тільки дитина закінчила виконувати перше завдання, учитель допомагає їй прибрати картку цього завдання з планшета і вказує на наступну картку;
- ✓ після цього вчитель надає матеріали для наступного завдання і так далі.

Використання візуального розкладу під час уроків або занять допомагає структурувати навчальну діяльність і таким чином допомогти дитині з РАС краще розуміти те, що відбувається, виконувати необхідні завдання на постійній основі і співпрацювати при переході від однієї діяльності до іншої.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її для формування в дітей старшого дошкільного віку розуміння соціального контексту: бачити ситуацію цілком, розуміти соціальний контекст і діяти відповідно до нього (A. Betz, T. S. Higbee & K. A. Reagon (2008)).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу звітів про наявні корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких було підтверджено науковими дослідженнями, розглянуто 27 науково доказових методик, які умовно було розподілено на три групи: методики поведінкового (біхевіорального) і біхевіорально-когнітивного напрямів; методики



фізичного напрямку; методики соціального напрямку. Саме методики соціального напрямку ми виокремили як найефективніші підходи до формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Серед них: «Функціональний аналіз поведінки», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Тренінг функціональної комунікації», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Моделювання», «Відеомоделювання», «Візуальна підтримка». Виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку окремих здібностей.

Подані системні узагальнення науково доказових практик дають змогу компетентно з методичних позицій підійти до розроблення і впровадження корекційно-розвиткової роботи з дітьми з аутизмом у контексті підготовки їх до введення до інклюзивного простору, де вони будуть навчатися разом з однолітками і реалізовувати свій освітній маршрут.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237 – 241.
2. Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25 – 36.
3. Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29 – 42.
4. Feng, H., Lo, Y. Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 228 – 242.
5. Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1543 – 1555.
6. Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 695 – 701.
7. Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 173 – 186.
8. Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1944 – 1957.
9. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.



СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ

Наталія КОМПАНЕЦЬ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; det.psiholog@gmail.com; ORCID iD: 0000-0003-1721-3662; Researcher ID: P-5496-2016

У статті узагальнюються нормативні вимоги до організації інклюзивної освіти в Україні. Зокрема, створено модель організації менеджменту інклюзивної освіти, яка висвітлює роботу фахівців на кожному рівні управління (державний, регіональний, місцевий, фахівців інших галузей). Описуються функції на кожному рівні, а також управління інформаційними, технічними, людськими, фінансовими, матеріальними ресурсами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, менеджмент, управління, освітнє середовище.

Natalia Kompanets, PhD, Senior Research Fellow; Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine

Inclusive education management structure

The article summarizes the regulatory requirements for the organization of inclusive education in Ukraine, taking into account the modern legislative framework. In particular, a model for organizing management of inclusive education has been created, covering the work of specialists at each level of management (state, regional, local, specialists in other industries). The functions at each level are described, as well as for the management of resources (information, technical, human, financial, material).

A description of the possibilities of managing inclusive education in the context of decentralization of public administration is given. The author describes the independence of educational institutions in the choice of specific methods for preparing an individual with special educational needs for inclusive education, its organization directly in an educational institution, the use of state subsidies, and documentation.

Keywords: inclusive education, management, educational environment.

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта є узагальненням усіх прогресивних поступів в освітній галузі, які передбачають побудову інклюзивного освітнього середовища, відображення загальних інклюзивних процесів в Україні, трансформацію поглядів суспільства на ставлення до людей з особливими освітніми потребами, відповідальність суспільства перед кожним його членом, обов'язок держави надати рівні можливості для кожної дитини, незалежно від наявності особливостей розвитку й освітніх потреб. Становлення інклюзивної освіти наразі забезпечене законодавчо, проте для подальшого розгортання процесу впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній простір необхідне вдосконалення функціонування менеджменту інклюзивної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сьогодні організація інклюзивної освіти в Україні забезпечена практично всією *нормативною базою* на всіх сходинках: від дошкільної до вищої освіти. Кожного року вдосконалюється науко-
© Компанець Н., 2021





во-методична підтримка утворення інклюзивного освітнього простору [Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: Керівництво для тренерів, 2018], є впевнений поступ суспільства до загальної інклюзивної культури. Для цього в закладах освіти і в громадах мають бути створені умови, проведені заходи для спільного навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

У закладах вищої освіти запроваджено спеціальні курси щодо інклюзивного навчання, налагоджено роботу курсів підвищення кваліфікації для фахівців сфери освіти (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2019).

Багато уваги державних структур, громадських організацій приділяється підготовці кадрів, методичній і психологічній готовності, налагодженню міждисциплінарних робочих стосунків, необхідних для ефективної інклюзії. Зокрема, це:

- тренінги для керівників і педагогів інклюзивних освітніх закладів (вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкових класів, які запроваджують інклюзивну форму навчання) щодо створення інклюзивного освітнього середовища в умовах загальноосвітніх закладів;

- тренінги для викладачів вищих педагогічних закладів освіти і післядипломної педагогічної освіти;

- консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, пов'язаних з реалізацією моделі інклюзивної освіти;

- розробка, видання методичних та інформаційних матеріалів, що базуються на потребах та інтересах дітей з ООП і їхніх сімей; – розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медичній галузях щодо задоволення потреб дітей з ООП (І. Малишевська, 2018: 127). Створюються програмові комплекси, покликані автоматизувати роботу фахівців у закладах освіти (Н. Компанець, 2013).

Питання управління організацією інклюзивної освіти розкриті в науково-методичній літературі недостатньо, проте наявні дослідження сучасного менеджменту освіти (загальноосвітнього простору). Зокрема, Пітер Друкер описує його як «специфічний вид управлінської діяльності, орієнтований на людину, що має на меті зробити людей здатними до спільної дії» (П. Друкер, 2008). Окреслюючи стратегічні завдання реформування управління освітою, Л. Калініна вказує на необхідність модернізації існуючої системи управління від державної адміністративно-командної бюрократичної форми до державно-громадської форми управління в закладі освіти та до громадсько-державної форми управління, у якій органічно поєднуються, узгоджуються і координуються сфери діяльності, права особистості, суспільства і держави, обов'язки і відповідальність суб'єктів державного управління, освітнього процесу, самоуправління і громадськості в межах визначених повноважень (Л. Калініна, 2014).

Серед перешкод до запровадження інклюзії в загальноосвітній простір поряд із недостатністю фінансування, наявністю культурних стереотипів щодо осіб з інвалідністю й особливими освітніми потребами (А. Панченко, Н. Кравчук, 2019) науковці називають неготовність конкретних закладів до прийняття дітей з ООП, труднощі в здійсненні «багатозадачності» в організації діяльності й особистісних характеристиках фахівців. Часто при навчанні фахівців питань



ня інклюзивного навчання згадуються тільки на спеціальних курсах, але так не може сформуватися наскрізне ставлення до інклюзії як до культурної норми в суспільстві. Зокрема, підручник з «Освітології» жодного разу не згадує про інклюзію (ред. В. Огнев'юк, С. Сисоєва, 2013).

Мета статті – описати і дослідити організаційну модель менеджменту інклюзивної освіти дітей з ООП.

Методи дослідження: аналіз законодавчих актів України і фахової літератури з проблеми дослідження, аналіз досвіду інклюзивного навчання в закладах освіти України, узагальнення, моделювання.

Результати дослідження. Розвиток інклюзивної освіти інтериорізує філософію інклюзії в сьогodнішню освітню практику. Процеси розвитку інклюзії можна розділити на дві великі категорії:

1. Реформування системи освіти через удосконалення роботи закладів і установ (служб, структур і фахівців, створення нових посад, прав і обов'язків, процесів інформування, формування відносин, співробітництва).

2. Ефективна організація груп підтримки й асистування, формування компетенцій, оцінювання, сертифікації учасників освітнього процесу.

Структуру організації та управління інклюзивним освітнім середовищем можна аналізувати:

- за функціями рівнів вертикалі установ, організацій, закладів;
- за етапами розгортання інклюзивної освіти (темпоральний рівень).

Розглянемо обидва ці випадки.

Управління інклюзивною освітою: установи, заклади та організації освітньої галузі.

Передумовами успішного менеджменту інклюзивної освіти є інформаційна робота з суспільством і формування толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Останні зміни в суспільстві, зокрема й у законодавчому полі, змінюють бачення участі держави, громади, кожного громадянина в інклюзивних процесах.

Задіяння всієї вертикалі установ, закладів та організацій освітньої галузі забезпечує створення умов для інклюзії: правових, матеріально-технічних, організаційно-управлінських, а також педагогічних (методичних і соціально-психологічних) (рис. 1).

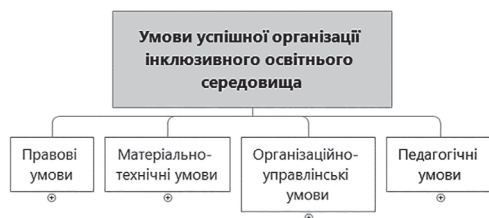


Рис. 1. Умови успішної організації інклюзії

Правові умови організації інклюзивного навчання забезпечуються законодавчо. Нормативні акти забезпечують функціонування всієї вертикалі організації інклюзивної освіти:



- структурного підрозділу МОН;
- структурних підрозділів держадміністрацій обласного рівня;
- ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти;
- інклюзивно-ресурсних центрів;
- закладів освіти, інших закладів.

Згідно з нормативними документами, *матеріально-технічні умови* для інклюзивного навчання дитини з ООП у закладі освіти створюються завдяки:

- фінансуванню органами місцевого самоврядування створення ІРЦ, у яких відбувається комплексна діагностика рівня розвитку дитини і надаються рекомендації щодо її навчання;

- фінансуванню власником закладу освіти;
- створенню доступного інклюзивного середовища;
- придбанню засобів допоміжних технологій і спеціальних засобів навчання;
- оплаті праці асистента вчителя;
- підвищенню кваліфікації педагогічних працівників;
- субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами:

- матеріально-технічної бази ІРЦ, діагностичного інструментарію;
- 35% від коштів, витрачених на оплату за корекційно-розвиткові послуги в закладі освіти, на закупівлю методичних і дидактичних засобів та спорядження для корекційно-розвиткових і освітніх заходів, зокрема засобів допоміжних технологій, які можуть бути необхідними як для дітей з ООП, так і для роботи з іншими дітьми [f].

Таким чином, на рівні виконавчої влади й органів самоврядування або громади, забезпечується фінансування підготовки освітнього середовища, а також посади асистента вчителя (вихователя).

Забезпечення *організаційно-управлінських умов* значною мірою узгоджуються з правовими умовами, оскільки організація інклюзивної освіти є регламентованою нормативними документами. На всій вертикалі установ, закладів та організацій освітньої галузі вибудована ієрархія відповідальності і контролю за виконанням функцій кожного рівня.

Створення організаційно-управлінських умов для інклюзивної освіти – це:

- робота щодо підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів;
- цілеспрямована підготовка кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі – навчання фахівців;
- постійне підвищення кваліфікації співробітників у галузі інклюзивної освіти;
- залучення фахівців з інших закладів;
- забезпечення співробітництва на всіх ланках управлінської вертикалі, а також з іншими організаціями, установами, закладами, укладання цивільно-правових угод з фахівцями;
- інформування про інклюзивну освіту, формування толерантного ставлення суспільства;
- забезпечення партнерства з ІРЦ, навчально-реабілітаційними центрами;
- забезпечення фахівців усіх рівнів методичним і технологічним інструментарієм;



- наявність діагностичного інструментарію для обстеження дітей з ООП;
- наявність освітніх програм, відповідних освітнім потребам учасників інклюзивного освітнього процесу;
- наявність програм корекційно-розвивальних послуг.

Основною ланкою у вертикалі управління інклюзивною освітою є безпосередній виконавець залучення дитини з ООП до загальноосвітнього середовища – заклад освіти, де впроваджується фаховий рівень управління і виконуються, таким чином, педагогічні умови. У його стінах відбувається забезпечення педагогічних, методико-технологічних умов успішності інклюзивної освіти:

- діагностика рівня розвитку дитини і рівня сформованості її навичок, компетенцій;
- використання педагогічних технологій (створення ситуацій успіху, особистісно-орієнтоване навчання, корекційна педагогіка і спеціальна психологія);
- психолого-педагогічний і соціальний супровід дітей з ООП та їх батьків;
- високий рівень педагогічної майстерності і професійної культури;
- висока якість навчання і виховання дітей з ООП;
- забезпечення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- наявність толерантності й емпатійності в освітньому середовищі;
- ініціативність, відкритість новому досвіду;
- співробітництво і командна робота;
- спільно розподілена діяльність фахівців.

Розглянемо організацію інклюзивного навчання дітей з ООП по всій вертикалі закладів, урахувавши розподіл їх функцій і управління ресурсами (див. Табл. 1).

В управлінні інклюзивною освітою великі можливості відкриває децентралізація. У Концепції Нової української школи зазначено, що саме на місцях вирішують, які кошти і в якому обсязі потрібно вкласти для створення ефективного інклюзивного середовища для кожної конкретної дитини. І практика показує, що існують зразки використання коштів субвенції, які підтверджують тезу про те, що інклюзивна освіта враховує інтереси всіх учасників освітнього процесу. Так, одна з невеликих шкіл у м. Славути Хмельницької області, у якій навчаються всього 480 учнів, має 22 дитини на інклюзивному навчанні. При цьому були акумульовані кошти субвенції, на які було споруджено спортивний майданчик, сенсорну/ресурсну кімнату, а також кімнату для побутового орієнтування в приміщенні місцевого ІРЦ. Цим обладнанням успішно користуються не тільки діти з ООП, які навчаються в інклюзивних класах, але й інші учні школи.

Тим часом, в інших місцях маємо приклади негативної практики – закупівлі непотрібного для конкретної дитини обладнання, ігнорування запитів учителів, що є наслідком неправильного управління коштами освітньої субвенції, а також управління інклюзивною освітою загалом. Тим часом, у сучасній системі менеджменту інклюзивної освіти є і певні недоліки. Зокрема, створилася небажана практика прийняття нормативної бази перед їх науковим обґрунтуванням та апробацією в умовах експериментального дослідження. У таких умовах законодавство йде попереду науки, що призводить до створення тимчасового науково-методичного вакууму.



Таблиця 1
Організаційна модель менеджменту інклюзивного навчання в Україні (узагальнення нормативної бази)

Державний рівень / Міністерство освіти і науки	Регіональний рівень / Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [к]	Рівень громад /		Рівень закладу освіти (ЗО)	Рівень інших закладів
		Інклюзивно-ресурсний центр	Засновник закладу освіти (органи держ. влади та органи місц. самоврядування)		
ФУНКЦІЇ ЩОДО УЧАСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ					
Розробка і затвердження державної політики у сфері інклюзивного навчання – Міністерство освіти і науки (структурний підрозділ з питань інклюзивної освіти)					
<ul style="list-style-type: none"> – формування та реалізація державної політики щодо інклюзивної освіти; – розроблення нормативних документів (положень, переліків, розпоряджень); – затвердження загальноосвітніх та спеціальних освітніх програм; – затвердження діагностичного інструментарію для ІРЦ; – затвердження програм для проведення корекційно-розвиткових занять (послуг) 					
Організація і забезпечення роботи					
<ul style="list-style-type: none"> – організація наукових, дослідницьких проєктів у галузі (розробник Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Яремченка НАПН України) 	<ul style="list-style-type: none"> – методичне забезпечення і допомога в роботі ІРЦ; – інформаційні заходи (конференції, семінари); – підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ; – методичне забезпечення навчання та підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ, ін. закладів і установ освіти щодо інклюзивного навчання дітей з ООП; – підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з ООП, у т. ч. й із інвалідністю 	<ul style="list-style-type: none"> – проведення комплексної оцінки розвитку дітей з ООП; – висновки про розвитку дитини з ООП; – надання корекційно-розвиткових послуг для дітей з ООП; – надання рекомендацій щодо навчання дітей з ООП для фахівців ЗО; – адміністрування реєстрів дітей з ООП, закладів освіти і реабілітації, громадських організацій, фахівців, які надають корекційно-розвиткові послуги 	<ul style="list-style-type: none"> – створюють ІРЦ шляхом реорганізації ПМПК та за потребою (1 ІРЦ на 7 тис. дітей, у містах 12 тис. дітей) [с]; – приймає рішення про відкриття інклюзивного класу (групи) на основі заяви батьків дитини з ООП за запитом директора ЗО [с, е]; – фінансує підготовку ЗО до відкриття інклюзивного класу (групи), посади асистента вчителя (вихователя) 	<ul style="list-style-type: none"> – здійснює підготовку освітнього середовища до інклюзії дитини з ООП; – приймає дитину з ООП (та ін. дітей) в інклюзивний клас (групу); – створює команду психолого-педагогічного супроводу для проведення освітньої та корекційно-розвиткової роботи з дитиною; – організовує і забезпечує надання корекційно-розвиткових послуг для дитини з ООП 	<ul style="list-style-type: none"> Центри раннього втручання, навчально-реабілітаційні центри, центри позашкільної освіти, гуртки, громадські об'єднання, соціальні служби в справах захисту дітей, заклади охорони здоров'я



Моніторинг, контроль				
<ul style="list-style-type: none"> моніторинг та оцінювання процесів на національному рівні з метою забезпечення їх якості; аналітика і прогностика (аналіз і передбачення кількості дітей з ООП, кількості фахівців) 	<ul style="list-style-type: none"> аналітика реєстрів, створених ІРЦ, прогностика [к] 	<ul style="list-style-type: none"> несуть відповідальність за якість інклюзивного навчання 	<ul style="list-style-type: none"> моніторинг і контроль за якістю інклюзивного навчання дитини з ООП у ЗО; несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання 	
Управління ресурсами				
<i>Інформаційними</i>				
<ul style="list-style-type: none"> законодавство, нормативні документи, освітні програми, діагностичний інструментарій для ІРЦ, методологічні засади 	<ul style="list-style-type: none"> теорії, література 	<ul style="list-style-type: none"> висновок про комплексу оцінку розвитку дитини з ООП; журнали обліку; звіти фахівців [с] 	<ul style="list-style-type: none"> погодження про відкриття інклюзивної групи [д], інклюзивного класу в ЗО [е]; акти виконаних робіт [f] 	<ul style="list-style-type: none"> Посадові інструкції, договори, журнали відвідування, заняття, ІПР, звіти Команди супроводу, табелювання фахівців [к]
<i>Інформаційно-технологічними</i>				
<ul style="list-style-type: none"> веб-сайт; забезпечення роботи електронних реєстрів дітей з ООП [с]; платформа дистанційного навчання 	<ul style="list-style-type: none"> засоби дистанційного навчання (ВЕБ-конференції, вебінари); аналіз електронних реєстрів 	<ul style="list-style-type: none"> адміністрування електронних реєстрів 	<ul style="list-style-type: none"> веб-сайти 	<ul style="list-style-type: none"> веб-сайти
Людьськими				



<p>— контроль за впровадженням інклюзивної освіти через координацію роботи закладів освіти;</p> <p>— координація роботи ІРЦ [с];</p> <p>— встановлення взаємозв'язків з органами виконавчої влади (області) в питаннях інклюзивного навчання [с]</p>	<p>— працівники РЦПЮ, методичне забезпечення роботи ІРЦ [к]</p>	<p>— ідентифікація, оцінювання та облік дітей з ООП;</p> <p>— фахівці з діагностики та надання корекційно-розвиткових послуг в ІРЦ та в освітніх закладах;</p> <p>— встановлення взаємозв'язків з Командою супроводу освітнього закладу;</p> <p>— надання рекомендацій фахівцям закладу освіти щодо інклюзивного навчання дітей з ООП [с];</p> <p>— проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які не охоплені спеціальною освітою або соціально-реабілітаційними послугами</p>	<p>— управління впровадженням інклюзивної освіти;</p> <p>— створення ІРЦ [с];</p> <p>— відкриття інклюзивних класів і груп [d, e]</p>	<p>— Команда психолого-педагогічного супроводу [к];</p> <p>— запрошені фахівці (цивільно-правові договори) [f];</p> <p>— безпосередня робота з прямими об'єктами інклюзивної освіти (дітьми з ООП) та опосередкованими (ін. дітьми інклюзивного класу або групи, педагогами, батьками) [b, a, e, d]</p>	<p>— забезпечення участі ін. закладів у включенні дитини з ООП у життя суспільства [h, i];</p> <p>— допомога фахівцям, які працюють з дитиною з ООП в освітньому закладі</p>
Фінансовими					
<p>— фінансове забезпечення освітньої галузі;</p> <p>— головний розпорядник субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП</p>	<p>Надання корекційно-розвиткових послуг, які забезпечуються освітньою субвенцією [сз]</p>	<p>— забезпечують фінансування підготовки закладу освіти до відкриття інклюзивних класів і груп, у т. ч. — на зарплату асистента вчителя (вихователя);</p> <p>— контролюють розподіл і використання освітньої субвенції [f]</p>	<p>— надання корекційно-розвиткових послуг, які забезпечуються освітньою субвенцією [с];</p> <p>— контроль за отриманням дитиною корекційно-розвиткових послуг</p>	<p>Соціальні виплати на дітей з інвалідністю, соціальні і медичні послуги для дітей з інвалідністю і з ООП [h, i]</p>	
Матеріальними					
<p>Затверджені переліки інфраструктури, обладнання, діагностичного інструментарію, устаткування тощо — ЩО можна купувати</p>	<p>Державна підтримка в закупівлі діагностичного інструментарію. Можливість використати 35% коштів субвенції [f]</p>			<p>Можливість використати 35% коштів, витрачених на корекційно-розвиткові послуги на закупівлю матеріального забезпечення інклюзії [f]</p>	



Нормативна база

а. Про дошкільну освіту: закон України від 11.07.2001 № 2628-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/zJI3dQ>

б. Про загальну середню освіту: № 463-IX, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/55gzYA>

с. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсні центри: постановва Кабінету Міністрів України – документ від 12 липня 2017 р. № 545 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://clc.am/Pakw_w

д. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://clc.to/HT1k_A

е. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загально-освітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/qr3JNQ>

ф. Про затвердження порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/mGNv-w>

г. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://goo.gl/aYXHnp>

h. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://goo.gl/DnnpKr>

і. Про соціальні послуги: закон України від 17.01.2019 № 2671–VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/BMz2nw>

j. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» від 22 серпня 2018 р. № 617 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/40LrHg>

к. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clc.am/CCjMdQ>

В умовах дефіциту кадрів для проведення корекційно-розвиткової роботи вдалою практикою є направлення молодих фахівців на курси перепідготовки для опанування новим фахом. Так, у громадах з'явилися логопеди, психологи, реабілітологи. Проте є і негативний досвід управління, коли відсутність корекційно-розвиткових занять пояснюється адміністраторами закладів освіти відсутністю фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Успішність подальшого розвитку інклюзивної освіти, як частини інклюзивної культури суспільства, залежить від узгодженої роботи всієї вертикалі менеджменту інклюзивної освіти. Потребує подальшого вдосконалення законодавча база, необхідний перегляд функцій кожної структури для суттєвого зменшення їх дублювання і децентралізації. Подальші наукові розробки можуть бути проведені в напрямі поглиблення і вдосконалення організаційної моделі менеджменту інклюзивної освіти з окресленням завдань для подальших реформ в освіті.



ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: Керівництво для тренерів (2018). Київ.
2. *Колупаєва А., Таранченко О.* (2019). Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Особлива дитина: навчання і виховання. № 1 (90), 18 – 27.
3. *Малишевська І.* (2018). Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища (Дис. докт. пед. н.). Київ.
4. *Компанець Н.* (2013). Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу. Особлива дитина: навчання і виховання. № 3, 21 – 25.
5. *Друкер П.* (2008). Менеджмент: задачі, обов'язки, практика. Москва : ООО «И. Д. Вильямс».
6. *Калініна Л.* (2014). Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом. Київ : Педагогічна думка.
7. *Панченко А., Кравчук Н.* (2019) Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах нової української школи. Освітлогічний дискурс. № 1 – 2 (24 – 25), 297 – 308.
8. Освітлогія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. (2013) В. Огнев'юк, С. Сисоєва (укл.). Київ: ВП «Едельвейс».

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Inklusyivne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Kerivnytstvo dlia treneriv (2018). Kyiv.
2. *Kolupaieva, A., Taranchenko, O.* (2019) Osvitno-profesiina prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii pratsivnykiv inkluzyvno-resursnykh tsentriv. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. – № 1 (90), 18 – 27.
3. *Malyshevska, I.* (2018) Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykhologo-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha (Dys. dokt.ped.n.). Kyiv.
4. *Kompanets, N.* (2013) Orhanizatsiia roboty asystenta pedahoha v inkluzyvnomu seredovyschi za dopomohoiu prohramovo-metodychnoho kompleksu. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 3, 21 – 25.
5. *Druker, P.* (2008) Menedzhment: zadachi, objazannosti, praktika. Moskva: ООО «I.D.Vil'jams».
6. *Kalinina, L.* (2014) Teoretyko-metodychni zasady informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: Kyiv: Pedahohichna dumka.
7. *Panchenko, A., Kravchuk, N.* (2019) Upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity z inkluzyvnyim navchanniam v umovakh novoi ukrainskoi shkoly. Osvitlohichnyi dyskurs. № 1 – 2 (24 – 25), 297 – 308.
8. Osvitlohiiia: khrestomatiiia: Navch. posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. (2013) V. Ohneviuk, S. Sysoieva (ukl.). Kyiv: VP «Edelveis».



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;
- 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

Висоцька Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

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

Компанець Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Костенко Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Легкий Олег Михайлович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Литовченко Світлана Віталіївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Михайленко Оксана Станіславівна – аспірантка кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології НПУ ім. М. П. Драгоманова, сурдопедагог КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна

Недозим Інна Вікторівна – кандидат 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

Леся Іванівна Прохоренко – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Рібциу 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

Сергеева Наталія Вікторівна – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, головний редактор видавництва «Генеза», м. Київ

Трофименко Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Чайка Світлана Миколаївна – учитель-дефектолог Комунального загальноосвітнього навчального закладу I – II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17», м. Київ

Ярмола Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alla Vysotska, PhD (Education), Senior researcher, Associate Professor of Department of the Department of education, administration and special science, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine

Iryna Hladchenko, PhD (Education), Senior researcher of the department of education of children with intellectual disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Natalia Kompanets, PhD (Psychology), Senior researcher of the Department of inclusive education of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

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

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

Svitlana Lytovchenko, D.Sc. (Education), the Head of the Department of education of children with hearing disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Oksana Mykhailenko, a postgraduate student of the department of pedagogy and psychology of children with hearing disabilities M.P. Drahomanov National Pedagogical University; a teacher of special education; KZO «Multidisciplinary training and rehabilitation center» Star DOR, Dnipro, Ukraine.

Inna Nedozym, PhD (Education), 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), Kyiv

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

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, Kyiv

Natalia Sergeeva, a post-graduate student of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, the editor-in-chief of the Genesis publishing house, Kyiv, Ukraine

Liudmyla Trofymenko, PhD, Senior Researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

Svitlana Chaika, a teacher of special education at Municipal general educational institution of I – II degrees «Educational and Rehabilitation Center №17», Kyiv, Ukraine

Natalia Yarmola, PhD, Depute Director, Senior Researcher of the Department of inclusive education of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv



“

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~~ **журнал 68835**

«Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

	передплата		кількість комплектів	1
	переадресування			

на 2022 рік по місяцях

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

поштовий індекс _____ місто _____
 код вулиці _____ 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 20.12.2021 р.
 Формат 70x100/16. Папір газет. Друк офсет.
 Умовн. друк. арк. 9,1. Обл.-вид. арк. 10,9.
 Зам. 22498

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