
ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (112) ЖОВТЕНЬ - ЛИСТОПАД - ГРУДЕНЬ 2023 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 10 від 13.11.2023 р.)

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») Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія: КВ № 25085-15025 ПР від 31.12.2021

ЗАСНОВНИКИ

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

Внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта)
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.)

Видання індексується: Наукова періодика України, EBSCO Education Source,
Index Copernicus, MIAR, ResearchBib, Cite Factor

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.

ISSN 2312-2781
ICV 2017:39.58
ICDS 2018:4.3

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 4 (112) OCTOBER - NOVEMBER - DECEMBER 2023

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 № 25085-15025 ПР, 31.12.2021

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
Entered into the List of scientific professional publications of category «B» of Ukraine in the field of pedagogical sciences (016 - Special
education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022)

The journal is indexed by: Scientific periodicals of Ukraine, EBSCO Education Source, Index Copernicus,
MIAR, ResearchBib, Cite Factor

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>

© 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

© «Pedagogichna Presa», 2023

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2023

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)

Заступник головного редактора:

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)

Гарчарікова Т., кандидат педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Данілавічюте 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)

Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

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

Мамічева О. В., доктор психологічних наук, професор, Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

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

Панок В. Г., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (Україна)

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (Україна)

Відповідальний секретар

Рапіна Л. А. – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

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

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 Danilavichutiie, 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)

Terezia Harcharikova, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

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

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

Svitlana Kulbida, Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of the sign language training department, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy 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)

Olena Mamicheva, PhD (Psychology), Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University»

Iryna Omelchenko, Doctor in Psychology, professor, leading researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Vitali Panok, corresponding member of the NAES of Ukraine, PhD (Psychology), Professor, Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi (Ukraine)

Executive Editor

Lidiia Rapina – researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Галина Воробель

Досвід навчання дітей з порушеннями слуху в Німеччині та
Україні в умовах воєнного стану 7-24

Наталія Савінова, Анастасія Нездатна

Вплив ігротерапії на мовленнєвий розвиток дитини з особливими
освітніми потребами в історичному дискурсі

24-39

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

**Олена Чеботарьова, Тетяна Павлюк, Людмила Молошнюк,
Валерій Молошнюк**

Психолого-педагогічна підтримка дітей з синдромом Дауна та
їхніх батьків 39-59

Марина Виговська

Деякі питання визначення соціоадаптивних труднощів у осіб з
особливими освітніми потребами 60-74

Зоряна Мартинюк

Корекційна складова у навчальному процесі дитини із відкритою
ринолалією 74-95

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Лариса Малинович, Світлана Кульбіда, Геннадій Міськов

Створення доступного мовного середовища для дошкільників:
необхідність і виклики 95-118

Ольга Аркадьєва

Особливості формування фонетико-фонематичних процесів у
молодших школярів із ДЦП 118-142

Інна Біневич

До проблеми формування математичної компетентності в учнів з
порушеннями інтелектуального розвитку 142-164

Крістіна Торон

До проблеми структурно-функціональної моделі ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку
165-179

ПЕРСОНАЛІЇ

Лідія Рапіна

Перший президент НАПН України і видатний вчений-сурдопедагог Микола Ярмаченко
(До 95-річчя від дня народження)
179-187

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

187-191

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 37.013:376

Галина Воробель,

кандидат педагогічних наук,

директор

khmznvz@ukr.net

Halyna Vorobel,

Candidate of Pedagogical Sciences, director

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33, Хмельницький,
Україна

вул. Завадського 8/1, м. Хмельницький, 29013, Україна

Khmelnyskyi special comprehensive school 33, Khmelnytskyi, Ukraine
st. Zavadskoho 8/1, Khmelnytskyi, 29013, Ukraine

ДОСВІД НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

EXPERIENCE OF EDUCATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN IN GERMANY AND UKRAINE UNDER THE CONDITIONS OF MARITAL STATE

Анотація. За оцінками Всесвітньої федерації глухих, до червня 2022 року понад 5000 людей з порушеннями слуху виїхали з країни, значна кількість дітей тимчасово змінили місце проживання та переїхали з родинами до відносно безпечних регіонів України. Багато вчителів від початку війни поєднують педагогічну роботу з волонтерською діяльністю тощо. Отже, варто враховувати особливості організації навчання дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Метою статті є ознайомлення з особливостями навчання дітей та молоді з порушеннями слуху в Німеччині;

ознайомлення з організацією діяльності німецьких різнорівневих закладів освіти; висвітлення нагальних проблем навчання осіб з порушеннями слуху в умовах воєнного стану в Україні, можливостей використання кращого педагогічного досвіду німецьких педагогів у роботі вітчизняних закладів освіти, де навчаються особи з порушеннями слуху. Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи закладів освіти для дітей з порушеннями слуху в Німеччині (в межах робочої поїздки до Мюнхена, Німеччина, липень 2023 року); презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах війни. Окреслено важливі питання навчання дітей з порушеннями слуху в Україні, виклики, що постали через війну, що потрібно враховувати при організації навчання в умовах воєнного стану та які позитивні моменти з міжнародного досвіду доцільно застосовувати у національній системі освіти.

***Ключові слова:** діти з порушеннями слуху, заклади освіти для дітей з порушеннями слуху, освітні послуги для дітей з порушеннями слуху, досвід освіти у Німеччині.*

Abstract. According to estimates by the World Federation of the Deaf, by June 2022, more than 5,000 people with hearing impairments have left the country, a significant number of children have temporarily changed their place of residence and moved with their families to relatively safe regions of Ukraine. Since the beginning of the war, many teachers have combined teaching work with volunteer work, etc. Therefore, it is worth taking into account the peculiarities of the organization of education of children with hearing impairments in the conditions of martial law. The purpose of the article is to familiarize with the peculiarities of education of children and youth with hearing impairment in Germany; familiarization with the organization of activities of German educational institutions of different levels; coverage of urgent problems of education of

persons with hearing impairments in the conditions of martial law in Ukraine, possibilities of using the best pedagogical experience of German teachers in the work of domestic educational institutions where persons with hearing impairments study. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; analysis of regulatory documents; the method of studying and summarizing the practical experience of educational institutions for children with hearing impairment in Germany (within the working trip to Munich, Germany, July 2023); presentation of work experience of Khmelnytskyi special comprehensive school No. 33 in wartime conditions. The important issues of teaching children with hearing impairments in Ukraine, the challenges that have arisen due to the war, what needs to be taken into account when organizing education under martial law, and what positive points from international experience should be applied in the national education system are outlined.

***Key words:** children with hearing impairments, educational institutions for children with hearing impairments, educational services for children with hearing impairments, educational experience in Germany.*

Актуальність дослідження. У зв'язку з продовженням на території України дії правового режиму воєнного стану, введеного указом Президента України від 24 лютого 2022 року №64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженим Законом України 24 лютого 2022 року №2102-IX, організація освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році здійснюється з урахуванням безпекової ситуації в кожному конкретному закладі освіти і залежить від багатьох факторів (створення безпечних умов для перебування в закладі

освіти учнів, педагогів та працівників школи, зокрема наявності безпечного укриття).

Внесено зміни стосовно діяльності спеціальних закладів освіти на період війни: нововведення дають можливість забезпечити доступ до освітніх послуг дітям з порушенням слуху, які вимушені були змінити місце проживання.

Зокрема, для дітей, які були вимушені змінити місце навчання та/або проживання в межах України або перебувають за кордоном, створено умови для продовження навчання в закладах загальної середньої освіти України. Так, відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28 березня 2022 року №274 «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» органам управління у сфері освіти місцевих органів виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, у підпорядкуванні яких перебувають заклади загальної середньої освіти, доручено забезпечити та організувати зарахування здобувачів загальної середньої освіти, які вимушені були змінити місце навчання та/або проживання (перебування) і проживають (перебувають) в Україні чи за її межами, до закладів освіти і здобуття загальної середньої освіти за будь-якою формою, що може забезпечити заклад освіти та яка є найбільш безпечною для них.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2023 року №563 затверджено Методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. Рекомендаціями

запропоновано чотири моделі здобуття освіти дітьми, які внаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації вимушено опинилися за межами України, зокрема:

1) навчатись тільки в закладі освіти країни перебування учня за очною формою;

2) поєднувати навчання в закладі освіти країни перебування за очною формою та в закладі загальної середньої освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа», за однією із форм навчання, передбачених законодавством (дистанційною, сімейною (домашньою), екстернатною);

3) навчатись у закладах/класах, які організовано в країнах перебування за ініціативою громадських організацій українців за сприяння органів управління освіти цих країн та місцевої влади, і які надають освітні послуги у співпраці з Державним ліцеєм «Міжнародна українська школа» відповідно до укладеного договору;

4) якщо це не суперечить законодавству країни перебування, навчатись тільки в закладі освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа», за однією із форм навчання, передбачених законодавством (дистанційною, сімейною (домашньою), екстернатною).

Запропоновані варіанти, передусім, сприяють оптимізації організації освітнього процесу та зменшенню навантаження на дітей, які поєднують навчання в школі країни перебування і в закладі освіти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Важливе значення мають праці українських учених, присвячені різним аспектам психоемоційної підтримки дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій, що представлено у працях із спеціальної педагогіки та психології (В. Засенко, О. Вовченко, Е. Данілавічюте, С. Кульбіда, С. Литовченко, А. Обухівська, Л. Прохоренко, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.).

Метою статті є ознайомлення з особливостями навчання дітей та молоді з порушеннями слуху в Німеччині; ознайомлення з організацією діяльності німецьких різнорівневих закладів освіти; висвітлення нагальних проблем навчання осіб з порушеннями слуху в умовах воєнного стану в Україні, можливостей використання кращого педагогічного досвіду німецьких педагогів у роботі вітчизняних закладів освіти, де навчаються особи з порушеннями слуху.

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів [1-6]; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи закладів освіти для дітей з порушеннями слуху в Німеччині (в межах робочої поїздки до Мюнхена, Німеччина, липень 2023 року); презентація досвіду облаштування безпечного освітнього простору у Хмельницькій спеціальній загальноосвітній школі №33 в умовах війни (2022-2023 рр.).

Результати дослідження. В умовах воєнного стану важливо забезпечити права дітей, зокрема з особливими освітніми

потребами, на безперервне здобуття освіти незалежно від місця їх перебування, а також надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Війна в Україні внесла багато змін в організацію освіти дітей з порушеннями слуху. Частина дітей з батьками, вчителів вимушено перебувають за кордоном. Учні навчаються у місцевих школах, вчителі працюють в місцевих закладах освіти, ближче знайомляться з міжнародним досвідом роботи, вивчають, порівнюють, щоб потім впроваджувати європейські стандарти та успішні практичні напрацювання в спеціальну освіту дітей з порушеннями слуху в Україні.

Метою візиту автора статті до Мюнхена (липень 2023 року) було ознайомлення з особливостями навчання дітей та молоді з порушеннями слуху в Німеччині, організацією діяльності німецьких різнорівневих закладів освіти, умовами навчання українських дітей, які тимчасово вимушено перебувають та навчаються за кордоном. У межах робочої поїздки автор мала можливість відвідати заклади освіти, обговорити важливі питання з німецькими педагогами та батьками дітей.

Представимо перелік освітніх установ та послуг, які можуть отримати діти з порушеннями слуху різного віку та їхні батьки:

Дитячий садок. Заняття у садочку проводяться з 8.00 до 11.30, програму складає вихователь, помічника вихователя у групі немає, кількість дітей – до 8. Далі працює група продовженого дня (ці послуги вже платні для батьків), їжу діти приносять з собою (бутерброди, фрукти). До садочка приймають дітей з трьох

років, особлива увага надається формуванню «самостійності» (навички самообслуговування);

Центр підготовки до школи (SVE). Послуги розраховані для дітей віком від трьох до шести років з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху. Важливі особливості: індивідуальний супровід та підготовка до відвідування «звичайної» школи або центру розвитку слуху (спеціальний заклад).

Школа. Школа має таку структуру: 1-4 класи – молодша школа, 5-10 класи – старша школа, далі – професійна підготовка (ПТУ, тут працюють вчителі та соціальні працівники). Корекційної роботи (окремих корекційно-розвиткових занять) у школі немає, логопедичні послуги надає окрема установа (можна перевірити слух, працює логопедичний кабінет, в якому проводяться заняття з дітьми). Завдання школи – озброєння учнів знаннями та розвиток комунікації. Діти вивчають історію, географію своєї країни, математику, фізику, хімію («без формул та задач» – практична спрямованість навчання). Більшість уроків проводиться в ігровій формі. Велика увага у навчанні приділяється вивченню юридичних правил/законів, фінансових питань, розвитку навичок комунікації, роботи в команді. Підготовка майбутніх вчителів до роботи у школі: після університету студенти проходять 2 роки педагогічної інтернатури (практика у школі), і вже потім влаштовуються на роботу після здачі державного іспиту. Наприклад, Musenbergschule: включає початкову та середню школу; у школі навчається близько 280

учнів; діють індивідуальні плани, а також значна увага приділяється аудіюванню, навчанню мови та розвитку мовлення; після закінчення закладу здобувачам освіти видаються атестати загальної середньої школи. У Мюнхені є гімназія для дітей з порушенням слуху (діти, які навчаються у школі і мають хороші досягнення з предметів, переводяться до гімназії, а учнів гімназії, які мають низькі оцінки, переводять до школи).

Педагогічно-аудіологічний консультаційний центр (РАВ): консультативний супровід для батьків та безкоштовні тести для дітей та молоді з встановленим порушенням слуху або підозрою на порушення. Також центр відповідає за мобільні служби «підтримки слуху» (служби супроводу), які опікуються дітьми в звичайних школах і дитячих садках.

Лікувально-просвітницький центр денного перебування (НРТ): центр продовженого дня для дітей з шести до дванадцяти років, в якому діти виконують домашнє завдання за підтримки фахівців (педагог корекційного виховання, сурдопедагог, логопед тощо).

Інтернат: діти, які мешкають за більш як 30 км від Мюнхена, мають можливість ночувати в інтернаті. В закладі створено комфортні умови – кожна дитина має окрему кімнату.

Мюнхенський центр професійної підготовки (ВВВ): заклад освіти, де діти з порушенням слуху або мовлення можуть продовжити навчання після школи та здобути професію. Фактично це заклад професійно-технічної освіти, тут навчаються після 10 класу, навчання триває 2 роки. Учні здобувають

професію, Центр також пропонує підтримку у подальшому працевлаштуванні після завершення навчання. У Центрі готують за широким переліком спеціальностей: тесля, слюсар, технік-мехатронік автомобіля (мехатроніка – галузь науки і техніки, заснована на синергетичному об'єднанні вузлів точної механіки з електронними, електротехнічними і комп'ютерними компонентами), технік-мехатронік двоколісного транспорту, маляр. За бажання учнів працювати з машинами пропонується професія промислового механіка, оператора розкрійних верстатів або машиніста. Якщо учень/учениця прагне пройти стажування в медіа-секторі, є можливість ознайомитися з професіями медіа-дизайнера, друкаря або палітурника (медіа-технолог обробки друку). Є й багато інших професій, наприклад, фахівець з домашнього господарства, офісний службовець, садівник тощо.

У Мюнхенському центрі професійного навчання можна пройти стажування, професійну підготовку або рік професійної підготовки в навчальних компаніях чи у професійній школі. З інформаційного буклету Центру: «Окрім здобуття повної середньої освіти, ми пропонуємо навчання робітників багатьох професій (спеціальне навчання для людей з обмеженими можливостями)».

За інформацією колег-педагогів, інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху, на відміну від України, у Баварії немає, кожна земля у Німеччині самостійно приймає рішення щодо організації освіти дітей з порушенням слуху.

З детальною інформацією про досвід навчання українських дітей з порушеннями слуху в Німеччині, яку було представлено в межах круглого столу «Досвід навчання дітей з порушеннями слуху в Німеччині» (організатори – Відділ освіти дітей з порушеннями слуху та Хмельницька спеціальна школа №33), можна ознайомитися на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (включено фото та відеоматеріали) <https://ispukr.org.ua/?p=10576> [7].

Зокрема, автор презентувала результати зустрічей з українськими переселенцями, німецькими колегами, членами Товариства глухих, представила досвід навчання дітей з порушеннями слуху в Німеччині, ознайомила з палітрою послуг, які можуть отримати діти та їхні батьки, проблемами, що постають перед українськими дітьми, які вимушено навчаються у німецьких садках та школах, здобувають професію за кордоном.

У межах круглого столу обговорили й важливі питання навчання дітей в Україні, виклики, що постали через війну, що потрібно враховувати при організації навчання в умовах воєнного стану та які позитивні моменти з міжнародного досвіду доцільно застосовувати у вітчизняній системі освіти.

Важливою була інформація про зустріч на базі Товариства глухих Мюнхена, де автор розповіла про роботу Хмельницької спеціальної школи №33 в умовах війни, поєднання навчання та волонтерської діяльності. Адже на базі школи від початку війни і донині діє волонтерський штаб з допомоги людям з порушеннями слуху (очолює штаб Г. Воробель, яка є глухою особою,

кандидатом педагогічних наук, Заслуженим працівником освіти України, директором Хмельницької спеціальної школи №33 та військовозобов'язаною, пройшла військову підготовку медичного працівника).

Йшлося про ту підтримку, яку надає штаб глухим українцям з різних міст (продукти, необхідні речі), а також про організацію волонтерської допомоги ЗСУ медикаментами, запасними частинами для автівок швидкої допомоги тощо.

Наразі німецькі колеги висловили бажання долучитися до волонтерської роботи в Україні. Було зібрано благодійну допомогу для облаштування підвального приміщення школи як укриття.

Представимо досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 з облаштування комфортного укриття, яке може використовуватися як освітній простір для дітей з порушеннями слуху.

Хмельницьку спеціальну загальноосвітню школу №33 засновано 16 жовтня 1999 року. У школі створено належні умови для навчання дітей з порушеннями слуху: обладнані класні кабінети, кабінети для корекційних занять, спортивна зала, актова зала, кабінет психолога, методичний кабінет, укриття. Мови навчання – українська словесна, українська жестова. Час перебування дитини в закладі з 8.00 до 18.00. Школа надає послуги: індивідуальні заняття з розвитку слуху та мовлення; безкоштовне забезпечення підручниками; безкоштовне дворазове харчування; позакласні заняття, виконання домашніх завдань з

вихователем; медична допомога; послуги перекладача жестової мови; кількість дітей – 8-10 у класі; супровід дітей при вступі до закладів вищої освіти. Заклад освіти має угоду про співпрацю з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, є активним учасником проведення спільної експериментальної роботи. Більш детально з роботою школи можна ознайомитися на сайті: <https://sites.google.com/view/kmschool33> та офіційній сторінці у Facebook <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057690278381&sk=about>.

На початку літа 2023 року було започатковано всеукраїнський благодійний проєкт «Допоможемо разом» спільно з «Freedom Space», в межах якого передбачено будівництво, ремонт та облаштування понад 30 сучасних безпечних укриттів у закладах освіти України (за фінансової підтримки міжнародної компанії «Freedom Holding Corp»). До проєкту залучено два заклади Хмельницького – Хмельницьку спеціальну загальноосвітню школу №33 та Навчально-виховне об'єднання №5 імені Сергія Єфремова. У жовтні 2023 року ремонтні роботи у спеціальній школі було завершено (укриття обладнано всім необхідним, у разі тривоги діти спускаються не в холодні технічні підвали, а комфортні теплі аудиторії з облаштованою вентиляційною системою та автономним освітленням і, як зізнаються вчителі, іноді просять проводити уроки саме в укритті, а не звичних класах – «раніше діти розповідали, наскільки сильно

переживали повітряні тривоги, наскільки емоційно важко для них це було, тому ми робимо все, щоб вони навчалися у відносно психологічно комфортному та безпечному просторі», «учні приходять в укриття не лише для того, щоб перечекати небезпеку, а й щоб провести своє дозвілля»). Незважаючи на важкий час, педагоги школи намагаються проводити якомога більше позитивних заходів, аби жодна дитина не впадала у відчай від щоденного оголошення тривоги та перебування в укритті.

Важливо, що обладнання укриття у школі здійснено виключно із залученням фінансової підтримки іноземних партнерів на умовах грантової програми. Наявність комфортного укриття дозволяє не переривати навчальний процес під час повітряної тривоги, адже завдяки світлим аудиторіям зі зручними меблями та проектором проведення занять може продовжуватися. Після перемоги укриття стане додатковим освітнім простором, у якому діти зможуть розвиватися, творити та проводити час із задоволенням.

Досвід роботи з обладнання шкільного укриття та організації освіти дітей з порушеннями слуху представлено в межах ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки і психології «Освіта осіб з особливими освітніми потребами в умовах миру і війни», який відбувся 25-26 жовтня 2023 року за організації Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Секція І. «Ресурсні можливості закладів освіти у забезпеченні комунікативного середовища для здобувачів з порушеннями слуху: тенденції, особливості,

проблеми», доповідь «Забезпечення уроків УЖМ в умовах укриття») <https://ispukr.org.ua/?p=10736>.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Співпраця з німецькими колегами та нашими педагогами за кордоном продовжиться. Досвід Німеччини потрібно враховувати при організації освіти дітей з порушеннями слуху в Україні, застосовувати деякі позитивні моменти в нашій спеціальній освіті.

Міністерство освіти і науки затвердило типову освітню програму, яка передбачає вивчення предметів українознавчого компонента для дітей, які перебувають за кордоном і навчаються в місцевих школах. Актуальним постає питання особливостей організації такого навчання для дітей з ООП, зокрема учнів спеціальних шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лист Міністерства освіти і науки України №1/10258-22 від 06.09.2022 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf>

2. Постанова Кабінету Міністрів України №979 від 30 серпня 2022 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2>

3. Наказ Міністерства освіти і науки України №274 від 28 березня 2022 року «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

4. Наказ Міністерства освіти і науки України №290 від 01 квітня 2022 року «Методичні рекомендації щодо окремих питань завершення 2021-2022 навчального року». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku>

5. Лист Міністерства освіти і науки України №1/3710-22 від 28 березня 2022 року «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану». Режим доступу: ukr.osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/

6. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). Київ: ФОП «Симоненко О.І». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/732008/>

7. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Офіційний сайт. (2022). Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=10576>

REFERENCES

1. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1/10258-22 vid 06.09.2022 «Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u 2022/2023 navchalnomu rotsi» [On the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022/2023 academic year]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf> [in Ukrainian].

2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №979 vid 30 serpnia 2022 roku «Pro vnesennia zmin do postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy z pytan diialnosti spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [On Amendments to the Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the Activities of Special

General Secondary Education Institutions]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2> [in Ukrainian].

3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №274 vid 28 bereznia 2022 roku «Pro deiaki pytannia orhanizatsii zdobuttia zahalnoi serednoi osvity ta osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini» [On some issues of organizing general secondary education and the educational process under martial law in Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> [in Ukrainian].

4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №290 vid 01 kvitnia 2022 roku «Metodychni rekomendatsii shchodo okremykh pytan zavershennia 2021-2022 navchalnoho roku» [Methodological recommendations regarding certain issues of the completion of the 2021-2022 academic year]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku> [in Ukrainian].

5. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1/3710-22 vid 28 bereznia 2022 roku «Pro robotu inkluzyvno-resursnykh tsentriv ta orhanizatsiiu osvitnoho protsesu dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u period voiennoho stanu» [On the work of inclusive resource centers and the organization of the educational process for persons with special educational needs during martial law]. Retrieved from: ukr.osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/ [in Ukrainian].

6. Dosvid dystantsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy slukhu (orhanizatsiinoresursne zabezpechennia v umovakh voiennoho chasu) [Experience of distance learning of students with hearing impairments (organizational resource support in wartime conditions)]: zbirka tez Vseukrainskoho naukovopraktychnoho seminaru v ramkakh festyvaliu Tyzhnia nauky (20 travnia 2022 roku). Kyiv: FOP «Symonenko O.I.». Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/732008/> [in Ukrainian].

7. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and

Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Ofitsiinyi sait.
(2022). Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=10576> [in Ukrainian].

УДК 376-056

Наталія Савінова,

доктор педагогічних наук, професор

e-mail: sonata16@i.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>

Researcher ID

Nataliia Savinova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Харківська гуманітарно-педагогічна академія, м. Харків, Україна
вул. Шота Руставелі, 7, Харків, 61000

Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine
St. Shota Rustaveli, 7, Kharkiv, 61000

Анастасія Нездатна,

аспірант

e-mail: nezdatnaya@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Researcher ID [rid65459](https://orcid.org/0009-0008-0521-0089)

Anastasiia Nezdatna,

postgraduate

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
St. M.Berlynskoho, 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ВПЛИВ ІГРОТЕРАПІЇ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК
ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В
ІСТОРИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

THE INFLUENCE OF PLAY THERAPY ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HISTORICAL DISCOURSE

Анотація. У статті представлено історичний дискурс досліджень впливу ігротерапії на розвиток мовлення дитини з особливими освітніми потребами, що знайшов відображення в роботах зарубіжних учених.

Автори зазначають, що основними психологічними механізмами корекційного впливу гри є: відтворення системи наочно-дійових відносин між людьми в ігрових умовах, наслідування їх; зміна позиції дитини в напрямі подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та послідовної децентралізації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного Я, формується соціальна компетентність й здатність до розв'язання проблемних ситуацій; формування реальних стосунків разом з ігровими, як рівноправних партнерів, стосунків співробітництва і кооперації між дитиною й однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного зростання; організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація; виокремлення пережитих емоційних станів і забезпечення їх усвідомлення за вербалізації та усвідомлення проблемної ситуації; формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі, а також правил поведінки в ігровій кімнаті.

Серед принципів ігротерапії виокремлено: принцип безумовного прийняття дитини, її інтересів, потреб, можливостей і станів; недирективність в управлінні психокорекційним процесом: відмова педагога від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімізація кількості обмежень і лімітів, що вводяться у гру (вводяться лише ті обмеження, які пов'язують гру з реальним життям); спрямування психокорекційного процесу

на почуття і переживання дитини: домогтися відкритого вираження дитиною своїх почуттів, вербалізованих мовними засобами; віддзеркалення поведінки, почуттів, переживань дитини, де вона може побачити себе зі сторони.

Цілі психокорекції засобами ігротерапії конкретизовані у вигляді таких завдань: розширення форм самовираження дитини; підвищення ефективності комунікації в системі відносин «дитина – дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини у взаємодії з однолітками; розвиток здатності до емоційної саморегуляції та досягнення емоційної стійкості через усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, почуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоприйняття і формування почуття «Я».

Ключові слова: ігротерапія, комунікація, психокорекція, принципи, завдання ігротерапії

Abstract. The article presents the historical discourse of studies of the impact of play therapy on the speech development of a child with special educational needs, which was reflected in the works of foreign scientists.

The authors note that the main psychological mechanisms of the game's corrective influence are: reproduction of the system of visual-action relations between people in the game environment, imitation of them; change of the child's position towards overcoming cognitive and personal egocentrism and consistent decentralization, which leads to the awareness of one's own self, social competence and ability to solve problem situations; formation of real relationships along with game ones, as equal partners, relations of cooperation and collaboration between children and adults.

Among the principles of play therapy are: the principle of unconditional acceptance of the child, his or her interests, needs, capabilities and states; non-directive management of the psychocorrective process: the teacher's refusal to try to speed up or slow down the game process; minimizing the number of restrictions and limits introduced into the game (only those restrictions that

connect the game with real life are introduced); focusing the psychocorrectional process on the child's feelings and experiences: to achieve open expression of the child's feelings, verbalized by language means; to reflect the child's behavior, feelings, and experiences, where he or she can see himself or herself from the outside.

The goals of psychocorrection by means of play therapy are specified in the form of the following tasks: expanding the forms of self-expression of the child; increasing the effectiveness of communication in the system of child-adult relations; increasing the level of social competence of the child in interaction with peers; developing the ability to emotional self-regulation and achieving emotional stability through the child's awareness (with the help of an adult) of his or her emotions, feelings and experiences; optimizing the development of the "self-concept"; increasing the degree of self-acceptance and the formation of the sense of "I".

Key words: play therapy, communication, psychocorrection, principles, tasks of play therapy.

Актуальність дослідження. Формування мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення актуалізує дослідження впливу ігрової діяльності на становлення, формування та її розвиток. Поміж тим, у диференційованій логопедичній корекції набувають популярності психотерапевтичні методи і прийоми.

У процесі комунікативного акту реалізується комунікативне завдання, що вимагає розуміння співрозмовника, здатності відреагувати на його запити за контекстом, як вербально так і невербально. Стрижневим у цьому є сформованість спрямованого комунікативного наміру мовця. Спрямованість мотиваційного комунікативного наміру на співрозмовника в процесі породження

висловлювання формує одне з провідних завдань диференційованої логопедичної корекції та допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення.

А. Богуш акцентує увагу на вихованні мовленнєвої особистості дитини, в якій «сформована фонетична, лексична, граматична, розмовно-діалогічна та комунікативна компетентність, яка вміє адекватно й доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, користуватися при цьому як мовними, так і позамовними, інтонаційними засобами виразності, етикетними формами спілкування, стежить за власним мовленням та мовленням інших, здатна творчо реалізуватися засобами мовлення». (А. Богуш, 2013). [1, с.7]

Дослідження ефективності провадження ігор, ігрової терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами представлено в роботі українських науковців: І. Дмитрієва, К. Зелінська-Любченко, З. Ленів, Н. Манько, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шермет, Д. Шульженко та ін.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. «Цілком зрозуміло, – пише М. Lowenfeld, – що діти брали участь в іграх із доісторичних часів, що засвідчують археологічні розвідки, де кожна культура представляла володіння певними засобами» (М. Lowenfeld, 1939) [2].

Значення ігрової терапії, її психокорекційний вплив на формування особистості дитини, її мовленнєвого розвитку є

предметом наукових і емпіричних досліджень українських і зарубіжних учених. Зосередимо увагу на історичному дискурсі на матеріалах зарубіжних учених.

Одним із перших гру як допоміжний метод у практиці дитячої психотерапії застосував Sigmund Freud (1913). Основною метою при цьому було з'ясування джерела впливу символічної гри у ланцюгу асоціацій [3].

На думку Melanie Klein (1932), гра дитини являє собою символічну діяльність, в якій відтворюються імпульси й бажання, обмежені суспільним спостереженням і контролем. У ролях, які бере на себе дитина, в її ігрових діях з іграшками відтворюється символічний зміст, мрія, бажання. Погляди Melanie Klein знайшли відображення й авторський розвиток у роботах учених (M. Millner (1969,1989), Donald Winnicott (1971, 1980, 1988) та ін.) [4,5].

Donald Winnicott розробив власну проєктивну арт-терапевтичну методику під назвою «Каракулі». Концепція та приклади застосування «Гри в каракулі» були описані в роботі психоаналітика «Терапевтичні консультації в дитячій психіатрії» (1971). Психотерапевтичні сеанси з використанням «Гри в каракулі» проходили в госпіталі Паддінгтон Грін [6].

Сутність методики полягала в тому, що терапевт протягом бесіди з батьками пропонував дитині малювати карлючки, сповнені певним особистісним змістом. Психотерапевт періодично втручався в роботу дитини, малював для дитини лінію, яку вона мала продовжити. Таким чином, терапевт був з'єднувальною ланкою між батьками і дитиною, вирішуючи

завдання: допомогти батькам і дитині висловитися (кожен у свій спосіб) щодо складної ситуації. Важливою якістю психотерапевта в цій ситуації виступає вміння слухати і підтримувати клієнтів. Методика «Ігри в каракулі» надає змогу досягти так званого «критичного кульмінаційного моменту», за якого дитина починає розуміти ситуацію, сприяє мінімізації комунікаційних бар'єрів між клієнтом і психотерапевтом, внутрішньогруповій згуртованості, розвитку комунікативних навичок, релаксації, подолання емоційного напруження, поєднує в собі елементи ігрової та асоціативної розумової діяльності [7].

Anna Freud, використовуючи прийоми і методи, які розробив Sigmund Freud, заснувала напрям, що базувався на понятті «Я». У центрі его-психології, частині неофрейдизму, стояли переживання дітей як відображення буття. Anna Freud зосередилася на вивченні природи агресії як мотивованої негативної реакції, спрямованої проти загальноприйнятих норм і правил. Досягненням ученої виявилось активне застосування ігротерапії, довівши що гра є ефективним методом подолання агресії, встановлення емоційного контакту з дитиною, її вільного самовираження [8].

Класична праця «Dibs in search the self» одного з основоположників ігрової терапії Virginia M.Axline являє собою живий і яскравий опис цієї психотерапевтичної техніки. Цей вид терапії заснований на невербальній комунікації через гру. Її метою є полегшення процесу зцілення, психологічних і поведінкових змін. Ігрову терапію здебільшого застосовують під час роботи з дітьми, вона орієнтована на створення оптимальних умов для

саморозвитку, зростання та соціальної інтеграції дитини. Ігрова терапія виступає засобом діагностики через спостереження за особливостями моделей взаємодії дитини та процесом гри, що дає змогу терапевту краще зрозуміти її проблеми. Під час терапії може використовуватися як структурована, так і неструктурована гра, що стимулює належний поведінковий і когнітивний розвиток дитини [9].

Досить часто в ігровій терапії використовується десенситизація (десенсибілізація), що дає змогу перепрограмувати руйнівні моделі поведінки.

Virginia M. Axline провела масштабну роботу з розвитку недирективного підходу в ігровій терапії. Вона виділила 8 ключових принципів [10].

Терапевтичні стосунки мають бути захопливими та привабливими, вони мають передбачати співучасть, теплі почуття, взаєморозуміння з найперших хвилин.

Дитина повинна відчувати безумовне прийняття себе з боку терапевта.

Терапевтичне середовище не має обмежувати дитину при вираженні почуттів, емоцій, моделей поведінки, при цьому атмосфера сеансу не повинна містити будь-яких суджень.

Терапевт має уважно відстежувати поведінку дитини та мати ґрунтовну базу знань і умінь, достатню для формування відповідної реакції, що сприяють розвиткові самоусвідомлення дитини.

Терапевт покладається на здатність дитини самотійно знаходити розв'язання проблем (у тих випадках, коли вони є доступними для неї) і скеровується усвідомленням того, що тільки сама дитина несе відповідальність за ухвалення рішень, тільки вона сама вирішує, що вона буде або не буде робити.

Терапевт грає роль «тіні», дозволяючи дитині самотійно керувати терапевтичною подорожжю засобами діалогу і дій.

Терапевтичний процес має бути поступовим, планомірним, послідовним, стабільним, він має розвиватися за власним темпом дитини.

До єдиних рамок і обмежень, присутніх у цій формі терапії, належать умови, що забезпечують чесність і щирість терапевтичного процесу.

Virginia M. Axline розглядає гру як процес, у якому дитина програє свої почуття, набуває власного досвіду. «Ось чому часто наші бесіди «не гріють дитячу душу» (хоча і зрозумілі для неї) – це не їх власний досвід. Ми ніби пропонуємо дитині понюхати зрізані квіти, не даючи їй можливості самій виростити цю красу!» [10].

David Levy презентував новий напрям ігрової терапії – терапії реагування, в якому розвивалися ідеї структурованої ігрової терапії для роботи з дітьми, які пережили травмуючу ситуацію. David Levy висловив переконання в тому, що гра надає можливість пацієнту розкрити почуття, переживання, емоції [11].

Otto Rank використав метод інтерпретації, при цьому пацієнт брав активну участь. Jesse Taft і Frederick Allen виявили цей зв'язок після переосмислення процесу подібної взаємодії.

Carl Ransom Rogers розробив систему недирективної терапії – «терапії, сцентрованої на клієнтові», яка радикально змінює основний постулат психотерапії: не терапевт, а клієнт має бути експертом для себе. Carl Ransom Rogers виключив інтерпретацію взагалі [12].

Говорячи про процес відкриття власного Я, Moustakas (1981) писав: «Покликання терапії полягає в тому, щоб чекати з цікавістю та участю, коли дитина активізує волю та обере дію, коли вона наважиться йти шляхом своїх інтересів і бажань. Це вимагає надзвичайного терпіння і непохитної віри в здатність дитини знайти свій шлях, впоратися з напруженістю життя, віри в сили дитини, які дають змогу їй прислухатися до власного внутрішнього голосу і зробити вибір, що буде сприяти посиленню власного Я» [13, с.18]. Moustakas (1959) активно використовував «ігрову терапію», називаючи її «життєвими взаємовідносинами». Він підкреслював, що правильна побудова гри допомагає дитині усвідомити себе, побачити свої внутрішні конфлікти і працювати над подоланням негативного уявлення про себе.

Аналітичному дослідженню ігрової діяльності були присвячені роботи Erik Homburger Erikson (1950, 1951, 1958, 1968). Відповідно з теорією психосоціального розвитку вчений розглядав ігрову діяльність як комплексний феномен, в якому

переломлюються культурні очікування та особливості індивідуального розвитку і сімейної динаміки [14,15].

Garry L. Landreth визначив ігрову терапію як динамічну систему міжособистісних стосунків між дитиною і терапевтом. При цьому дорослий, ознайомлений із процедурою ігрової терапії, забезпечує дитину ігровим матеріалом, сприяє тому, щоб дитина якомога повніше виразила та дослідила власне Я (почуття, вчинки, думки) за допомогою гри [16].

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді таких завдань: розширення форм самовираження дитини; підвищення ефективності комунікації в системі відносин «дитина – дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини у взаємодії з однолітками; розвиток здатності до емоційної саморегуляції та досягнення емоційної стійкості через усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, почуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоприйняття і формування почуття «Я».

Гуманістично-орієнтований підхід збагатив практику ігротерапії спеціально розробленими техніками конгруентної комунікації, які є джерелами особистісного росту дитини.

Роль гри у психічному розвитку дитини стали предметом всебічного розгляду в роботах Jean William Fritz Piaget (1951,1952). Різновиди ігрової діяльності («сенсомоторні», «символічні» ігри та «ігри з правилами») дитини вчений пов'язує з різними стадіями її психічного розвитку [17].

Мета статті: представити історичний дискурс становлення і розвитку ігротерапії в зарубіжній літературі.

Виклад основного матеріалу. Терапія грою є способом впливу на особистість дитини, який заснований на принципах динаміки її психічного розвитку. Для дитини гра є одним із видів самотерапії, тому що вона є єдиною можливістю отримати допомогу при різних проявах фобічних реакцій, шкідливих звичок, порушеннях поведінки, комунікації, інфантильності тощо.

Психокорекційні заняття дають позитивний ефект завдяки тому, що між дорослими і дітьми встановлюється позитивний емоційний зв'язок. Двоплановість гри зумовлює розвивитковий вплив, формує почуття власної гідності, власного «Я».

Основними психологічними механізмами корекційного впливу гри є: відтворення системи наочно-дійових відносин між людьми в ігрових умовах, наслідування їх; зміна позиції дитини в напрямі подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та послідовної децентралізації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного Я, формується соціальна компетентність й здатність до розв'язання проблемних ситуацій; формування реальних стосунків разом з ігровими, як рівноправних партнерів, стосунків співробітництва і кооперації між дитиною і однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного зростання; організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація; виокремлення пережитих емоційних станів і забезпечення їх усвідомлення за вербалізації та

усвідомлення проблемної ситуації; формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі, а також правил поведінки в ігровій кімнаті.

Серед принципів ігротерапії варто виокремити: принцип безумовного прийняття дитини, її інтересів, потреб, можливостей і станів; недирективність в управлінні психокорекційним процесом: відмова педагога від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімізація кількості обмежень і лімітів, що вводяться у гру (вводяться лише ті обмеження, які пов'язують гру з реальним життям); спрямування психокорекційного процесу на почуття і переживання дитини: домогтися відкритого вираження дитиною своїх почуттів, вербалізованих мовними засобами; віддзеркалення поведінки, почуттів, переживань дитини, де вона може побачити себе зі сторони.

Корекційний ігровий процес не відбувається автоматично. Він можливий лише за умови, що педагог співпереживає почуттям дитини, висловлює сподівання у можливості дитини взяти на себе головну роль під час розв'язання проблеми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спрямованість мотиваційного комунікативного наміру на співрозмовника в процесі породження висловлювання формує одне з провідних завдань диференційованої логопедичної корекції та допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення, що зумовлює використання засобів ігротерапії. Використання ігротерапії підвищує динаміку формування умінь і навичок

спілкування, розвиває фантазію, впевненість у собі, віру в свої сили, комунікативну активність.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці програми формування спрямованої мовленнєвої інтенції на співрозмовника у дітей з важкими мовленнєвими порушеннями засобами ігротерапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш, А. М. (2013). Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. Київ. № 7. – С. 6-11.
2. Lowenfeld, M. (1939) The World Technique. In: Lowenfeld, M. and Brittain, S., Eds., Creative and Mental Growth, Macmillan Publishing Co., New York, 8th Edition, 239-249.
3. Sigmund Freud. (1998). Introduction to psychoanalysis. Translated from German: Petro Taraschuk. Kyiv: Basics.
4. Melanie Klein. (1981). «Ein Kind entwickelt sich. Methoden und Technik der Kinderpsychoanalyse». Kindler, München.
5. Melanie Klein. (1973). «Die Psychoanalyse des Kindes». Kindler, München.
6. Donald Winnicott. (1971). Therapeutic Consultation in Child Psychiatry. London: Hogarth Press.
7. Winnicott D. W. (1957), The child and the family. First relationship, London
8. Freud A. (1927). Introduction to the technique of child psychoanalysis. Odesa.
9. Axline, Virginia (1964). [Dibs in Search of Self](#). New York: Ballantine Books.
10. Axline, Virginia (1947). Play Therapy. New York: Ballantine Books.

11. Levy, David M. (1938). "Release Therapy" in Young Children†". *Psychiatry*. **1** (3): 387–390.
12. Rogers, Carl (1942). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. Boston, Massachusetts/New York: Houghton Mifflin.
13. Sharoff, R. L. (1960) *Psychotherapy with Children*. Clark E. Moustakas. 1959. Pp. 324 Harper and Brothers, \$5.. *American Journal of Psychoanalysis*
14. Erikson, Erik H. (1950). [Childhood and Society](#). New York: W. W. Norton & Company
15. Erikson, Erik H. (1958). [Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History Childhood and Society](#). New York: W. W. Norton & Company
16. Landreth, Garry L.; Jacquot, Willard S.; Allen, Louise (1969). "A Team Approach to Learning Disabilites [sic]". *Journal of Learning Disabilities*. **2** (2): 82–87.
17. Jean William Fritz Piaget. (1952). *Essai sur les transformations des opérations logiques: les 256 opérations ternaires de la logique bivalente des propositions*, Paris, PUF.

REFERENCES

1. Bohush, A. M. (2013). Movlennyevyy portret p'yatyrichnoyi dytyny [Speech portrait of a five-year-old child]. *Doshkil'ne vykhovannya*. Kyiv. № 7. – S. 6-11.[in Ukraine].
2. Lowenfeld, M. (1939) *The World Technique*. In: Lowenfeld, M. and Brittain, S., Eds., *Creative and Mental Growth*, Macmillan Publishing Co., New York, 8th Edition, 239-249.
3. Sigmund Freud. (1998). *Introduction to psychoanalysis*. Translated from German: Petro Taraschuk. Kyiv: Basics.
4. Melanie Klein. (1981). «Ein Kind entwickelt sich. Methoden und Technik der Kinderpsychoanalyse». Kindler, München.

5. Melanie Klein. (1973). «Die Psychoanalyse des Kindes». Kindler, München.
6. Donald Winnicott. (1971). Therapeutic Consultation in Child Psychiatry. London: Hogarth Press.
7. Winnicott D. W. (1957), The child and the family. First relationship, London
8. Freud A. (1927). Introduction to the technique of child psychoanalysis. Odesa.
9. Axline, Virginia (1964). [Dibs in Search of Self](#). New York: Ballantine Books.
10. Axline, Virginia (1947). Play Therapy. New York: Ballantine Books.
11. Levy, David M. (1938). ""Release Therapy" in Young Children†". Psychiatry. **1** (3): 387–390.
12. Rogers, Carl (1942). Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice. Boston, Massachusetts/New York: Houghton Mifflin.
13. Sharoff, R. L. (1960) Psychotherapy with Children. Clark E. Moustakas. 1959. Pp. 324 Harper and Brothers, \$5.. American Journal of Psychoanalysis
14. Erikson, Erik H. (1950). [Childhood and Society](#). New York: W. W. Norton & Company
15. Erikson, Erik H. (1958). [Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History Childhood and Society](#). New York: W. W. Norton & Company
16. Landreth, Garry L.; Jacquot, Willard S.; Allen, Louise (1969). "A Team Approach to Learning Disabilities [sic]". Journal of Learning Disabilities. (2): 82–87.
17. Jean William Fritz Piaget. (1952). Essai sur les transformations des opérations logiques: les 256 opérations ternaires de la logique bivalente des propositions, Paris, PUF.

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК: 376.1-056.37

Олена Чеботарьова,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
olena.chebotareva@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Olena Chebotaryova,

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

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

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

Тетяна Павлюк,

віце-президент ВБО «Даун Синдром»
pavliuk.tetiana@downsyndrome.org.ua

Tetyana Pavlyuk,

vice president of the «Down Syndrome»

Людмила Молошнюк,

методист,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»,
відділ «Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти»
3do_vidd@ukr.net

Lyudmila Moloshnyuk,

Methodologist,
Communal institution of higher education
«Vynnytsia Academy of Continuing Education»,
Department «Resource center for support of inclusive education»

Валерій Молошнюк,

здобувач освітнього рівня «Магістр», кафедра психології,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»
valera.moloshnuk@gamil.com

Valery Moloshnyuk,

recipient of the Master's degree, Department of Psychology,
Communal institution of higher education
«Vinnytsia Academy of Continuing Education»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AND THEIR PARENTS

Анотація. У статті розкривається актуальність проблеми гармонізації психоемоційного стану дітей з синдромом Дауна та їхніх батьків. Представлено аналіз спеціальної літератури, сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їх родин.

Розкрито теоретичні засади психологічної підтримки: тлумачення психологічної підтримки як цілісної системи допомоги дитині з інвалідністю, її батькам, що полягає в попередженні та подоланні життєвих негараздів, труднощів соціалізації, гармонізації стосунків з оточуючими.

Охарактеризовано проблеми організації і реалізації психолого-педагогічної підтримки дітей із синдромом Дауна, яка розглядається у контексті вирішення питань соціального розвитку, становлення позитивної Я-концепції такої дитини та її психологічної реабілітації і соціальної адаптації у взаємодії з членами родини.

Репрезентовано практичний досвід гармонізації психоемоційного стану дітей з синдромом Дауна та їх батьків у проекті: «Інклюзивний Restart: психосоціальне відновлення для батьків і дітей ВПО та осіб з інвалідністю».

Висвітлено питання організації спільного інклюзивного простору з метою надання психосоціальної підтримки матерям з дітьми з інвалідністю,

терапевтичного вилучення їх з рутинного перебігу життя, наповненого травмувальними факторами (небезпека, емоційна напруга, самотність).

Акцентується увага на важливості злагодженої роботи команди проєкту, що передбачає залучення педагогів, батьків, створення позитивного мікроклімату в таборі. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

***Ключові слова:** психолого-педагогічна підтримка, психологічна підтримка, психолого-педагогічна допомога, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, діти особливими освітніми потребами, діти з інвалідністю, синдромом Дауна, соціалізація, інклюзивний підхід, інклюзивне навчання, психічне здоров'я.*

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of harmonizing the psycho-emotional state of children with Down syndrome and their parents. An analysis of special literature, modern domestic and foreign research on psychological and pedagogical support of children with special educational needs and their families is presented.

The theoretical foundations of psychological support are revealed: the interpretation of psychological support as a holistic system of help and support for a child with a disability and his parents, which consists in preventing and overcoming life's difficulties, socialization difficulties, and harmonizing relationships with others.

The problems of organization and implementation of psychological support for children with Down syndrome are characterized, which is considered in the context of solving issues of social development, the formation of a positive self-concept of such a child and his psychological rehabilitation and social adaptation in interaction with family members.

The practical experience of harmonizing the psycho-emotional state of children with Down syndrome and their parents in the project: «Inclusive Restart:

psychosocial recovery for parents and children of IDPs and persons with disabilities» is represented.

The issue of organizing a common inclusive space with the aim of providing psychosocial support to mothers with children with disabilities, therapeutically removing them from the routine course of life filled with traumatic factors (danger, emotional stress, loneliness) is highlighted.

Attention is focused on the importance of the coordinated work of the project team, which involves the involvement of teachers, parents, and the creation of a positive microclimate in the camp. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

A common inclusive space for children with disabilities contributed to the ability to imitate the behavior of peers and adults, to learn from their example, to show their own abilities, for parents - new acquaintances with the prospect of further communication, opportunities to express themselves, exchange experience. Physical activities for parents and children gave an opportunity to take care of their mental and physical health, to spend time with children in joint activities.

***Key words:** psychological and pedagogical support, psychological support, psychological and pedagogical assistance, children with intellectual disabilities, children with special educational needs, children with disabilities, Down syndrome, socialization, inclusive approach, inclusive education, mental health.*

Актуальність дослідження. Родина є першим соціалізуючим осередком для дитини. У сім'ї дитина вивчає моделі поведінки батьків, наслідує близьких, орієнтується на їхні соціальні установки та моральні цінності. Виховання ж дитини з інвалідністю вдвічі збільшує навантаження на батьків. Декого така ситуація призводить до стресу, депресії, аутизації по відношенню до дитини та до соціуму в цілому. Сьогоднішні реалії також накладають подвійний вантаж численних проблем на

батьків. І в даному випадку такі сильні сторони особливих дітей, як емоційність, здатність до наслідування, прагнення до взаємодії з дорослим, не реалізуються повною мірою. Адже така пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та призводить до хронічної втоми, проявів негативних емоцій, апатії, емоційного виснаження: небажання спілкуватися, брати на себе будь-яку відповідальність, навчати та виховувати дитину, робити її життя повноцінним [1; 2;3].

Замість того, щоб рухатись вперед у навчанні, соціально-побутовій орієнтації, розвитку соціальних навичок, комунікації, діти не отримують належної підтримки та допомоги від батьків, спостерігають за проявами повного песимізму деяких членів родини та наслідують негативні стилі поведінки.

Кожна особа, особливо з особливими освітніми потребами, потребує спілкування, розвитку, навчання, тобто створення умов для ефективної соціалізації. Важливим етапом соціалізації дітей з інвалідністю є соціум: однолітки, педагоги, оточуючі люди. Однак в умовах кризових викликів діти перебувають у стресі та недоотримують необхідного психологічного ресурсу. Освітній процес в більшості шкіл в умовах війни було організовано дистанційно, корекційна складова теж надається або дистанційно, або індивідуально, а в літній період діти досить часто позбавлені спілкування з однолітками. Як наслідок, ключові засади інклюзивного навчання, які передбачають соціалізацію та включення в соціум, не дотримуються. Такі проблеми сьогодення

викликають помітні наслідки для психоемоційного здоров'я родини, які вона не завжди спроможна вирішити самостійно [4;5;6].

Тому актуальним сьогодні є висвітлення досвіду роботи кращих практик, метою яких є:

– *психолого-педагогічна допомога сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю.* В більшості випадків батьки не можуть адекватно оцінити власний психологічний стан, тому часто залишаються безініціативними щодо відновлення власного ресурсу. Психолого-педагогічний напрям роботи команди фахівців з родинами – це можливість допомогти знайти себе в нових життєвих умовах, розкрити власні потреби та емоційне розвантаження;

– *розширення кола спілкування як для батьків, так і для дітей.* Сильна сторона дітей – це здатність наслідувати поведінку однолітків і дорослих, вчитися на їх прикладі. Тому досвід перебування разом з іншими дітьми надзвичайно корисний. Для батьків – це нові знайомства з перспективою подальшого спілкування, можливість проявити себе, обмінятися досвідом, бути потрібними;

– *спланована фізична активність, як для батьків, так і для дітей.* У більшості дітей з синдромом Дауна є проблеми з загальною моторикою, порушенням координації рухів, наявний гіпотонус м'язів, швидка втомлюваність, тому активний відпочинок на свіжому повітрі сприяє покращенню фізичного стану дітей. Для батьків – це можливість подбати про своє

психічне та фізичне здоров'я, провести активний відпочинок разом з дітьми.

Отже, спланований спільний простір для затишку, спілкування, активностей, набуття нового досвіду, перезавантаження – це шлях до досягнення психологічного та соціального добробуту, зменшення тривожності, рефлексії, який стає близьким та зрозумілим для кожного його учасника.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду психолого-педагогічної підтримки дітей та родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

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

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Розуміння психологічних проблем сімей, які виховують дитину з інвалідністю, приходять до нас разом із досвідом допомоги дітям з особливими освітніми потребами, який ми можемо вивчати, досліджувати, і який доводить, що ця допомога можлива тільки через допомогу їхнім батькам. Батьки ж, у яких народилася така дитина, переживають складні життєві труднощі, з яких часто вийти на розуміння та бачення свого подальшого життя і життя своєї дитини самостійно не можуть, тому потребують різних способів психологічної підтримки.

Інтерес до психологічної допомоги особам у різних складних життєвих обставинах в останні два десятиліття у нашій країні швидко зростає. У спеціальній літературі цій проблемі

присвячено сучасні вітчизняні (І. Галецька, А. Григор'єв, А. Душка, Л. Зіборова, О. Кизимович, Г. Кукуруза, К. Островська, О. Романчук та зарубіжні (Л. Томпсон, Г. Фюр, В. Юстіцкіс, Г. Юн, Е. Ейдемільер) дослідження.

Особливого значення набуває питання надання психолого-педагогічної підтримки родинам, які виховують дітей з інвалідністю, що має забезпечити своєчасну і системну роботу над досягненням гармонізації їх психоемоційного стану та зменшення тривожності. З'являються фундаментальні вітчизняні дослідження та узагальнюється багатий світовий досвід з цього питання.

Теоретичні засади психологічної підтримки закладено в роботах низки вчених, які розглядали це явище як: вид психологічної допомоги, що сприяє саморозвитку особистості й дозволяє активізувати її власні ресурси (R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, М. Битянова, І. Булах, С. Васьковська, Л. Власенко, Н. Волянюк, Т. Демидова, А. Журавель, І. Дубровина, Е. Зеєр, Г. Ложкін, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, Е. Рогов, Ю. Суховершина та ін.); вид психологічної підтримки для забезпечення особистісного розвитку дітей з особливими потребами (Л. Гречко, О. Тохтамиш та ін.); систему заходів соціальної адаптації особистості (М. Битянова, Р. Дем'янчук, І. Йокубаускайте, О. Казакова, А. Капська, І. Пеша, та ін.).

Спільним для цих досліджень є тлумачення психологічної підтримки як цілісної системи допомоги дитині з інвалідністю, її

батькам, що полягає в упередженні та подоланні життєвих негараздів, труднощів соціалізації, гармонізації стосунків з оточуючими тощо.

Наразі, організація і реалізація психологічної підтримки дітей із синдромом Дауна потребує особливої уваги. Позаяк означене порушення детермінує виникнення труднощів у якості, інтенсивності та змісті соціальної взаємодії дитини із синдромом Дауна з оточуючими, що зумовлює уповільнення формування соціальної компетентності у таких дітей і, як наслідок, неуспішність їхнього навчання та інтегрування в соціум.

Результати теоретичного аналізу свідчать, що питання психологічної підтримки стосовно дітей із синдромом Дауна дотично розглядалася у контексті розв'язання проблем: соціального розвитку (В. Андрієнко, В. Журов, Т. Свиридчук, Є. Стерніна та ін.); становлення позитивної Я-концепції такої дитини (Д. Лобато, І. Лунгул, Л. Макелрит, М. Радченко, К. Флейк-Хобсон та ін.); психологічної реабілітації та соціальної адаптації таких дітей (А. Альохіна, М. Беркетова, Г. Ворсанова, Г. Головань, К. Давиденкова, І. Демідова, П. Жиянова, Р. Ковтун, А. Кошелева, І. Ліберман, А. Міненко, Т. Медведєва, О. Мозолюк-Коновалова, Н. Тертична, S. Buckley, G. Bird та ін.). Зважаючи на означене результатом ефективної психологічної підтримки такої дитини може стати формування нової життєвої якості – здатності самостійно досягати рівноваги у відносинах із собою і оточуючими, соціальне пристосування, прийняття соціально схвалюваних зразків поведінки, орієнтація на досягнення

життєвих цілей, моральності, цілісності, здатності взаємодіяти у соціумі, що покращить якість життя родини в цілому. Для цього потрібно забезпечити безперервний доступ до усіх послуг, в т.ч. психологічних. І навіть літній період не має бути приводом для психологічного та соціального усамітнення дітей та їхніх батьків.

Результати дослідження. Всеукраїнська благодійна організація «Даун Синдром» – об'єднання батьків дітей з синдромом Дауна, що працює у форматі благодійної організації з 2003 року. Організація є членом Європейської Асоціації Даун Синдром (European Down Syndrome Association) і Міжнародної Даун Синдром Організації (Down Syndrome International). ВБО «Даун Синдром» об'єднала понад 1000 українських сімей, які виховують дітей з синдромом Дауна. Протягом свого існування команда працює над тим, щоб змінити ставлення суспільства щодо людей з синдромом Дауна; залучити міжнародні практики та підходи до їх розвитку, виховання та здоров'я; вплинути на соціум та відповідальні державні структури для створення комфортного інклюзивного середовища в різних сферах життя; забезпечити рівні права та можливості самореалізації та гідне майбутнє. Окрім інформаційної та просвітницької роботи, надаються також консультації профільних спеціалістів; психологічна та педагогічна підтримка на різних етапах розвитку дітей; проводиться робота з молоддю та дорослими для підтримки їх соціалізації та підготовки до потенційного працевлаштування.

Основна місія організації – сприяння покращенню якості життя та формування нового майбутнього для дітей, дорослих з

синдромом Дауна та їхніх родин в Україні. Допомога таким особам несе в наше суспільство загальнолюдські цінності [1].

У 2020р. у проєкті «Невідкладна допомога сім'ям, які виховують дітей із синдромом Дауна в умовах карантину» та 2022р. в проєкті «Синдром підтримки: психологічна допомога людям з синдромом Дауна та їх сім'ям» було надано підтримку сім'ям, які переживали умови ізоляції під час карантину, стресу, суттєвих змін в житті, пов'язаних з війною, а також молодим сім'ям в процесі їх прийняття народження дитини з інвалідністю. Родини мали доступ до психологічної групової та індивідуальної підтримки, консультацій профільних спеціалістів для їхніх дітей (логопеди, дитячі психологи, корекційні педагоги та спеціалісти з раннього розвитку, фізіо- та ерготерапевти тощо). Також з березня 2022 року започатковано напрям соціальної підтримки гуманітарних потреб людей, які постраждали від наслідків воєнної кризи.

З лютого 2023 року у форматі групових практик психологи ВБО «Даун Синдром» працюють над реалізацією проєктів щодо відновлення батьківського внутрішнього ресурсу. Для сімей дітей з синдромом Дауна це важливо тому, що батьки не мають регулярного та зручного доступу до соціальних реабілітаційних послуг спеціалістів, які допомагають їм в розвитку їхніх дітей. А це означає, що 100% роботи з розвитку дітей та їх завдатків покладено на них. Таке додаткове навантаження потребує стійкості та відновлюваності внутрішніх ресурсів.

Одним із таких проєктів є «Інклюзивний Restart: психосоціальне відновлення для батьків і дітей ВПО та осіб з інвалідністю». Ключовим в проєкті є ідея організації літнього табору.

Цього року локація табору була розміщена в мальовничому місці с. Северинівка Жмеринської територіальної громади на березі річки Рів. Вхід до Restart для новачка – це потрапляння в казку, інший вимір. З сільської тиші та одноманіття одразу потрапляєм у різнобарв'я кольорів, дитячий сміх, зацікавлені та доброзичливі погляди тимчасових господарів кемпу. На вході вже чекає куратор проєкту Дарія Головань, яка запрошує всередину на вступну екскурсію та розповідає про простір:

– Інклюзивний Restart цього року вперше. Було організовано виїзд двох груп бенефіціарів проєкту до спеціально облаштованого кемпінгу. Ідея такого формату організації дозвілля належить віце-президенту ВБО «Даун Синдром» Тетяні Павлюк. Організація опікується дітьми із синдромом Дауна, тому запрошені були родини з означеного фонду та родини від громадських організацій, з якими є співпраця.

– *Restart, що це за слово?*

– Restart у перекладі з англійської мови означає «оновлення», «перезавантаження». У розумінні звичайної людини це слово асоціюється з перезавантаженням ПК через якусь проблему в його роботі. Наприклад, було запущено дуже велику кількість програм, після чого комп'ютер не впорався з навантаженням і «завис». Таке зустрічається дуже часто, особливо якщо ПК слабкий за різними

характеристиками. Для розв'язання проблеми достатньо відключити ПК від живлення, а потім включити назад. Також варто звернути увагу на програми – очищувачі. Вони можуть допомогти позбутися непотрібного кешу, зайвих файлів та іншої інформації, внаслідок чого навантаження на комп'ютер помітно зменшиться і він відновить свою роботу.

Інклюзивний Restart – це літній табір, метою якого є перезавантаження та відновлення внутрішніх ресурсів людини, надання психосоціальної підтримки батькам, які виховують дітей з інвалідністю, терапевтичного вилучення їх з рутинного перебігу життя, наповненого травмувальними факторами. Бенефіціарами проєкту стали сім'ї внутрішньо переміщених осіб та їх дітей з особливостями інтелектуального розвитку (зокрема, синдромом Дауна). Протягом тижневого перебування батьки та діти отримували підтримку психологів та асистентів у вигляді спеціальних психологічних групових практик та організації групового дозвілля. Особливістю проєкту є інклюзивний підхід до формування груп. Окрім дітей з синдромом Дауна, в таборі відпочивали їх брати та сестри. Такий от утворився «дитячий мікс» на основі інклюзивного підходу!

– За чий кошти організовувався табір?

– «Restart» є благодійним проєктом. Кошти було залучено від грантодавців та європейських партнерів з Іспанії, Швейцарії та Німеччини. Намети та зовнішня територія, яка виділена під Restart, уможлиблюють прийняти близько близько 40 осіб разом з дітьми. Саме для такої кількості осіб – дітей і дорослих – створено

умови для одночасного перебування у таборі. Ці позиції узгоджено адміністрацією з донорами проекту. У перший заїзд з 09.07. по 13.07. в таборі перебувало 40 осіб, в другий, з 15.07. по 20.07.2023р. – 43.

– *Як проходив день у таборі?*

– Кожен день у таборі – тематичний. Розклад тут розписаний на щодень, він мав чітку і детальну інформацію. Розпочинався день о 08.00 з ранкової зарядки. До 12:00, залежно від дня, по підгрупах проходили різноманітні тренінги, майстер-класи, мистецькі заняття, гончарство тощо. З 14.00. активності продовжувалися для інших підгруп. У розкладі передбачувались вільні години для відпочинку, сну, спілкування. Завершався день спільним обговоренням участі дорослих у мистецьких заняттях, арт-терапевтичних заходах, рефлексією біля вогнища у затишному куточку табору. Діти в цей час були зайняті розважальною програмою: участю у дискотеці, переглядом цікавих мультфільмів, залученням до різноманітних пізнавальних настільних ігор, тощо. Попередньо, на фліпчарті, розміщувалась програма дня та заплановані активності. Були також організовані спільні активності для дітей та батьків, а були і окремі.

– *Розлучати батьків і дітей важливо?*

– Вже з перших хвилин розмови з батьками в день заїзду було зрозуміло, що більшість з них не хотіли спілкуватися, страждали хронічною втомою, мали ознаки емоційного вигорання. Діти ж, навпаки, потребували включеності, активностей, були відкриті до спілкування. Тому робота з

батьками була спрямована на профілактику негативних станів, відновлення особистісного ресурсу, зменшення симптомів, пов'язаних зі стресом. Робота з дітьми передбачала виявлення та розвиток їхніх творчих здібностей, повернення в безпечний простір, емоційне благополуччя. Програмою були передбачені як активні, так і пасивні форми роботи з усіма учасниками, що дало можливість не перевантажувати та доцільно заповнити час перебування в таборі.

– Чи були запити серед батьків на індивідуальні консультації?

Звичайно, педагоги надавали консультації батькам щодо виховання дітей і не тільки. Родинам вкрай необхідні поради, що допоможуть зацікавити дітей в навчанні, контролювати та регулювати їхню поведінку, спрямувати енергію у конструктивне поле. Обговорювались такі життєві, такі важливі питання: як провести літо з користю, щоб дитина не забула те, що вивчала в школі та водночас відпочила; як підтримати себе та близьких; як керувати емоціями в складні часи, як в часи невизначеності планувати та де знайти для цього ресурси тощо.

– Що потрібно було організаційно виконати батькам, щоб їхня дитина потрапила до літнього табору?

– Заповнити анкету. Анонс про організацію табору розміщували у спільноті, там же була розміщена й анкета для зацікавлених батьків.

– Чи задоволені ви результатом роботи?

– По завершенні заїзду результат перевершив сподівання. Насамперед, поліпшився загальний настрій усіх учасників, прослідковувалась максимальна участь усіх в активностях, відновились здатність планувати майбутнє, про що засвідчили вправи на рефлексію. Психолого-педагогічна допомога педагогів та психологів дала можливість батькам гармонізувати власний психоемоційний стан, зменшити тривожність. Спільний інклюзивний простір для дітей з інвалідністю сприяв здатності наслідувати поведінку однолітків і дорослих, вчитися на їх прикладі, проявити власні здібності, для батьків – новим знайомствам з перспективою подальшого спілкування, можливості проявити себе, обмінятися досвідом. Фізичні активності для батьків та дітей дали можливість подбати про власне психічне та фізичне здоров'я, провести час з дітьми у спільних активностях.

Тренінги, розваги, майстер-класи, круглі столи, консультації, виставки, змагання сприяли емоційному розвантаженню усіх учасників табору та створили позитивний мікроклімат в цілому.

Висновки та результати попередніх досліджень. Отже, теоретичний аналіз означеної проблеми дає змогу стверджувати, що ефективна психолого-педагогічна підтримка дітей з синдромом Дауна забезпечується на основі запровадження цілісної системи допомоги дитині, її батькам, що полягає в упередженні та подоланні життєвих негараздів, труднощів соціалізації, гармонізації стосунків з оточуючими.

Одним із таких важливих засобів є реалізація проєктної діяльності із залученням дітей та їхніх родин, що сприяє психосоціальному відновленню для батьків і дітей ВПО та осіб з інвалідністю.

Літній табір є важливим компонентом розвивального предметного середовища та платформою для психолого-педагогічної підтримки усіх учасників на основі особистісно-орієнтованого, інклюзивного, компетентнісного, діяльнісного, інтегрованого та інших сучасних підходів до організації та виконання освітнього процесу.

Залучення дітей до спільної взаємодії з однолітками та дорослими забезпечує розвиток соціальних, комунікативних та предметно-практичних навичок, дає можливість відчувати радість і задоволення від спілкування, допомогти стабілізувати психоемоційний стан. Під час занять відбувається розвиток емоційно-вольової, пізнавальної, мовленнєвої, сенсомоторної сфер дітей. Стабілізувати та подолати негативні психологічні розлади допомагають ігрові, інтерактивні, арт-терапевтичні методи та технології.

Висвітлення та популяризація успішного науково-практичного досвіду організації літнього табору сприятиме гармонізації психоемоційного стану батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, оптимізації психічного стану дітей із синдромом Дауна на основі використання інноваційних технологій та сучасних практик інклюзивного навчання. Актуальним є подальше залучення родин дітей з особливими

освітніми потребами до відпочинку у літніх таборах, які мають спеціально-організоване розвивальне середовище; розроблення методичних рекомендацій для фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами та їхнім батькам.

ЛІТЕРАТУРА

1. ВБО «Даун Синдром», <https://www.facebook.com/downsyndrome.org.ua/>
2. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., & Баташева, Н.І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>
3. Засенко, В.В., & Прохоренко, Л.І. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Народна освіта*, 3-4, 48-52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1>
4. Чеботарьова, О.В. (2023) Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в країні // *Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу у воєнний і повоєнний час*: Матеріали методологічного семінару НАПН України 16 листопада 2023 року: Зб. матеріалів // За ред. В.Г. Панка. Київ: Педагогічна думка, 405 с. С.249-254. <https://lib.iitta.gov.ua/738128/>
5. Chebotariova, O. (2022). Results of competence formation in parents of children with moderate intellectual disabilities. Chobanian, A., Boriak, O., Kolyshkina, A., Kolyshkin, O., Dehtiarenko, T., Chebotariova O. (2022). *Wiad Lek*. P.1861–1868. (in English) <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/archive/2022/08/WLek202208108.pdf> DOI: 10.36740/WLek202208108
6. Чеботарьова, О.В. (2021). Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи*

розбудови, 17, 324-332. <https://spp.org.ua/index.php/journal/issue/archive>
<https://lib.iitta.gov.ua/733293/>

7. Чеботарьова, О.В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
<https://lib.iitta.gov.ua/732610/>

8. Чеботарьова, О.В., Гладченко І.В., А. Василенко-ван де Рей, & Ліщук, Н.І. Дитина із синдромом Дауна. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с. (Інклюзивне навчання).

REFERENCES

1. VBO «Daun Syndrom», <https://www.facebook.com/downsyndrome.org.ua/> [in Ukrainian].
2. Prokhorenko, L.I., Babia, O.O., & Batasheva, N.I. (2020). Psykholohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support of children with special educational needs: implementation strategy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5> [in Ukrainian].
3. Zasenکو, V.V., & Prokhorenko L.I. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of «special» children: development strategy]. *Public education*, 3-4, 48-52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1> [in Ukrainian].
4. Chebotarova, O.V. (2023) Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu v kraini [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of martial law in the country] //Aktualni problemy okhorony psykhichnoho zdorovia ukrainskoho narodu u voiennyi i povoiennyi chas: Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy 16 lystopada 2023 roku: Zb. materialiv // Za red. V.H. Panka. Kyiv: Pedahohichna dumka, 405 p. P.249-254. <https://lib.iitta.gov.ua/738128/>[in Ukrainian].

5. Chebotariova, O. (2022). Results of competence formation in parents of children with moderate intellectual disabilities. Chobanian, A., Boriak, O., Kolyshkina, A., Kolyshkin, O., Dehtiarenko, T., Chebotariova O. (2022). *Wiad Lek.* R.1861–1868. <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/archive/2022/08/WLek202208108.pdf> DOI: 10.36740/WLek202208108 [in English].

6. Chebotarova, O.V. (2021). Formuvannia sotsialnykh ta zhyttievnykh kompetentnosti u ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku yak osnovy harmoniinoho rozvytku osobystosti. [Formation of social and life competences in children with intellectual disabilities as a basis for harmonious personality development]/ *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 17, 324-332. <https://spp.org.ua/index.php/journal/issue/archive> <https://lib.iitta.gov.ua/733293/> [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O.V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham [Education and support of children with intellectual disabilities in war conditions: advice for teachers]/ *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 3, 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113> <https://lib.iitta.gov.ua/732610/> [in Ukrainian].

8. Chebotarova, O.V., Hladchenko, I.V., A. Vasylenko-van de Rei, & Lishchuk, N.I. *Dytyna iz syndromom Dauna*[A child with Down syndrome]. – Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru», 2018. 48 s. (Inklyuzyvne navchannia). [in Ukrainian].

УДК: 378.614.5:159

Марина Виговська,
директор
irc3_kyiv@ukr.net

Maryna Vygovska,
director

Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району м. Києва,
вул. Братиславська, 14а, м. Київ, 02156, Україна

Inclusive resource center 3 of Desnyan district of Kyiv
st. Bratislavsk,a 14a, Kyiv, 02156, Ukraine

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІОАДАПТИВНИХ ТРУДНОЩІВ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

SOME ISSUES OF DETERMINING SOCIAL ADAPTIVE DIFFICULTIES IN PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розглянуто питання наявності педагогічної занедбаності у дітей з особливими освітніми потребами як однієї із складових соціоадаптивних труднощів на різних етапах освітнього процесу. Метою статті є висвітлення сучасних підходів до визначення, класифікації та вибору найбільш дієвих способів надання допомоги педагогам і сім'ям, які виховують та навчають дитину з особливими освітніми потребами, тип освітніх труднощів якої визначено як соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі). Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та нормативно-правових документів;

уточнення сутності поняття «педагогічна занедбаність»; узагальнення практичного досвіду роботи інклюзивно-ресурсних центрів; аналіз психолого-педагогічних характеристик учнів, які подають батьки із заявою на проходження комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ. Педагогічна занедбаність розглядається як стійке відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальній діяльності, що виявляється в нерозвиненості, неосвіченості і невихованості дитини, відставанні в її розвитку від власних можливостей, обумовлених негативним впливом середовища і помилками у вихованні, частою зміною шкіл і викладачів, негативним впливом вулиці, бездоглядністю. Отже, ця проблема викликана педагогічними причинами, відтак й усувається за допомогою корекції педагогічними засобами. Зазначене вище визначає необхідність розроблення сучасних експрес-методик щодо виявлення усіх видів педагогічної занедбаності у дітей різних вікових категорій. Результатом співпраці науковців та практиків має стати розробка необхідного методу діагностики, зручного для використання у роботі фахівців ІРЦ, практичних та спеціальних психологів, соціальних педагогів закладів освіти.

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, педагогічна занедбаність, соціально-педагогічна занедбаність.*

Abstract. The article examines the issue of pedagogical neglect in children with special educational needs, as one of the components of socio-adaptive difficulties at various stages of the educational process. The purpose of the article is to highlight modern approaches to the definition, classification and selection of the most effective ways of providing assistance to teachers and families who raise and teach a child with special educational needs, the type of educational difficulties of which is defined as socio-adaptive (personal, environmental difficulties). Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem and regulatory and legal documents; clarification of the essence of the concept of "pedagogical neglect"; summarizing

the practical experience of inclusive resource centers; analysis of the psychological and pedagogical characteristics of students submitted by parents with an application for a comprehensive assessment of the child's development at the IRC. Pedagogical neglect is considered as a persistent deviation from the norm in behavior, moral consciousness, educational activity, which manifests itself in the underdevelopment, ignorance and ill-manneredness of the child, lagging behind his development from his own capabilities, due to the negative influence of the environment and errors in education, frequent changes of schools and teachers, negative the influence of the street, neglect. Therefore, this problem is caused by pedagogical reasons, so it is eliminated with the help of correction by pedagogical means. The above determines the need to develop modern express methods for identifying all types of pedagogical neglect in children of different age categories. The result of the cooperation of scientists and practitioners should be the development of the necessary diagnostic method, convenient for use in the work of specialists of the IRC, practical and special psychologists, social pedagogues of educational institutions.

***Key words:** children with special educational needs, pedagogical neglect, socio-pedagogical neglect.*

Актуальність дослідження обраної проблеми зумовлена сучасним розвитком України як європейської держави, яка сприймає прогресивні соціальні цінності, відтак питання захисту прав дітей, рівного доступу до освіти, соціального становлення дітей та молоді в українському суспільстві особливо на часі.

У складній соціокультурній ситуації актуалізується роль інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) стосовно визначення особливих освітніх потреб та труднощів дитини, а також напрямів й обсягу підтримки в закладі освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вагоме значення мають праці українських і зарубіжних учених, присвячені: різним аспектам соціально-педагогічної профілактики (О. Безпалько, В. Оржеховська, Т. Федорченко та ін.); соціальної реабілітації дітей та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах (Т. Авельцева, З. Бондаренко, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська та ін.), зокрема, дітей з особливими освітніми потребами, що представлено у працях із спеціальної педагогіки та психології (В. Засенко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, А. Обухівська, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.).

Метою статті є висвітлення оптимальних підходів до визначення, класифікації та вибору найбільш дієвих способів надання допомоги педагогам і сім'ям, які виховують та навчають дитину з особливими освітніми потребами, тип освітніх труднощів якої визначено як соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі).

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; уточнення сутності поняття «педагогічна занедбаність»; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи інклюзивно-ресурсних центрів; аналіз документів (психолого-педагогічних характеристик) учнів, які подають батьки із заявою на проходження комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ.

Результати дослідження. Для початку пригадаємо, які діти належать до категорії осіб з особливими освітніми потребами. Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (пункт 20 частини першої статті 1 Закону України «Про освіту»). Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх дітей, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. У більшості випадків додаткова підтримка надається відповідно визначеному типові потреб (труднощів).

Наявність, тип та рівень освітніх труднощів особи визначають фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які створено з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу. Всього визначено п'ять типів освітніх потреб (труднощів): інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні, соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі) / соціокультурні (зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами

жестової мови тощо). Вони визначаються за результатами вивчення індивідуальних особливостей особи за такими напрямками: фізичний розвиток, мовленнєвий розвиток, оцінка когнітивної сфери, оцінка емоційно-вольової сфери, оцінка освітньої діяльності. Соціоадаптаційні труднощі найбільш ґрунтовно досліджуються за напрямом вивчення емоційно-вольової сфери особи, яка проводиться з метою виявлення здатності особи до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин, психологічного стану особи, а також їх впливу на освітню діяльність. За результатами оцінки визначаються потреби і надаються рекомендації, у тому числі для фахівців, що надають корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги, для практичного психолога та соціального педагога закладу освіти.

Результати проведеної комплексної оцінки та рекомендації педагогам і батькам відображаються у Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку згідно з додатком 5 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (із змінами), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року №545.

Проблема правильного трактування соціоадаптивних труднощів виникає у спеціалістів вже на етапі проведення комплексної оцінки розвитку. До інклюзивно-ресурсного центру звертаються батьки, яким у закладі освіти наполегливо рекомендують звернутись до центру, провести комплексну оцінку і визначитись з доцільністю перебування учня (вихованця) на

загальноосвітній формі навчання, чи все ж таки мати підставу для оформлення інклюзивного навчання або навчання в спеціальному закладі освіти. Така рекомендація говорить про те, що в закладі вбачають необхідність надання допомоги як дитині, так і педколективу. Ґрунтуючись на характеристиках, наданих учням відповідно до зазначеного переліку документів для проведеної комплексної оцінки, поглянемо на те, що спонукає педагогів до таких рекомендацій:

- труднощі у спілкуванні;
- неадекватні реакції;
- проблеми у відносинах з оточуючими;
- відсутність самостійності;
- безініціативність;
- неусвідомленість мотивів діяльності;
- нерозуміння (або часткове розуміння) власних потреб та інтересів;
- систематична потреба психолого-педагогічного контролю, керівництва поведінкою та діяльністю тощо.

Всі перераховані ознаки підпадають під опис різних джерел походження труднощів, таких, як розлад аутичного спектру, синдром дефіциту уваги, інтелектуальні порушення. Серед них ледь помітне, часто проігнороване явище педагогічної занедбаності. Так як існує два основні підходи до розуміння сутності особливих освітніх потреб, медичний та соціальний, більшість педагогів відштовхуються від медичного варіанту, розглядають певні прояви як ознаку психофізичних труднощів.

Причиною тому є те, що в рамках соціальної моделі особи з особливими освітніми потребами зіштовхуються з проблемами через безліч бар'єрів в оточуючому середовищі. На стадії адаптації до нового освітнього середовища, під час реакції на непередбачувані події або у період підліткового становлення велику роль, з-поміж багатьох інших, грають такі бар'єри, як ставлення людей, існуючі стереотипи і упередження.

Непоодинокі випадки, коли дитина, яка прийшла до закладу освіти як нормотипова, спонтанно демонструє неадекватні реакції на норми і правила поведінки: проявляє агресію чи аутоагресію, істеричні протести, саботажі у виконанні якоїсь діяльності, відторгає будь-який вид комунікації тощо. У разі відсутності досвіду це викликає розгубленість і переляк з боку дорослих. Вчитель (вихователь) несуть відповідальність за безпеку життя і здоров'я, в тому числі психічне та психологічне, всіх своїх підопічних, але бувають самі травмовані ситуаціями безпорадності. Тому нерідко, вже у перші дні, тижні дитина з труднощами не отримує необхідну підтримку з боку педагогів, а спілкування між педагогами та батьками учня носить інтонацію незадоволення та претензії. Батьки ж, які переживають, часто в прихованій формі, сором, не бажають брати на себе частину відповідальності або є емоційно відстороненими від дитини, починають звинувачувати педагогів у некомпетентності, цькуванні, особистісній аморальності. Так, вже з перших днів навчання виникають конфлікти. Часто такі конфлікти перетілюються у затяжну «холодну війну». Дитина, яка має

завжди залишатись центральним суб'єктом освітнього процесу й отримати невідкладну допомогу, опиняється, щонайменше, у стані жертви, а здебільшого, пристосовується до нових реалій через образ агресора та маніпулятора. Саме в цей час важливо швидко та точно визначити істинні потреби дитини та кваліфікувати тип труднощів особливих освітніх потреб.

Повернемося до категорій осіб, які найчастіше підпадають під учнів із соціоадаптивними труднощами. Наявність порушень інтелектуального розвитку, розладів аутичного спектру та синдрому дефіциту уваги і гіперактивності встановлюються і в рамках медичних обстежень, і під час проведення комплексної оцінки в інклюзивно-ресурсному центрі. Сучасні медицина та корекційна педагогіка мають широкий спектр методів діагностування та часто взаємодіють на місцевому, регіональному рівні. Фактичні підтвердження генетичних захворювань, органічних порушень нервової системи, розлади процесів ферментації з боку лікарів, психодіагностичні та методики з інструментарію практичних (в тому числі спеціальних) психологів закладів освіти та фахівців ІРЦ є безперечними підставами для визначення типу, рівня труднощів особи та надання дійсно компетентних рекомендацій для організації якісної підтримки дитини та сім'ї в подальшому.

Щодо наявності педагогічної занедбаності, такого чіткого діагностичного інструментарію не існує. Почасти фахівці визначають цей тип труднощів тільки виключивши всі зазначені вище. Пригадаємо сутність поняття «педагогічна занедбаність».

Педагогічна занедбаність – це стійке відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальній діяльності, що виявляється в нерозвиненості, неосвіченості і невихованості дитини, відставанні її розвитку від власних можливостей, обумовлені негативним впливом середовища і помилками у вихованні, частою зміною шкіл і викладачів, негативним впливом вулиці, бездоглядністю. Тобто ця проблема викликана педагогічними причинами і, отже, усувається за допомогою корекції педагогічними засобами. Всебічні підходи до визначення педагогічної занедбаності, представлено в роботах Л. Адамчук, М. Алемаскіна, А. Белкіна, І. Гордієнко, Г. Давидова, Е. Заседателевої, Л. Зюбіна, Г. Медведєва, В. Оржеховської, А. Холодюк та ін. [1, 2, 3, 4]. Учені виділили основні риси даного явища. Вони можуть виявлятися чітко, але можуть і ховатися за зовні благополучним поведінням. Педагогічно запущена дитина є психічно нормальною і фізично здоровою, але не має знань і умінь, необхідних для нормальної життєдіяльності. На відміну від дітей з психофізичними порушеннями розвитку, педагогічно запущені діти легко можуть засвоювати інформацію, на відміну від важких підлітків вони піддаються педагогічному впливу. Учені вважають, що перші ознаки проблеми можна відстежити і виявити вже в дошкільному віці. Для цього необхідно навчитися відслідковувати несприятливі фактори, що впливають на виникнення педагогічної занедбаності. Як відомо, значну кількість дітей «групи ризику» становлять школярі, яких інколи називають соціально чи педагогічно занедбанними.

Соціально-педагогічна занедбаність – це стан особистості дитини, який проявляється у несформованості у неї властивостей суб'єкта діяльності, спілкування, самопізнання і виявляється у порушенні образу. Соціальна занедбаність формується під впливом соціальних умов, в яких розвивається дитина. Її основними проявами в дитячому віці є нерозвинутість соціально-комунікативних якостей і властивостей особистості, низька здатність до соціальної рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями.

Соціальний і педагогічний аспекти занедбаності взаємозв'язані і взаємозумовлені. Відомо, що дитина проходить через три виховних соціальних середовища: сім'ю, дитячий садок і школу. І кожне із цих середовищ створює багато ситуацій, котрі по-різному відображаються на її розвитку. Головним мікросоціальним чинником розвитку дитини, особливо на ранніх етапах розвитку, є сім'я. Основними факторами сімейного виховання, що сприяють формуванню соціально-педагогічної занедбаності дітей, є виховання в аморальній і конфліктній атмосфері, недостатній і некоректний педагогічний вплив, емоційна відчуженість та жорстоке ставлення до неї. Можна виділити чотири типи сімей, виховання в яких сприяє формуванню соціально-педагогічної занедбаності дитини:

1. Кримінальні і аморальні сім'ї (сім'ї, в яких батьки схильні до кримінальної та аморальної поведінки).

2. Конфліктні сім'ї (сім'ї, взаємини між подружжям, родичами в яких характеризуються постійними конфліктами).

3. Сім'ї з недостатніми виховними ресурсами (неповні сім'ї, багатодітні сім'ї тощо).

4. Педагогічно некомпетентні сім'ї (сім'ї, де батьки займають хибну батьківську позицію).

Соціально-педагогічна занедбаність бере свій початок в ранньому дитинстві приблизно в трьохрічному віці, тобто збігається з початком розвитку самопізнання її правильної і доцільної поведінки. При несприятливій ситуації розвитку прояви занедбаності нагромаджуються і переходять в якісні утворення – симптомокомплекси. В залежності від характеру динаміки, вираженості ознак занедбаності, рівня адаптації до соціального середовища і рівня оволодіння соціально значущою діяльністю виділяють латентну (легку), початкову (середню) і яскраво виражену ступінь педагогічної занедбаності дитини. Ось чому важливо розгледіти ознаки цього явища якомога раніше.

Підготовка до написання даної статті виявила, що в сучасній соціальній педагогіці відсутні діагностики виявлення педзанедбаності як окремого сегменту. Учені пропонують досліджувати загальні принципи профілактики, діагностики і корекції соціально-педагогічної занедбаності дітей, але виокремленої діагностичної методики, яка б вивчала соціальний компонент, відповідала певній віковій категорії дитини з особливими освітніми потребами та була б валідною в практиці фахівців ІРЦ, спеціальних психологів, доки не розроблено. Важливо також вказати на необхідність експрес-формату діагностики, адже в умовах інклюзивно-ресурсного центру,

закладу освіти важко проаналізувати дійсний стан оточуючого середовища учня. Руйнівний вплив може мати місце в сім'ї (особливо в сім'ї групи ризику), будинку дитини, інтернатному закладі, в процесі виховання дитини переважно вулицею, упушення в навчанні дитини в школі. Зазвичай, перелічені умови докладно вивчаються вже на етапі залучення соціальної служби та ювенальної превенції, отже, після подій, які вже мають по собі негативні наслідки. Вихід з цієї ситуації можливий лише при зміні соціального середовища на більш сприятливе, використанні індивідуально-орієнтованої методики виховання і навчання дитини, а також стимулювання її цілеспрямованої самоактивності.

На жаль, колеги спираються на опитувальник лише одного зарубіжного автора, яка розробила метод комплексної діагностики соціально-педагогічно занедбаних дітей ще наприкінці минулого століття [5].

Сучасні реалії, фундаментальна переоцінка соціальних та культурних стандартів української нації за останні десятиріччя передбачає якісно новий підхід до стандартів виховання та навчання дитини як в сім'ї, так і в системі освіти. На IX Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології 2023 року «Освіта осіб з особливими освітніми потребами в умовах миру і війни» (організатор – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України), в рамках робочої групи психологічної служби було взято до розгляду питання розроблення необхідних експрес-методик щодо виявлення усіх видів педагогічної занедбаності у дітей різних

вікових категорій. Результатом співпраці науковців та практиків має стати розробка необхідного методу діагностики, зручна для використання у роботі фахівців ІРЦ, практичних та спеціальних психологів, соціальних педагогів закладів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для своєчасного виявлення, уникнення можливих наслідків, які можуть мати місце в зв'язку з виникненням у дитини педагогічної занедбаності, науковій педагогічній спільноті та практикам необхідно спрямувати зусилля на міжінституційний підхід до створення якісного діагностичного інструментарію та його впровадження в діяльності фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамчук, Л.Л. (2013). Робота з важковиховуваними дітьми. *Шкільному психологу усе для роботи.* №11. С. 2.
2. Гордієнко, І.В. (2011). Розвиток педагогічно занедбаної дитини. *Корекційна програма. Психолог.* №32 (464). С. 7.
3. Оржеховська, В.М. (2011). Профілактика дитячої бездоглядності в умовах нової соціокультурної ситуації. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали науково-практичної конференції. Івано-Франківськ: Тіповіт. С. 20-22.
4. Український педагогічний словник. (1997). Упорядник С. Гончаренко. Київ: Либідь. 376 с.
5. Овчарова, Р.В. (1995). Взаємодія сім'ї, дитячого садка і школи у попередженні та подоланні педагогічної занедбаності у дітей.

REFERENCES

1. Adamchuk, L.L. (2013). Work with difficult-to-educate children. *A school psychologist has everything for work*. No. 11. P. 2. [in Ukrainian].
2. Gordienko, I.V. (2011). Development of a pedagogically neglected child. *Corrective program. Psychologist*. 32 (464). P. 7. [in Ukrainian].
3. Orzhekhovska, V.M. (2011). Prevention of child neglect in the new socio-cultural situation. Modern educational process: essence and innovative potential: materials of the scientific and practical conference. Ivano-Frankivsk: Tipovit. P. 20-22. [in Ukrainian].
4. Ukrainian pedagogical dictionary. (1997). Compiled by S. Honcharenko. Kyiv: Lybid. 376 p. [in Ukrainian].
5. Ovcharova, R.V. (1995). Interaction of family, kindergarten and school in preventing and overcoming pedagogical neglect in children. [in Ukrainian].

УДК: 376:36:616:211

Зоряна Маргинюк,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу логопедії
zoriana.prigoda@gmail.com
ORCID ID:[0000-0002-1288-3838](https://orcid.org/0000-0002-1288-3838)

Zoryana Martynyuk,

candidate of pedagogical sciences,
Senior Research Fellow
speech therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України

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

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

КОРЕКЦІЙНА СКЛАДОВА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ДИТИНИ ІЗ ВІДКРИТОЮ РИНОЛАЛІЄЮ

CORRECTIVE COMPONENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A CHILD WITH OPEN RHINOLALIA

Анотація. У статті автор розкриває навчальну роль індивідуальної траєкторії розвитку, для аргументації необхідності створення гнучкого інклюзивного навчального середовища для дітей із особливими мовленнєвими потребами, а саме – із ринолалією. Репрезентовано сучасні та вітчизняні дослідження про складне анатомічне порушення, таке, як ринолалія. Продемонстровано напрями корекційної роботи, які оптимізовано сприятимуть навчальному процесу. В основі корекційної роботи лежить особистісно орієнтоване навчання, в якому може реалізуватися кожна дитина, незалежно від її можливостей. Вчитель-логопед має бачити і розуміти потреби дитини і зробити корекційний процес більш гнучким, щоб вона могла опанувати матеріал, який їй пропонується з призми свого порушення. Оскільки складність зазначеного порушення визначається не лише зовнішньою аномалією, а й значними мовленнєвими труднощами, які впливають на комунікативну, психологічну і соціальну сферу. *Корекційна робота з дитиною із ринолалією залежить від форми ринолалії. Робота повинна мати комплексний характер і має бути спрямованою на корекцію фонетичних, лексико-граматичних сторін мовлення на тлі корекційного психологічного впливу. Робота при подоланні ринолалії ґрунтується на принципах корекційної роботи, а саме: урахування механізмів розладу мовлення й особливостей анатомо-фізіологічного стану артикуляційного апарату; спирання на збережені аналізатори і їхні функції; використання фізіологічного дихання; використання фізіологічної взаємозалежності і взаємодії м'язових груп мовленнєвого апарату в роботі з розвитку артикуляційного праксису; урахування рівня готовності артикуляційної бази*

звуків; урахування вікових і компенсаторних можливостей дитини з ринолалією; забезпечення систематичності і паралельності логопедичної і психокорекційної роботи.

В статті зазначено напрями корекційної роботи із комплексним супроводом. Автор відзначає, що необхідно якомога раніше здійснювати хірургічне втручання, якщо в цьому є нагальна необхідність. А також здійснювати корекційну роботу над звуковою стороною мовлення, яка базується на ретельному логопедичному обстеженні. Ефективність проведення логопедичної роботи знаходиться в тісному зв'язку з анатомічним та функціональним станом артикуляційного мовленнєвого апарату.

Продемонстровано різного роду вправи для успішного відновлення усного мовлення, визначено роль батьків у корекційному процесі. Оскільки проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість фахівцям краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу, отримають інформацію про потенційні можливості дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти більше уваги в домашньому середовищі. Така командна робота, підтримка і взаєморозуміння допоможе отримати чудові результати у навчанні та розвитку дитини в майбутньому.

***Ключові слова:** ринолалія, корекційний процес, раннє втручання, інклюзивний простір, інклюзивне навчання, корекційна робота, комплексний супровід, принципи корекційної роботи.*

Abstract. In the article, the author reveals the educational role of the individual development trajectory, in order to argue the need to create a flexible inclusive educational environment for children with special speech needs, namely, with rhinolalia. Modern and domestic research on a complex anatomical disorder, such as rhinolalia, is represented. The areas of corrective work that will optimally contribute to the educational process are demonstrated. The basis of correctional work is personally oriented education, in which every child can realize himself,

regardless of his capabilities. The speech therapist teacher must see and understand the child's needs and make the correction process more flexible so that she can master the material offered to her from the perspective of her impairment. Since the complexity of the specified violation is determined not only by the external anomaly, but also by significant speech difficulties that affect the communicative, psychological and social sphere. Corrective work with a child with rhinolalia depends on the form of rhinolalia. The work should be complex in nature and should be aimed at correcting: phonetic, lexical-grammatical aspects of speech against the background of corrective psychological influence. The work to overcome rhinolalia is based on the principles of corrective work, namely: taking into account the mechanisms of the speech disorder and the peculiarities of the anatomical and physiological state of the articulatory apparatus; relying on stored analyzers and their functions; use of physiological breathing; the use of physiological interdependence and interaction of muscle groups of the speech apparatus in the development of articulatory praxis; taking into account the level of readiness of the articulation base of sounds; taking into account the age and compensatory capabilities of a child with rhinolalia; ensuring the systematicity and parallelism of logopedic and psychocorrective work.

The article indicates directions of corrective work with comprehensive support. The author notes that it is necessary to carry out surgical intervention as soon as possible if there is an urgent need for this. And also carry out corrective work on the sound side of speech, which is based on a thorough speech therapy examination. The effectiveness of speech therapy work is closely related to the anatomical and functional state of the articulatory speech apparatus.

Different kinds of exercises for the successful restoration of oral speech are demonstrated, and the role of parents in the correction process is defined. Because conducting consultative work with parents will enable specialists to get to know and understand the child better. And the parents, in turn, will receive information about the child's potential, about his successes or failures, about why it is worth paying more attention in the home environment. Such teamwork, support

and mutual understanding will help to obtain excellent results in the education and development of the child in the future.

Key words: rhinolalia, correctional process, early intervention, inclusive space, inclusive education, correctional work, comprehensive support, principles of correctional work.

Актуальність дослідження. Одне із стратегічних завдань освітніх реформ – це забезпечення права на якісну освіту дітям з особливими освітніми потребами та надання високоспеціалізованих комплексних освітніх послуг. Усне мовлення відіграє значну роль у формуванні вищих психічних функцій у дитини. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослими, вона є базою для розвитку мислення, забезпечує можливість планування і регулювання поведінки дитини. У сучасній спеціальній педагогіці та психології утвердилося положення про необхідність раннього виявлення та подолання тяжких мовленнєвих порушень, а саме – ринолалії.

Наукові розвідки свідчать про те, що прогнози щодо зменшення кількості народження дітей з ринолалією є вкрай несприятливими. В Україні народжуваність дітей із ринолалією за останні роки має стійку тенденцію до зростання, де щорічно показник становить більше 500 осіб на рік. У нашій країні таке складне порушення як незрощення верхньої губи та піднебіння у більшості випадків оперують у дітей віком до 4-х років. Тому доцільно розробляти ефективні корекційні методики для подолання звуковимови після операційного періоду.

У статті продемонстровано напрями та корекційну методику, зміст якої розроблено на принципово нових засадах, які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність та її психолінгвосинергетичну структуру, розвиток мовлення в онтогенезі. Реалізовано системний, комплексний і послідовний підхід до формування усіх компонентів усного мовлення у дошкільників, метою якого є подолання різних форм ринолалії з урахуванням мовленнєвих, анатомічних, психологічних механізмів, які лежать в основі порушення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому світі таке складне порушення як вродження незрощень губи та піднебіння розглядається через призму медичного та психолого-педагогічного напрямку. Медичний напрям, спрямований на відновлення та реабілітацію фізіологічних функцій організму дитини (Г. Гончаков, І. Готь, А. Мамедов, І. Матрос-Таранець, В. Рогинський, П. Ткаченко, Л. Харьков, Л. Яковенко, та інші), та психолого-педагогічний, у якому переважають пошуки психолого-педагогічних технологій корекції та розвитку усного мовлення (Л. Вансовська, Т. Васильєва, М. Водолацький, Т. Дерунова, А. Доросинська, В. Яковлев та інші).

Метою статті є продемонструвати напрями роботи та методику, що сприятиме покращенню корекційного навчального процесу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були враховані методи: аналізу,

систематизації, порівняння та узагальнення, а також принципи корекційного навчання.

Результати дослідження. *Корекційна робота* з дитиною із ринолалією залежить від форми ринолалії. У статті представлено напрями роботи з відкритої форми ринолалії, оскільки вона є найскладнішою із усіх форм, вектор спрямований на відновлення звуковимови та фонації в доопераційний і післяопераційний період дітей з ринолалією.

Робота з подолання порушень розпочинається ще у доопераційний період. Можна виокремити основні напрями корекційної роботи:

- підготовка піднебінної завіси до піднебінно-глоткового змикання;
- активізація артикуляційного апарату;
- робота над фізіологічним і фонаційним диханням;
- постановка голосних звуків;
- розвиток фонематичного слуху.

В післяопераційний період корекційне навчання дітей продовжується за такими напрями:

- активізація артикуляційного апарату;
- усунення назального відтінку голосу;
- постановка звуків;
- нормалізація просодичної сторони мовлення;
- корекція фонематичних процесів;
- автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні.

Подолання відкритої форми ринолалії проводиться у два етапи: доопераційний та післяопераційний. Основною метою доопераційного етапу є недопущення створення патологічних компенсаторних звичок та підготування артикуляційного апарату для правильної звуковимови:

- формування піднебінно-глоткового змикання, де потрібно активізувати м'язи глоткового кільця, підготувати сегменти м'якого піднебіння до піднебінно-глоткового змикання;
- робота над фізіологічним диханням;
- робота над ротовим видихом, диференціація ротового і носового видиху;
- активізація артикуляційного апарату;
- усунення патологічних звичок;
- розвиток слухової уваги і фонематичного слуху;
- постановка і автоматизація доступних звуків.

У разі проведення логопедичної роботи до операції суттєво скорочуються терміни післяопераційного відновлення функцій органів периферійного мовленнєвого апарату. Післяопераційний етап логопедичної роботи складається з наступних напрямів:

- формування повноцінного піднебінно-глоткового змикання, розвиток рухливості м'якого піднебіння, масаж рубців твердого та м'якого піднебіння;
- робота над правильним фізіологічним диханням;
- оволодіння правильним повітряним струменем для вироблення навичок фонаційного дихання;
- удосконалення артикуляційного апарату;

- удосконалення фонематичного слуху і диференціація змішуваних правильно вимовних звуків;

- засвоєння вимови голосних звуків без назального відтінку, постановка правильної вимови приголосних, повна автоматизація нових артикуляційних укладів;

- усунення назального відтінку, робота над силою і висотою голосу.

Логопедичні заняття рекомендується проводити через 2-3 тижні після проведення операції. Роботу потрібно розпочати із повного досягнення піднебінно-глоткового змикання, шляхом розвинення рухливості піднебінної фіранки. Для цього логопед використовує вправи з проголошенням голосних звуків спочатку: -а-, -е-, -и-, -і-, -о-, -у-, намагаючись їх проспівати і перевести кінчик язика в передню частину ротової порожнини. Для розвитку повноцінного піднебінно-глоткового змикання логопед застосовує логопедичний масаж твердого та м'якого піднебіння, завдяки цьому розтягуються післяопераційні рубці, значно покращується кровообіг, підвищується працездатність м'язів артикуляційного апарату. Обов'язково потрібно робити гімнастику м'якого піднебіння і задньої стінки глотки, яка сприяє розтягненню рубцевої тканини і розсмоктуванню рубців тому, що м'яке піднебіння після операції стає коротшим внаслідок схильності до рубцювання (Доленко, 2002).

На наступному етапі закріплені навички поступово вводяться в мовлення шляхом включення в дидактичний матеріал приголосних звуків, починаючи з інтервокальної позиції.

На заключному етапі потрібно автоматизувати набуті на попередніх етапах навички, ввести їх в усне мовлення. Обов'язково потрібно позбутися назального відтінку в звуковимові.

Отже, істотною в післяопераційний період є робота щодо активізації м'якого піднебіння. Основна мета в цьому періоді – це розвиток еластичності і рухливості змикання піднебіння. У значній кількості випадків виникає необхідність «розтягування» м'якого піднебіння так, як воно може в післяопераційний період зменшитися в довжину за рахунок рубцювання. Для розтягування свіжих рубців застосовується прийом, що імітує проковтування, одночасно проводиться і масаж. У післяопераційний період необхідно розвинути рухливість м'якого піднебіння, усунути неправильний уклад органів артикуляції і підготувати вимову всіх звуків без назального відтінку. Розпочинати можна з масажу верхньої губи (після уранопластики). Масаж проводиться у післяопераційний період після зняття швів і є основним методом профілактики виникнення рубців верхньої губи, що сприяє розвитку правильної артикуляційної функції губи. Види масажу:

1. Поздовжнє погладження (вказівними пальцями обох рук здійснюються рухи від основи носа в сторони до кутів рота) – 10 сек.

2. Поперечне погладження (вказівними пальцями обох рук здійснюють рухи від основи носа до верхньої губи перпендикулярно лінії рота вниз і вгору) – 10 сек.

3. Прямолінійне розтирання (вказівними пальцями обох рук проводиться рух від основи носа вниз до краю верхньої губи і в сторони до носо-губних складок і назад) – 20-30 сек.
4. Кругове та спіралеподібне розтирання (вказівними пальцями обох рук виробляються кругові та спіралеподібні рухи в області основи носа та верхньої губи) – 10 сек.
5. Поперечне розминання (вказівними пальцями обох рук здійснюють рухи від основи носа до краю верхньої губи і назад) – 10-20 сек.
6. Поздовжнє розминання (вказівними пальцями обох рук здійснюють рухи від основи носа в сторони до носо-губних складок і назад) – 20-30 сек.
7. Розминання із здавлюванням (вказівними пальцями обох рук здійснюють рухи зі зсувом шкіри вгору-вниз та в сторони) – 20–30 сек.
8. Розминання з натисканням (вказівними пальцями обох рук здійснюються рухи з легким тиском на шкіру від основи носа до краю верхньої губи та в сторони до носо-губних складок) – 10-20 сек.
9. Щипцеподібне розминання (вказівними та великими пальцями однієї або обох рук здійснюють легкі пощипувальні рухи від основи носа до краю верхньої губи та в сторони до носо-губних складок) – 20 сек.
10. Безперервна вібрація (вказівними пальцями обох рук здійснюють безвідривні вібруючі рухи за напрямками вгору і вниз

від основи носа до краю верхньої губи та в сторони до носогубних складок) – 10-20 сек.

11. Переривчаста вібрація вказівними пальцями обох рук здійснюють рухи в області верхньої губи в поздовжньому та поперечному напрямках – 10-20 сек.

12. Розминання післяопераційного рубця (вказівний палець розташовують на слизовій оболонці верхньої губи під рубцем, а великий – на шкірі над рубцем, здійснюють рухи, що розминають між подушечками пальців) – 10-20 сек.

13. Масаж кінчика та крил носа (кінчик та крила носа захоплюються подушечками великого та вказівного здійснюють легке розминання та потягування) – 10-20 сек.

Наступним є масаж піднебіння. Масаж є дієвим способом профілактики вторинних деформацій верхньої щелепи. Масаж треба розпочинати через 2-3 дні після зняття операційних швів, терміни початку масажу потрібно узгодити з хірургом, який виконував операцію. Перші 5-7 днів масаж у бічних відділах піднебіння проводять обережно, оскільки там відбувається процес загоєння, який йде за рахунок вторинного натягу. Масаж найефективніший у перші 6 місяців після операції, процедура масажу проводиться до їди, з дотриманням усіх гігієнічних вимог, тривалість сеансу – до 10 хв, 1-2 рази на день, інтенсивність масажу має зростати від сеансу до сеансу (Мартинюк, 2021).

1. Поздовжнє погладжування (вказівним пальцем проводяться рухи у напрямку від різців верхньої щелепи по лінії післяопераційного шва з обох боків до глотки) - 10-20 сек.

2. Поперечне погладжування (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи у напрямку від середньої лінії піднебіння до зубів) – 10-20 сек.
3. Колоподібне погладжування (вказівним або середнім пальцем проводяться кругові рухи у напрямку від середньої лінії піднебіння від різців верхньої щелепи до глотки) – 10-20 сек.
4. Спіралеподібне розтирання (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи по спіралі у напрямку від різців верхньої щелепи до глотки та від середньої лінії піднебіння до зубів) – 10-20 сек.
5. Поздовжнє розминання (вказівним або середнім пальцем проводяться плавні рухи у напрямку від середньої лінії піднебіння від різців верхньої щелепи до глотки) – 10-20 сек.
6. Розминання (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи з легким зрушенням тканин твердого та м'якого піднебіння у різних напрямках) – 10 сек.
7. Розминання із натисканням (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи з легким натисканням на тканини твердого та м'якого піднебіння у різних напрямках) – 10 сек.
8. Розминання із розтягуванням (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи з легким розтягуванням – твердого та м'якого піднебіння у різних напрямках). Особлива увага приділяється межі твердого та м'якого піднебіння. Проводиться поступове збільшення навантаження на тканини м'якого піднебіння та розтягування-натискання їх по середній лінії та в сторони від середньої лінії догори – 10-20 сек.

9. Розминання по діагоналі (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи по діагоналі середньої лінії твердого піднебіння у напрямку до країв піднебінної фіранки) – 10 сек.

10. Розминання пружинне (вказівним або середнім пальцем проводяться рухи з різким відриванням у напрямку від середньої лінії піднебіння до зубів) – 10 сек.

11. Переривчаста вібрація (кінчиками вказівних або середніх пальців обох рук виробляються легкі удари по твердому і м'якому піднебіння у напрямку від різців верхньої щелепи до глотки) – 10 сек.

12. Ударна вібрація (вказівні або середні пальці обох рук роблять рухи, короткими уривчастими дотиками від передніх різців) – 5 сек.

13. Безперервна вібрація (вказівним або середнім пальцем здійснюють безвідривні коливальні рухи в області виходу судинно-нервового пучка піднебіння і далі по його ходу) – 5 сек.

Наступним є масаж в області чола, носа та щелепно-лицьової частини. Обов'язково масаж потрібно проводити у положенні лежачи на спині при повному розслабленні м'язів тіла, використовують такі прийоми:

- погладжування, вібрації, погладжування чола здійснюють кінцями 3-4 пальців, напрямок рухів – від середньої лінії чола до волосистої частини голови; погладжування носа здійснюється кінцями 2-3 пальців, напрямок – від кінчика носа до перенісся;

- погладжування лицьової ділянки здійснюють кінцями 2-3 пальців, напрямок рухів від спинки носа до скроневих областей,

від середньої лінії верхньої губи до вуха, від середньої лінії підборіддя – до мочок вушних раковин, прийоми вібрації здійснюються кінцями двох та чотирьох пальців. Рухи йдуть тими ж лініями особи, як і при погладжуванні масажні рухи потрібно поєднувати з мімічною гімнастикою.

Гімнастика для піднебіння

Вправа 1. Ковтання води маленькими порціями, що викликає найбільш високе підняття м'якого піднебіння. При наступних один за одним ковтальних рухах подовжується час утримання м'якого піднебіння в піднятому положенні.

Вправа 2. Позіхання при відкритому роті або імітація позіхання.

Вправа 3. Полоскання горла теплою водою маленькими порціями.

Вправа 4. Покашлювання, яке викликає енергійне скорочення м'язів. При покашлюванні відбувається повний затвор між носовою і ротовою порожниною. Вправа 5. Проводиться чітке енергійне перебільшене проголошення голосних звуків на твердій атаці високим тоном голосу. При цьому збільшується резонанс в ротовій порожнині і зменшується носовий відтінок.

Вище означені вправи дають позитивні результати в доопераційному й післяопераційному періоді. Систематичне їх проведення протягом тривалого часу скорочує терміни подальшої корекційної роботи з дітьми із ринолалією.

Вправи на розвиток діафрагмального дихання

Дітям з із ринолалією притаманне диференційоване дихання, видих зазвичай є коротким, тому потрібно використовувати вправи, спрямовані на формування довгого,

достатнього, стійкого ротового видиху, якого достатньо буде для побудови цілої фрази, що є важливим та основним завданням із запобігання порушень дихальної функції. Робота над виконанням дихальних вправ:

- 1) вдихнути і видихнути носом;
- 2) здійснити вдих носом та видих через ротову порожнину;
- 3) вдихнути та видихнути ротом;
- 4) відпрацювати подачу сильного струменя повітря через рот;
- 5) плавний видих холодним струменем;
- 6) виконувати завдання на формування правильного дихання доцільно поетапно у різних положеннях: пересуваючись, напівлежачи, сидячи, стоячи на місці.

Робота над правильним диханням розпочинається із формування діафрагмально-реберного дихання. Навчасмо дитину правильного регульованого видиху за допомогою певних слів:

- 1) Вправа «Попльовування». Дитину просять плюнути на листок паперу, який лежить на столі.
- 2) Вправа «Пір'їна». Логопед просить дитину подмухати на пір'їну, яка лежить на столі.
- 3) Вправа «Кульки». На столі лежать ватні кульки, логопед просить дмухнути на них.
- 4) Вправа «Смужки». Логопед просить подути на смужки, які висять над столиком.
- 5) Вправа «Свічка». Логопед пропонує дитині іграшковий торт із свічками, просить дитину задути їх.

- 6) Вправа «Олівці». Логопед просить дитину струменем видихуваного повітря через рот подути на олівці, які лежать на столі і прокотити олівці по столу з одного краю в інший.
- 7) Вправа «Плавання». Логопед просить дитину подути на іграшки, які лежать у воді. Таким чином формується сильний видихувальний струмінь повітря через рот.
- 8) Вправа «Дуття мильних бульок». Дитині пропонують дутти бульки. Таким чином формується фіксований видих.
- 9) Вправа «Гра на музичних інструментах». Дітям пропонують грати на музичних інструментах: на сопілці, трубі та саксофоні, які розвивають дихання.
- 10) Вправа «Повітряні кульки». Дитині пропонують надувати повітряні кульки.

Вправи на розвиток фонаційного дихання

У фонаційному диханні на відміну від діафрагмального дихання, вдих і видих не рівні, видих набагато довший за вдих. Після короткого вдиху витримується пауза для підтягування пресу, а потім – довгий фонаційний видих. Звуки утворюються під час видиху, струмінь повітря, який проходить через трахею, попадає з легенів у гортань і звідти в ротову порожнину, проходячи при цьому через голосові зв'язки. Звуки утворюються під час видиху, його організація має особливе значення для постановки мовного дихання та голосу, для їх розвитку та вдосконалення. Тому кінцевою метою тренування мовного діафрагмально-реберного дихання є тренування довгого видиху,

тренування вміння раціонально витратити запас повітря упродовж мовлення (Мартинюк, 2022).

Вправа 1. Дитину просять стати вільно, ноги по ширині плечей. Потрібно прослідкувати, щоб вага рівномірно розподілилася на обидві ноги, рівновага була між пальцями ніг і п'ятами. Попросити дитину підняти угору лікті. У процесі виконанні цієї вправи задіяні лише м'язи верхньої частини рук, м'язи передпліч не беруть участі.

Вправа 2. Просять дитину розслабити кисті рук, зафіксувати їх на зап'ястках, розслабити передпліччя з тим, щоб воно вільно повисло від ліктів, потім рукам і вільно повиснути від плечей вздовж тулуба.

Ігри на розвиток фонаційного дихання. Дітям пропонують погратися.

«Кулька»

Надути щоки, повільно, плавно випускати повітря через губи, витягнуті вперед.

«Хом'як»

Поперемінно надувати щоки.

«Футбол»

Губи витягнуті вперед. Здувати ватну чи пінопластову кульку на протилежний край столу. Слідкувати, щоб видихуваний струмінь повітря був цілеспрямованим, а щоки не надувались.

«Бульбашки»

Рот трохи відкрити. Широкий кінчик язика впирається у нижні зуби. Посередині язика покласти соломинку для коктейлю, кінець

якої опустити у склянку з водою. Дути у соломинку так, щоб утворювались бульбашки. Слідкувати, щоб губи були нерухомими і щоки не надувались.

«На гойдалці»

На нитці прикріпити різнокольорові паперові фігурки ляльок (квіти, листочки, сніжинки). Дитині потрібно силою видихуваного повітря розгойдувати їх.

«Свисток»

Підготувати чисту пляшечку. Кінчик язичка висунути так, щоб він торкався горлечка пляшечки. Зі звуком «ф-ф-ф» плавно видихати повітря у пляшечку.

«Фокус»

Рот трохи відкритий, губи в посмішці, язик розслаблений, у формі «лопатки» лежить на нижній губі. На кінчик язика покласти фігурку метелика, квіточки, квадратик, різко здувати її, спрямовуючи повітряний струмінь уперед. Вправу можна ускладнити. Рот широко відкрити, широкий язик вигнути у формі чашечки. Покласти на кінчик носа ватку, здувати її, спрямовуючи струмінь повітря вгору. Слідкувати, щоб видихуваний струмінь повітря проходив посередині язика, а щоки не надувались.

«Повітряна кулька»

Надувати повітряні кульки, дитячі гумові іграшки: дитина набирає повітря через ніс і повільно з достатньою силою видихує його через рот в отвір іграшки.

«Зітріємо ручки»

Зліпити уявну снігову бабу, а потім дихати у долоні, вимовляючи звук «х-х-х», ніби зігрівати їх.

«Кораблик»

Підготувати паперовий кораблик. Пустити його у миску або у ванну з водою. Спочатку дитина дує на кораблик, не поспішаючи, склавши губи, як для звука «ф-ф-ф». Кораблик пливе плавно. А потім ніби налітає поривчастий вітер. Дитина складає губи як для звука «п», або витягає їх трубочкою, але не надуваючи щік. Кораблик рухається швидше.

У статті продемонстрована лише перша частини корекційної методики.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Найбільш сприятливою корекційна робота може бути лише за умови високої професійної компетентності фахівців та правильно підбраного комплексу методів логопедичного корекційного впливу. Головним у будь-якій роботі має бути принцип педагогічного оптимізму, адже саме завдяки йому спеціаліст, може дати дитині відчуття впевненості у своїх силах, та активізувати її до цілеспрямованого подолання усного мовлення.

Тільки комплексний медичний і психолого-педагогічний вплив на розвиток дитини з вродженими незрощеннями губи і піднебіння, використання інноваційних інтегральних реабілітаційних технологій забезпечать можливість успішної інтеграції їх у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доленко, О. (2002). Діагностична інформативність методу електропунктури у виявленні супутніх патофізіологічних порушень у дітей з уродженими вадами піднебіння. Вісник проблем біології і медицини. № 7, С.104-106.
2. Конопляста, С. (2008). Розвиток дітей із вродженими незрощення губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ. С 212.
3. Конопляста, С. (2011) Агреговані результати дослідження функціональної системи мови та мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Дефектологія. №1. С. 38-42.
4. Харьков Л., Яковенко Л. (1998). Ефективність логопедичного навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння. Дефектологія. №4. С. 19-20.
5. Мартинюк, З. (2022). Рівні підтримки дітей із ринолалією в освітньому процесі. Особлива дитина: навчання і виховання. Педагогічна преса. №2 (106). С. 65-72
6. Мартинюк, З. (2021). Діти з ринолалією в інклюзивному просторі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Наша друкарня. Вип. 19. С. 139-143,

REFERENCES

1. Dolenko, O. (2002). Diahnostychna informatyvnyist metodu elektropunktury u vyjavlenni suputnykh patofiziolohichnykh porushen u ditei z urodzhenymy vadamy pidnebinnia [Diagnostic in formativeness of the method of electro puncture in the detection of concomitant path physiological disorders in children with congenital defects of the palate]. Bulletin of problems of biology and medicine. № 7, pp.104-106. [in Ukrainian].
2. Hemp, S. (2008). Rozvytok ditei iz vrodzhenymy nezroschennia huby ta pidnebinnia [Development of children with congenital nonunion of the lips and palate.] Theory and practice. Kiev. С 212. [in Ukrainian].

3. Konoplyasta, S. (2011). Ahrehovani rezultaty doslidzhennia funktsionalnoi systemy movy ta movlennia ditei iz vrodzhenymy nezroshchenniamy huby ta pidnebinnia [Aggregated results of the study of the functional system of speech and speech of children with congenital malunions of the lips and palate]. Defectology. №1. S. 38-42.

4. Kharkov LV, Yakovenko LM (1998). Efektyvnist lohopedychnoho navchannia za rannoho khirurhichnoho vidnovlennia pidnebinnia [The effectiveness of speech therapy training in early surgical restoration of the palate]. Defectology. №4. Pp. 19-20. [in Ukrainian].

5. Martynyuk, Z. (2022). Rivni pidtrymky ditei iz rynolaliiieu v osvitnomu protsesi [Levels of support for children with rhinolalia in the educational process]. A special child: education and upbringing. Pedagogical press. №2 (106). pp. 65-72 [in Ukrainian].

6. Martynyuk, Z. (2021). Dity z rynolaliiieu v inkluzyivnomu prostori [Children with rhinolalia in an inclusive space.] Education of persons with special needs: ways of development. Our printing house. Vol. 19. P. 139-143. [in Ukrainian].

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 81'1:37.091:712.3

Лариса Малинович,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу української жестової мови

larysamalynovych@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8010-0700>

Larysa Malynovych,

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Research Officer

Department of Ukrainian Sign Language

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу української жестової мови

svk5554@gmail.com

Web of Science ResearcherID [P-9547-2016](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)

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

Svitlana Kulbida,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Head of the Department of Ukrainian Sign Language

Геннадій Міськов,

молодший науковий співробітник
відділу української жестової мови

<https://orcid.org/0000-0002-4135-8880>

ittek@ukr.net

Gennadiy Miskov,

Research Assistant
Department of Ukrainian Sign Language

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

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

СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: НЕОБХІДНІСТЬ І ВИКЛИКИ

**CREATION OF AN ACCESSIBLE LANGUAGE
ENVIRONMENT FOR PRESCHOOLERS: NEED AND
CHALLENGES**

Анотація. Тематичне пілотне дослідження розриває методологію жестової двомовності, де когорта глухих дітей дошкільного віку є унікальною мовною групою: а) з (не)використанням жестової і словесної мов, як першої (рідної), соціально значущої мови; б) тих, кого ідентифікують як членів спільноти глухих або чуючих; в) тих, хто, можливо, ніколи не буде повністю розвивати першу мову, не отримає достатньо лінгвального соціального введення на ранній стадії – сензитивного віку (0-5 років).

Мета – обґрунтувати позиції жестової двомовності у дошкільній підготовці глухих дітей з урахуванням важливості комунікації, взаємодій, потреб у родині.

Методи. Збір інформації забезпечувався: інтерв'ю з батьками, наставниками-фахівцями, які працюють в умовах мовного середовища ЗДО на основі розуміння свого власного досвіду від роботи (Hale&Napier, 2013), що допомогло створити картину поточної практики, включаючи стратегії, статистично-математичний метод, аналіз, узагальнення й висновування. Збір інформації тривав впродовж двох років з грудня 2021 по червень 2023 року.

Учасники: матері глухих дітей.

Статистика. В Україні такі глухі діти стабільно займають шосте місце серед інших груп дітей з особливими освітніми потребами, що становить 0,78% від загальної кількості дітей дошкільного віку (2021), 0,75% дітей у (2023), які здобувають дошкільну освіту у групах спеціального, інклюзивного навчання.

Характеристика ЗДО. Дошкільну освіту забезпечують разом із традиційними дошкільними групами спеціального навчання при спеціальних закладах освіти, навчально-реабілітаційних центрах, і групи інклюзивного навчання, де отримують освітні послуги 68,4% дітей з порушеннями слуху. Зміст навчання не розглядає українську жестову мову ні в якості соціальної першої мови, ні в якості другої мови. Такі ЗДО в умовах збідненого мовного середовища разом з чуючими батьками, сповідуючи медичну модель глухоти, наражають дітей на неефективну комунікацію, обмеження зв'язку, дефіцит

інформації, позбавляючи своїх дітей фундаментального права спілкування та набуття основи для успішного навчання.

Обґрунтовано позиції жестової двомовності, де без забезпечення важливості комунікації освітня система не здатна ефективно задовольняти мовні, комунікативні потреби, висвітлено стратегії комунікативних взаємодій у доступному мовному середовищі.

Висновки. Це пілотне тематичне дослідження ґрунтується на соціокультурній моделі глухоти, починає створювати картину поточних тенденцій розвитку спілкування дітей глухих і зі зниженим слухом раннього віку у групах спеціального та інклюзивного навчання, особливостей змісту, специфіки діяльності наставників-фахівців з дітьми дошкільного віку на основі опанування й використання української жестової мови, прикладів дорослих глухих, застосування комунікативних стратегій задля створення надійної основи у розвитку комунікації й успішного навчання.

Ключові слова: перша мова, доступність, мовне середовище, українська жестова мова, діти з особливими потребами, стратегія, інклюзивне навчання, спеціальне навчання.

Abstract. The thematic pilot study breaks down the methodology of sign bilingualism, where the cohort of deaf preschool children is a unique language group a) with (non)using of sign and verbal languages as the first (native), socially significant language; b) those who identify as members of the deaf or hearing community; c) those who may never fully develop a first language, will not receive enough lingual social input at an early stage - the sensitive age (0-5 years).

Methods. the collection of information was ensured: interviews with parents, mentors-specialists who work in the conditions of the language environment of schools based on the understanding of their own experience from work (Hale&Napier, 2013), which helped to create a picture of current practice, including strategies, statistical-mathematical method, analysis, generalization and

conclusion. The collection of information lasted for two years from December 2021 to June 2023.

Participants: mothers of deaf children.

Statistics. In Ukraine, such deaf children consistently occupy the sixth place among other groups of children with special educational needs, which is 0.78% of the total number of children of preschool age (2021), 0.75% of children in (2023) who receive preschool education in groups of special, inclusive education.

Characteristic of schools. Preschool education is provided along with traditional pre-school special education groups at special educational institutions, educational rehabilitation centers, and inclusive education groups, where 68.4% of children with hearing impairments receive educational services. The teaching content does not consider Ukrainian sign language either as a social first language or as a second language. Such children in an impoverished language environment, together with hearing parents, who adhere to the medical model of deafness, expose children to ineffective communication, communication limitations, lack of information, depriving their children of the fundamental right to communicate and acquire the basis for successful learning.

The position of sign bilingualism is substantiated, where without ensuring the importance of communication, the educational system is not able to effectively satisfy linguistic, communicative, academic needs, the strategies of communicative interactions in an accessible linguistic environment are highlighted.

Conclusions. This pilot thematic study is based on the socio-cultural model of deafness, begins to create a picture of the current trends in the development of communication of deaf and hearing-impaired children of early age in groups of special and inclusive education, the features of the content, the specifics of the activity of specialist mentors with preschool children based on the acquisition and use of Ukrainian sign language, examples of deaf adults, the use of communicative strategies to create a reliable basis for the development of communication and successful education.

Key words: first language, accessibility, language environment, Ukrainian sign language, children with special needs, strategy, inclusive education, special education.

Актуальність проблеми дослідження. Картина дошкільної підготовки глухих значно змінилася за останні кілька десятиліть у напрямі широкого застосування форм інклюзивного і спеціального навчання, вирішальної ролі батьків, виході на арену досвіду дорослих глухих і зі зниженим слухом, які «мають, що сказати і чим поділитися, щоб не повторювати помилки нинішньому і майбутнім поколінням глухих і зі зниженим слухом дітей». Дослідження показали, що для того, щоб така глуха дитина досягла успіху, починаючи з садочка, ключовими чинниками є, з одного боку, мова і соціальне спілкування, з іншого, важливість батьків, наставників-фахівців у родинному й освітньому і мовному середовищі, які працюють разом, щоб розвивати, сприяти і закріплювати цей успіх.

Яскравими прикладами цього є заклади з цілодобовим перебуванням для глухих, на думку американських вчених з глухознавства Lane, Hoffmeister, & Бахан, 1996; Mindess, 2006; Mindess, M., Chen, M. H., & Brenner, R., 2008 та ін., вважаються частиною заснування глухого світу (DEAF-WORLD) у США, Канаді, а також і в інших країнах, оскільки саме вони є місцем спілкування, зв'язку, стосунків, навчання та доступу до мови для глухих дітей – надійної основи, де враховують вчасне накопичення соціальної мови – жестової, як першої, а також паралельно і культури глухої спільноти [1,2]. Такі погляди

обґрунтовують системні зміни для переходу від уявлення про глухих дітей як про таких, що мають недоліки, втрату, порушення слуху, за Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G., 2017, до уявлень про них просто як про «інших» [3].

У дослідженні дитячої глухоти питання, що стосуються мови, розглядаються без прихованої або явної провини на глуху дитину, натомість звертається увага на організацію оточення навколо дитини (дітей), заперечуються нетипові (дисфункційні) терміни-ярлики. Тому проблема мовного використання, акцент на доступі до мови, вплив мови на дитину, чому саме це жестова мова і як батьки накопичують унікальний мовний досвід є доволі важливою і затребуваною з урахуванням українського контексту.

Мета – обґрунтувати позиції жестової двомовності у дошкільній підготовці глухих дітей з урахуванням важливості комунікації, взаємодій, потреб у родині.

Огляд літератури. Для дослідження найкращих практик у сфері дошкільної освіти глухих вивчено доказову базу жестової двомовності (Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D., 2014; Hamilton, B., & Clark, M. D. M. 2020; Hassanzedeh S., 2012; Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C., 2014; Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016), відмічено роль батьків і фахівців у виявленні факту, що жестова мова насправді підтримує словесну мову [4-8]. Рішення про мову та модальність батьками, на думку Hall et.al. 2017, Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K., 2019, часто приймаються з

одностороннього введення, що часто призводить до мовних затримок і подальшого позбавлення мови [9]. Глухі діти, які можуть розмовляти рідною мовою своєї родини, інколи називають англійську та/або використання жестової із різним ступенем володіння мов. У літературі присутні багато термінів, що вказують на брак мови, проблеми з мовним засвоєнням та/або здібностями дитини й загалом пропонують негативне ставлення до глухих дітей та їхньої мови. Відсутність достатнього мовного доступу до мови у глухих дітей може спричинити мовну депривацію й труднощі зі спілкуванням. Зокрема, дослідження DeCasper and Spence, 1986; Harmon, K., 2013, доводять, що глухі діти народжуються із запізненням у слуховому віці, оскільки плід дитини зі збереженим слухом починає навчатися на слух у внутрішньочеревному періоді, задовго до свого народження [10]. Раннє підсилення при ідентифікації дає змогу деяким дітям отримати слуховий доступ за допомогою традиційних технік підсилення (слухових апаратів), тоді як інші отримують доступ пізніше через кохлеарні імплантанти. Втім, якщо якість доступу до звуку часто неможливо визначити, то, на думку Clark, M. D., Cue, K. R. та ін., 2020, доки дитина не зможе відповісти розмовною мовою (розрізнення мовлення), її мова, можливо, сильно затримається [11].

Ця нездатність передбачити, хто отримає користь від слухових технологій, за свідченнями Greene-Woods 2020; Pisoni та ін., 2008, покладаючись виключно на розмовну мову, призводить до великої мінливості володіння мовою і свідчить про втрату часу

у сенситивний період розвитку дитини [11]. Тому, без «чіткого юридичного визнання парадигми спілкування освітня система не зможе обслуговувати глухих і зі зниженим слухом дітей широко й ефективно, ми втратимо ще одне покоління таких дітей» [12].

Вчені Mayberry R. I., Chen, J. K., Witcher, P., & Klein, D., 2011; Pénicaud та ін. 2013, доводять, що встановлення доступної та зрозумілої мови якомога раніше має важливе значення для неврологічного та подальшого академічного розвитку. Зі збільшенням затримки в засвоєнні мови неврологічний розвиток дитини змінюється з позитивними наслідками для психолінгвістичної обробки [13,14]. Інші дослідники (Francheschini R., Hufeisen B.) засвідчують, що перша мова прокладає шлях до створення у мозку людини спеціального блоку, який відповідає за засвоєння іншої мов(и). У процесі вивчення M_1 активізуються ресурси та формуються навички, які у подальшому або сприяють, або, навпаки, гальмують вивчення інших (M_2 , M_3 , M_n). Помічено, що якщо при вивченні M_1 виникали певні проблеми, внаслідок чого утворилися прогалини, то це шкодить мотивації при вивченні другої мови.

Вагомим для нас є і дослідження жестової двомовності в контексті розвитку комунікативної діяльності глухих дітей. Звертаючись до цього питання, мусимо відзначити, що в українському науковому просторі дидактика жестової двомовності отримала належну увагу в контексті:

– змістових аспектів концептуальних засад впровадження УЖМ і використання у двомовному процесі спеціальних закладів

освіти (Н. Адамюк, О. Біланова, О. Бурлака, Г. Воробель, Т. Заяць, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Л. Лещенко, І. Кобель, С. Кульбіда, Л. Луценко, І. Чепчина та ін.);

– особливостей вивчення УЖМ як першої та другої мови (Н. Адамюк, Є. Грищенко, О. Дробот, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Л. Лещенко, В. Муць, С. Кульбіда, М. Курзіна, С. Лук'янова, І. Сколотова, В. Стьопкін, І. Чепчина, Д. Федорченко, С. Яценко та ін.);

– ролі батьків при опануванні жестової мови, як соціальної і педагогічної категорії (Н. Зборовська, Л. Іващенко, І. Кобель, О. Пац, О.Рибак та ін.);

– значення соціального спілкування (комунікації) як унікальної необхідної потреби глухих дітей в опануванні мовних, пізнавальних, академічних компетентностей (Н. Адамюк, О. Бурлака, Г. Воробель, Р. Грицько, А. Замша, Г. Міськов, Л. Малинович, О.Федоренко та ін.) [15-22].

Нині відкриваються можливості для вивчення дитячої глухоти в контексті жестової педагогіки і жестової двомовності, де у фокусі уваги унікальні потреби дитячої особистості.

Виклад основного матеріалу. Ми повинні визнати сучасний воєнний стан як великий соціальний, культурний, демографічний виклик відвертих дискусій, в тому числі і про стан мовної дошкільної підготовки, як вікна в освіту, – шляху вперед у набутті компетентностей. У зазначеному контексті діти дошкільного віку – найбільш вразлива категорія. Особливо, коли це стосується дітей з особливими потребами, які мають різноманітні базові потреби,

задоволення яких напряду залежить від організації умов наставниками (батьками, фахівцями).

Національна асоціація державних директорів спеціальної освіти в Інструкції щодо освітніх послуг для глухих і зі зниженим слухом учнів (1994) повідомляла: «Більшість дітей зі збереженим слухом з народження і до шести років накопичують базове володіння мовою, великий (пасивний і активний) словниковий запас, згодом вступають до садочка, школи зі здатністю обробляти та інтегрувати словесну інформацію. З першого класу шкільні системи створюють програми й середовище ресурсів, послуг на основі застосування надійної сформованої бази основних мовних навичок першої мови..., що активно використовується для навчання дітей читати, писати, рахувати, досягти цілей самореалізації, розвитку повноцінних *стосунків, розвитку різних компетентностей, в тому числі економічної достатності та становлення громадянської відповідальності*. Цілі навчання дітей зі зниженим слухом ідентичні цілям навчання глухих дітей, оскільки діти при втраті слуху рідко накопичують свій освітній досвід до ідентичного, такого самого розширеного мовного і мовленнєвого фону, як у дітей зі збереженим слухом» [23].

У зв'язку з цим дитяча глухота оперує унікальним набором базових потреб [22], серед яких мовні, комунікативні є ключовими.

Низька частота дитячої глухоти (0,79% і 0,75% за 2021 і 3023 роки) серед груп дітей дошкільного віку (Табл.) [24].

**Статистика дітей з особливими освітніми потребами
дошкільного віку за групами в Україні**

Групи для дітей з порушеннями	2021		2023	
	кількість	%	кількість	%
мови	38 501	64,15	31 741	64,17
зору	6 742	11,23	5 504	11,13
затримки психічного розвитку	6 496	10,82	5 336	10,79
опорно-рухового апарату	6 263	10,43	5 140	10,40
інтелекту	546	2,58	1 367	2,76
слуху	472	0,79	372	0,75
Загалом в Україні	60 020		49 460	

Батьківський досвід щодо дитячої глухоти в Україні може включати обізнаність з інформацією про:

- соціокультурний напрям глухоти (жестову двомовність, педагогіку жестової мови),
- важливість опанування жестової мови (контакт, доступ),
- особливості формальної дошкільної підготовки та отримання спеціальних послуг.

Респонденти матері (39 осіб трьох груп – зі збереженим слухом – перша група, зі зниженим слухом – друга група, глухі – третя група) глухих дітей були опитані, що б визначити: вибір мови, режиму спілкування, форм підготовки дошкільних закладів освіти (ДЗО), джерел отримання інформації про особливості розвитку глухих дошкільників.

Досвід глухих батьків дуже різний, включає відмінності в сімейному складі, освітньому досвіді та зміни в часі та розвитку, ідентифікація себе з культурою глухих, культурою чуючих або обох разом, і це може змінюватися з часом.

Глухі родини користуються жестовою мовою зі своїми малими глухими дітьми. Опанування зазвичай відбувається паралельно з віхами в засвоєнні словесної мови. Знання і опанування жестової мови не заважає оволодінню словесним мовленням. Більше того, натомість з оволодінням ЖМ покращується здатність до опанування слів і читання на основі засвоєних образів першої мови. Крім того, рівень фрустрації в спілкуванні знижується в сім'ях, які використовували як усну, так і жестову комунікацію в поєднанні. Переваги глухих дітей глухих батьків порівняно з глухими дітьми із чуючими батьками у таких напрямках, як родинний комфорт, мікроклімат, пізнавальні досягнення, зростання, зрілість та ін.

Кілька прикладів атмосфери позитиву, прояву зацікавленості, задоволення, безпосередньої систематичної участі у взаємодіях мають важливе значення. Якщо спочатку у взаємодії дитина звертає увагу на матір (живий об'єкт), формується контакт «очі в очі», «погляд за живим об'єктом», то поступово звертається увага на яскраві предмети (неживі об'єкти), формується контакт «погляд за об'єктом» (за Дж. Брунер, 1977). До 8 міс. дитина простягає руку до об'єкта, аби виразити в ньому свою зацікавленість, й шукають поглядом очі матері, аби бачити, чи зрозуміла вона. З'являється вказівка на об'єкт як виділення його

серед інших об'єктів. Вказівна активність виділення має неабияке значення, такі дії виступають як базове маркування (назва) в іграх-взаєминах з обов'язковим компонентом зворотного зв'язку, аби дитина зрозуміла про що йдеться. Мати вказує, запитує дитину значущою зрозумілою формою мовлення, завдяки чому розвивається здібність в дитини до спілкування. Коли дитина починає оволодівати окремими жестами (словами), називати предмети, об'єкти, речі та ін., вона демонструє розвинену здібність позначати потрібними знаками у спільній взаємодії-досвіді, яку важливо заохочувати, підтримувати і розвивати.

Опитування батьків засвідчили, що підвищення задоволення від вивчення жестової допомагає зменшити тривогу. Бо насолода є ключем до наполегливості вивчення мови та впливає на продуктивність, оскільки діти отримують більше задоволення від участі у комунікативній діяльності, ніж некомунікативній діяльності. Тому мовні форми у конкретних зразках не розвиваються самі по собі, а розвиваються у безпосередній взаємодії, через позитивно-емоційне налаштування дитини зі значущим наставниками, що передбачає задоволення і відповідає потребам малюка [21].

Глухі діти набувають іншу мову, досвід порівняно з дітьми зі збереженим слухом, які мають доступ до звукової мови, якою розмовляють навколо них з раннього дитинства. Обізнаність, досвід і мовна практика батьків критично важлива для фахівців спеціального (інклюзивного) закладу освіти, оскільки мова є засобом соціальної взаємодії і засобом навчання.

Одним із найважливіших аспектів унікальності групи глухих дітей є затримка виявлення глухоти та викликаної нею затримки у засвоєнні мови. В умовах воєнних дій дорогоцінний час на систематичне і послідовне спілкування-зв'язок, ставлення-зв'язок, мова-зв'язок, пізнання-зв'язок (від кількох місяців до кількох років пропущеного) мовного розвитку, який міг би відбутися, втрачається, як і родина з дитиною не отримує достатнього мовного введення, позбавляється мовного середовища. Батьки і їхні діти за такої ситуації мають різні рівні доступу до цих мов, включаючи жестові та розмовні мови. Відсутність доступу до жестової мови досить поширена серед чуючих батьків, що є перешкодою для дитини у доступі до мовних ресурсів українською жестовою мовою.

Недостатній вплив мови, відсутність чи обмежений контакт до доступної і зручної мови впливають на дитину та зумовлюють своєрідний шлях вивчення.

Вибір мови є складним рішенням для чуючих сімей. Такі сім'ї не лише вибирають між модальністю та жестовою мовою, як знакових систем, але також визначають, якою мовою їхня дитина буде спілкуватися і опановувати в якості першої. Документування мовного вибору чуючих матерів представлено у дослідженні [25].

Під час інтерв'ювання було встановлено, що ступінь втрати слуху є визначальним фактором вибору й придбання усної форми словесної мови. Іншим важливим висновком було те, що чуючі матері обирали рідну мову, ґрунтуючись на медичних моделях глухоти:

- *«Моя дитина не гірша за інших»* (Мама протезованої двома СА дівчинки 2,3 р.);

- *«Наша родина прийняла однозначне рішення, бо живемо серед чуючих людей»* (Мама протезованої двома СА дівчинки 4,5 р.);

- *«Вставили у три роки КІ, будемо вставляти ще і другий»* (Мама протезованого КІ хлопчика 4,2 р.);

- *«Займалися з логопедом, при переїзді – продовжили заняття, трішки важко, але ми зможемо»* (Мама дівчинки з одним СА 4 р.).

Додамо, що матері звертають увагу на особливості дефіциту при опануванні словесної мови. Для дітей, які мають доступ до усного мовлення як форми словесної мови, навіть легка втрата слуху може спричинити мовні неузгодженості, які негативно впливають на розвиток грамотності. Через це чуючі матері глухих дітей, які мають доступ до усного мовлення, систематично звертаються до фахівців, які розуміють зв'язок між фонологічною обізнаністю та грамотністю, знають і використовують стратегії компенсації відсутності повного фонологічного доступу. Звертає увагу і емоційний чинник при вивченні усного мовлення: тривожність, відволікання уваги, швидка втомлюваність, які є чіткими маркерами ефективності.

На основі зазначеного батьки усвідомлюють, що дошкільнята вивчають мову, яка їх оточує. Діти з порушеннями слуху (глухі та зі зниженим слухом) у вивченні мови нічим не відрізняються, оскільки мають здатність вивчати мову, як будь-які інші діти. Втім створення умов для забезпечення доступності мови навколо дитини впродовж перших років (від народження до п'яти) – оптимального періоду опанування першої мови (M_1) – є надзвичайно важливим.

Створення умов можна відбуватися у двох напрямках:

- з використанням сучасних технологій підсилення слухових діапазонів (слухові апарати, кохлеарні імпланти тощо), які спроможні забезпечувати доступ до усного мовлення словесної мови;

- забезпечення отримання достатнього доступу до жестової мови (ЖМ), коли дитина оволодіває першою (рідною, соціальною) мовою відповідно до віку та накопичує основу для вивчення другої мови (M_2) у дошкільній формальній підготовці.

Подібно до дітей-ровесників зі збереженим слухом, глухі діти, які рухаються в одному з напрямів у вивченні першої мови, отримують достатній доступ до визначених мов (словесної та/або ЖМ) у їхніх родин (чуючих (23,1%), зі зниженим слухом (100%), глухих батьків (100%)), громадах, дошкільних закладах освіти (ДЗО). Крім того, вони розвивають ідентичність і почуття приналежності до своїх сімей, що чують, або глухих, своїх спільнот і суспільства в цілому. З культурною свідомістю та елементарними базовими знаннями про світ, які відкривають

комунікативну доступність першої мови, вони набуватимуть потенціал для розвитку навичок письма і читання на рівні навичок, які опановують їхні однолітки зі збереженим слухом.

Висновки. Отже, результати опитування дали підстави визначити три групи батьків та дві групи дітей дошкільного віку.

Одна група дітей, які, як і більшість дітей, навчаються усно спілкуватися або жестово природним чином у родинях чуючих батьків (23,1%) і глухих і зі зниженим слухом батьків (100%) Ці діти соціалізуються через поведінку та взаємодію з батьками, наставниками. Мова цих взаємодій забезпечує контекст для поведінки, яку вони бачать, сприймають, є основою для засвоєння конкретної мови. Незалежно від того, чи мають ці діти словесну чи жестову, вони будуть вивчати мову і використовувати її відповідно до свого віку і з накопиченою базою вступатимуть до школи. Коли мова школи стає доступною для них, їм також буде доступна можливість досягати успіху в навчанні.

Інша група дітей, які в перші роки не чують (або не обробляють) словесну мову, якою користуються їхні чуючі батьки (76,9), і не мають доступу до ЖМ. Їхня соціалізація обмежується відчуттям поведінки інших і способами штучних взаємодій з ними, з переживаннями, які не супроводжує мова. Без мови, яка б надала відповідний контекст для поведінки, яку вони бачать, існує великий ризик для засвоєння ними мови разом із розвитком ідентичності і відчуттям приналежності до своїх сімей, спільноти, культури та суспільства. Але найголовніше, що ці діти підуть до школи без володіння першою мовою (M1) відповідно до свого

віку та становитимуть унікальну групу у закладах освіти – діти з пізньою першою мовою (M1). Незалежно від того, чи використовується у закладі освіти словесна чи жестова мова, вони не будуть розуміти ні однієї, ні другої, тому що не отримали достатньо лінгвального введення на ранній стадії їхнього життя. Як наслідок, перш, ніж вони зможуть отримати доступ до навчальної програми, вони повинні отримати першу мову – соціальну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lane, H.L., Hoffmeister, R., & Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Press.
2. Mindess, M., Chen, M.H., & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. *YC Young Children*, 63(6), 56.
3. Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G. (2017). Deaf professionals and community involvement with early education. *National Center for Hearing Assessment and Management (Ed.), eBook*, 2017
4. Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 238-250. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>
5. Hamilton, B., & Clark, M.D.M. (2020). The deaf mentor program: Benefits to families. *Psychology*, 11(5), 713-736.
6. Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of Cochlear Implantation in Deaf Children of Deaf Parents: Comparative Study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989-994. <https://doi.org/10.1017/S0022215112001909>
7. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What *Linguists Can Do*. *Language*, 90, 31-52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>

8. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). *Language Choices for Deaf Infants*. *Clinical Pediatrics*, 55, 513-517. <https://doi.org/10.1177/0009922815616891>
9. Hall, M.L., Hall, W.C., & Caselli, N.K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.
10. Harmon, K. (2013). Growing up to become hearing: Dreams of ‘Passing’ in oral Deaf education. In: J. Brune, & D. Wilson (Eds.), *Disability and Passing: Blurring the Lines of Identity* (pp. 167-198). Philadelphia, PA: Temple University Press
11. Clark, M.D., Cue, K.R., Delgado, N.J., Greene-Woods, A.N., & Wolsey, J.L. A. (2020). Early intervention protocols: Proposing a default bimodal bilingual approach for deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1339-1344.
12. Siegel, L. (2000). *The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change*. *American Annals of the Deaf*, 145(2), 63–78. doi:10.1353/aad.2012.0813
13. Mayberry, R.I., Chen, J.K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>
14. Mitchell, R.E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1093/deafe d/enu02>
15. Кульбіда, С.В. (2008). Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. Вип. 3. С. 26-33.
16. Воробель, Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, 52-55. Вилучено з <https://ojs.ukrlogos.in.ua2022/734>
17. Малинович, Л.М. (2015). Психологічні засади готовності дошкільників з порушеннями слуху до навчання в освітніх закладах різного типу. *Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук 19.00.08 – спеціальна психологія*. 20 с.
18. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299с.
<https://doi.org/10.33189/isp21.01>

19. Malynovych, L. (2020). ASPECTS OF INDICES DETERMINATION OF THE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE SCHOOL EDUCATION. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 132-138.
<https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55>

20. Грицько, Р. (2020). Системна робота фахівців з розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 69-71.
<https://doi.org/10.36074/24.07.2020.v3.23>

21. Кульбіда, С.В., Адамюк Н.Б. та ін. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навчально-методичний посібник.

22. Міськов, Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. Збірка тез матеріалів ІХ Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356.

23. Easterbrooks, S., & Baker-Hawkins, S. (1994). Deaf and Hard of Hearing Students: Educational Service Guidelines.

24. Дані Укрстату: кількість дітей у групах спеціального призначення. 28.06.2023. Вилучено з <https://ukrstat.gov.ua/index.html>

25. Кульбіда, С.В. (2023). Соціокультурний дискурс в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови.

REFERENCES

1. Lane, H.L., Hoffmeister, R., & Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Press.
2. Mindess, M., Chen, M.H., & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. *YC Young Children*, 63(6), 56.
3. Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G. (2017). Deaf professionals and community involvement with early education. *National Center for Hearing Assessment and Management (Ed.), eBook*, 2017.

4. Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 238-250. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>
5. Hamilton, B., & Clark, M.D.M. (2020). The deaf mentor program: Benefits to families. *Psychology*, 11(5), 713-736.
6. Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of Cochlear Implantation in Deaf Children of Deaf Parents: Comparative Study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989-994. <https://doi.org/10.1017/S0022215112001909>
7. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What Linguists Can Do. *Language*, 90, 31-52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
8. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Language Choices for Deaf Infants. *Clinical Pediatrics*, 55, 513-517. <https://doi.org/10.1177/0009922815616891>
9. Hall, M.L., Hall, W.C., & Caselli, N.K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.
10. Harmon, K. (2013). Growing up to become hearing: Dreams of ‘Passing’ in oral Deaf education. In: J. Brune, & D. Wilson (Eds.), *Disability and Passing: Blurring the Lines of Identity* (pp. 167-198). Philadelphia, PA: Temple University Press
11. Clark, M.D., Cue, K.R., Delgado, N.J., Greene-Woods, A.N., & Wolsey, J.L.A. (2020). Early intervention protocols: Proposing a default bimodal bilingual approach for deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1339-1344.
12. Siegel, L. (2000). *The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change*. *American Annals of the Deaf*, 145(2), 63–78. doi:10.1353/aad.2012.0813
13. Mayberry, R.I., Chen, J.K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>
14. Mitchell, R.E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu02>
15. Kulbida, S.V. (2008). Kontseptualni zasady navchannia nechuiuchykh i vykorystannia zhestovoi movy (na materialakh zarubizhnoi teorii ta praktyky)

[Conceptual principles of teaching the deaf and using sign language (on the materials of foreign theory and practice)]. *Zhestova mova y suchasnist: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 3. S. 26-33. [in Ukrainian].

16. Vorobel, H.M. (2022). *Spilnota ditei z porushenniamy slukhu v Ukraini: zabezpechennia prava na yakisni osvritni posluhy* [The community of children with hearing impairments in Ukraine: ensuring the right to quality educational services]. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. Collection of scientific papers «SCIENTIA», 52-55. Vylucheno z <https://ojs.ukrlogos.in.ua2> [in Ukrainian].

17. Malynovych, L.M. (2015). *Psykhologichni zasady hotovnosti doshkilnykiv z porushenniamy slukhu do navchannia v osvitnikh zakladakh riznogo typu* [Psychological principles of readiness of preschoolers with hearing impairments to study in educational institutions of various types]. *Avtoreferat dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk*. 19.00.08 – spetsialna psykhologhiia. 20 s. [in Ukrainian].

18. Kulbida, S.V. (2021). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv* [Peculiarities of communicative activity of deaf students]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologii imeni Mykoly Yarmachenka. NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. 299s. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>. [in Ukrainian].

19. Malynovych, L. (2020). ASPECTS OF INDICES DETERMINATION OF THE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE SCHOOL EDUCATION. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 132-138. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55> [in Ukrainian].

20. Hrytsko, R. (2020). *Systemna robota fakhivtsiv z rozvytku movlennia u doshkilnykiv z porushenniamy slukhu* [Systematic work of specialists on the development of speech in preschool children with hearing impairment]. *Zbirnyk naukovykh prats ЛОГОС*, 69-71. <https://doi.org/10.36074/24.07.2020.v3.23> [in Ukrainian].

21. Kulbida, S.V., Adamiuk N.B. ta in. (2023). *Komunikatyvna dostupnist osvritnoho seredovyscha dlia osib iz porushenniamy slukhu v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Communicative accessibility of the educational environment for persons with hearing impairments in the conditions of modern challenges]: *navchalno-metodychnyi posibnyk*. [in Ukrainian].

22. Miskov, H.V. (2023). Osvitni potreby hlukhykh zdobuvachiv yak sotsiokulturni determinanty potreb [Educational needs of deaf learners as sociocultural determinants of needs]. Zbirka tez materialiv IKh Mizhnarodnoho konhresu «Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru ta viiny» 25-26 zhovtnia 2023 roku. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. S.354-356. [in Ukrainian].

23. Easterbrooks, S., & Baker-Hawkins, S. (1994). Deaf and Hard of Hearing Students: Educational Service Guidelines

24. Dani Ukrstatu: kilkist ditei u hrupakh spetsialnoho pryznachennia [Ukrstat data: number of children in special purpose groups]. 28.06.2023. Vylucheno z <https://ukrstat.gov.ua/index.html>. [in Ukrainian].

25. Kulbida, S.V. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs v umovakh sohodennia [Sociocultural discourse in today's conditions]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil ukrainskoi zhestovoi movy. [in Ukrainian].

УДК 376-056.26:616.831/.832:376.016:811.161.2'355-028.31

Ольга Аркадьєва,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
olga.o.arkadieva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0695-1168
Researcher ID: P-8072-2016

Olha Arkadieva,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher Speech therapy department

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП

FEATURES OF FORMATION OF PHONETIC- PHONEMATIC PROCESSES IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY

Анотація. Стаття розглядає механізми формування фонетико-фонематичних процесів у дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), порівнюючи їхні особливості з розвитком у типових онтогенетичних умовах.

Метою дослідження є аналіз відмінностей у формуванні фонетико-фонематичних процесів у дітей з ДЦП та їх вплив на мовленнєвий розвиток, вивчення даних слухових функцій та операцій, зокрема фонематичного слуху, сприймання, уявлення, аналізу та синтезу учнів початкової школи (2-4 класи) з ДЦП.

Враховуючи етапи онтогенезу, на яких розвиваються слухові функції та операції, стаття зосереджується на механізмах формування фізіологічного слуху через призму ДЦП. Досліджено дані, які вказують на значні порушення слуху в дітей з церебральною паталогією на різних рівнях акустичного аналізатора, а саме своєрідністю розвитку акустичного аналізатора: спостерігається зниження слухової функції (переважно на високочастотних тонах), що може призводити до порушення звуковимови ряду звуків, вибірковості якості розпізнавання окремих фонем, виникають труднощі при розрізненні слів, схожих за звучанням, страждають фонематичні уявлення, аналіз і синтез. Навіть за умови повного збереження фізіологічного слуху

спостерігається підвищена чутливість до звукових сигналів немовленнєвого походження, але диференціація сприймання звуків є недостатньою.

Висновки дослідження вказують на необхідність індивідуальних підходів та розробки спеціалізованих програм для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з ДЦП. Особлива увага повинна бути приділена розвитку фонетико-фонематичних процесів, враховуючи їхні особливості та вплив на мовленнєвий розвиток дітей із церебральною патологією.

***Ключові слова:** фонетико-фонематичні процеси (ФФП), тяжкі порушення мовлення (ТПМ), дитячий церебральний параліч (ДЦП), особливі освітні потреби (ООП), фонематичний (слух, сприймання, уявлення, аналіз та синтез), загально-освітня школа (ЗОШ).*

Abstract. Article examines the mechanisms of formation of phonetic-phonemic processes in children with cerebral palsy (CP), comparing their characteristics with the development in typical ontogenetic conditions. The aim of the study is to analyze the differences in the formation of phonetic-phonemic processes in children with CP and their impact on speech development. The research investigates auditory functions and operations, including phonemic hearing, perception, imagination, analysis, and synthesis of elementary school students (grades 2-4) with CP.

Taking into account the ontogenetic stages at which auditory functions and operations develop, the article focuses on the mechanisms of forming physiological hearing through the prism of CP. The findings indicate significant auditory impairments in children with cerebral pathology at various levels of the acoustic analyzer, particularly in the specificity of the development of the acoustic analyzer. Lowered auditory function, especially at high frequencies, is observed, leading to disturbances in articulating certain phonemes and causing difficulties in distinguishing words with similar sounds. Phonemic perceptions, analysis, and synthesis are affected.

Even with entirely preserved physiological hearing, an increased sensitivity

to non-speech sounds is observed, but the differentiation of sound perception is insufficient.

The study's conclusions underscore the necessity of individualized approaches and the development of specialized programs for the speech development of children with CP. Special attention should be paid to the development of phonetic-phonemic processes, considering their characteristics and impact on the speech development of children with cerebral pathology.

Key words: phonetic-phonemic processes, severe speech disorders, cerebral palsy (CP), special educational needs, phonemic hearing, phonemic perception, phonemic imagination, phonemic analysis and synthesis), primary school.

Актуальність дослідження. Фонетико-фонематична складова мовлення нерозривно пов'язана із розвитком мовлення дітей в онтогенезі. Як стверджують вчені та практики сучасності (Ю. Рібцун, В. Ільяна, Е. Данілавичюте, Л. Трофименко та ін.), кількість дітей з дизонтогенетичним типом мовлення стрімко зростає, що змушує сучасну педагогіку переосмислювати, доповнювати та використовувати нові дієві способи корекції. Фонетико-фонематичні процеси у різних категорій дітей можуть бути сформовані по-різному. В нормі цей процес проходить зладжено, автоматизовано, якщо виникають особливості, то до старшого дошкільного віку вони змінюються нормовими показниками, звісно, якщо всі умови для позитивної тенденції збережені. Якщо діти мають проблеми психофізичного розвитку, особливо це стосується дітей з вадами мовлення, так як недостатній рівень сформованості всіх компонентів мовлення веде до затримки мовленнєвого розвитку і в подальшому згубно

впливає на рівень наукованості дітей із важкими порушеннями мовлення (ТПМ), а обтяженість супутніми порушеннями як ДЦП ще більше сповільнює процеси розвитку. Найбільш частий запит від практиків, яким чином покращити та пришвидчити процес формування фонематичних процесів в дітей з особливими освітніми потребами (ООП), враховуючи їхні особливості розвитку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розглянемо механізм формування фонетико-фонематичних процесів (ФФП) в нормі та при дизонтогенезі. Значну роль в розвитку процесів мовлення, читання та письма відіграє добре розвинений акустичний аналізатор та його функціональні характеристики: фізіологічна та фонематична. Фізіологічний слух характеризується високим рівнем сформованості і функціонування всіх відділів акустичного аналізатора (зовнішнього, внутрішнього – провідникового та центрального). Фонематичний слух є більш складним утворенням, що поступово формується на основі взаємодії фізіологічного слуху та формування мовленнєвої діяльності.

Слуховий аналізатор забезпечує розвиток функцій і операцій даної модальності в певній ієрархії – від нижчих структур до вищих. Слухові функції і операції формуються поступово, розвиваються на кожному етапі онтогенезу. Звук в лінгвістиці розглядаються як фонема (мінімальна одиниця) звукового складу мови, що слугує для впізнання і розрізнення мовних знаків. Кожна фонема має притаманне тільки їй звучання, але в різному

звуковому оточенні вона звучить по-різному (реалізується у вигляді алофона), відповідно до джерела творення (Соботович Є., Данілавічюте Е. та ін.). З набуттям лінгвістичного досвіду та формуванням вищих рівнів слухових функцій і операцій утворюються тонкі диференційні з'язки і уявлення дитини про кожен фонем, що дає можливість розуміти набір об'єднаних в склади фонем і сприймати їх цілісно в словах.

Фонематичний слух розвивається в процесі становлення мовлення, адже без нього неможливе генерування мовлення. Завдяки йому здійснюються операції розрізнення та впізнавання фонем, що формують звукову оболонку слова. Фонематичний слух – одна зі складових фонематичних процесів, які представляють собою комплікаційне утворення, що поступово формується на основі взаємодії фізіологічного слуху та формування мовленнєвої діяльності, базуючись на досконалому функціонуванні мовленнєвого та акустичного аналізаторів. Відчизняні автори Гопіченко М., Данілавічюте Е., Соботович Є., Тищенко В., Трофименко Л. та ін. описують фонематичний слух як можливість дитини диференціювати в особистому мовленні звуки, що є реалізацією фонем рідної мови. Основою для формування фонематичного слуху є порівняння власної вимови із еталонною вимовою дорослих і неусвідомлена корекція своєї власної вимови, максимально спрямованої до еталону (Трофименко Л., 2013).

Згідно з теорією сприймання (будь-якої модальності) виділяють 3 рівні сприймання: сенсорний, перцептивний,

смысловий. Критерії мовленнєвого розвитку на основі фонетико-фонематичної ланки ґрунтовно описано в працях Соботович Є., і знайшло подальше відображення й розвиток в роботах її учнів та послідовників (Тищенко В., Данілавічюте Е., Трофименко Л., Бартенєвої Л., Андрусишиної Л., Рібцун Ю. та ін.)

На елементарному (сенсорному рівні) слуховий аналізатор здійснює аналіз сприйнятих мовних сигналів. Внаслідок цього здійснюється розрізнення звуків мовлення за їхніми фізичними, акустичними ознаками і повторення цих звуків на імітаційному рівні внаслідок їх сприйняття дитиною з мовлення оточуючих людей (Соботович Є., Гопіченко О., Данілавічюте Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю. та ін.).

На перцептивному (наступному) рівні розвитку здійснюється сприймання ознак фонем, що є незмінними для всіх варіантів її звучання, і розрізнення фонем за цими ознаками, що називається фонематичним розрізненням. Розрізнення звуків мовлення відбувається за узагальненими (смыслорозрізнявальними) ознаками. Сформованість цього рівня сприймання зумовлює стабілізацію звукового складу слова. На цій основі формується зв'язок між звучанням слова і його значенням (дослідження Соботович Є., Соботович І.).

На останньому і заключному смысловому або понятійному рівні здійснюється встановлення зв'язків між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності. Внаслідок цієї діяльності формується імпресивне мовлення дитини (Соботович Є., 2002, Данілавічюте Е., 2006, Ільяна В., 2014).

Відповідно до рівнів розвитку функцій і операцій виділяють таку систему складових фонематичних процесів, розроблених і описаних Соботович Є.

Фонематичне сприймання – процес впізнавання та поділу звуків мовлення. При сприйманні мовлення слова не розпадаються на складові частини і їх звуковий склад не усвідомлюється. Впізнавання слів відбувається в залежності від умов сприймання: з опорою на окремі елементи або на ознаки всього слова в цілому. У формуванні фонематичного сприймання основна роль належить акустичному та мовноруховому (як невід’ємної частини перцептивного) аналізаторам, а також таким психічним процесам як увага та пам’ять.

Фонематичні уявлення – образи, що зберігаються у пам’яті (при їх актуалізації цілковито виключено опору на еталон звучання).

Фонематичний аналіз і синтез – виділення звука на фоні слова, визначення кількості і послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах. Ці види аналізу формуються спочатку з опорою на слухове сприймання слова, яке вимовляє сама дитина (тобто у зовнішньому плані), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприймання мовлення (Соботович Є., 2002, Ільяна В., 2014).

Фонематичний аналіз низка авторів описують як поділ слова на фонемі, його складові. Функція фонематичного аналізу складна і багатопланова. Виділяють наступні форми оперування фонемами: впізнавання звука на фоні слова, виділення першого та

останнього звуків в слові, визначення послідовності, кількості звуків та їх місце положення в слові відносно інших звуків. Формування фонематичного аналізу пов'язано не тільки із станом гностико-практичних функцій, а й з еволюцією вищих форм пізнавальної діяльності. Фонематичний аналіз – це суцесивний процес, порушення якого пояснюється недостатнім рівнем розвитку інтелекту або легким резидуально-органічним ураженням центральної нервової системи.

Дихотомічним (протилежним) явищем аналізу є фонематичний синтез. Фонематичний синтез – це мисленнева дія синтезування (злиття) звукової структури слова, окремих звуків в одне слово.

На основі фонематичного сприймання та аналізу формуються фонематичні уявлення, в розвитку яких велику роль відіграють увага та пам'ять.

Роль фонематичних знань неможливо розглядати окремо від функцій фонематичної системи. Фонематичну систему складають наступні функції: слуховимовна (що характеризує різницю всіх фонем за акустичними та артикуляційними ознаками), смислозамінна (при заміні однієї фонемі іншою змінюється зміст), фонематичний аналіз (трансформування слів на окремі фонемі).

Слухова система нервових зв'язків в корі головного мозку тісно пов'язана з руховою (кінестезією) – вона рефлексує рухові імпульси, що надходять від рухових звукоутворюючих органів (гортані, язика, губів та ін.) Виходячи із цього, слух органічно

пов'язаний з голосом і артикуляцією. Тому слухові уявлення нерозривно пов'язані з мовленево-руховими і називаються слухо-руховими. Своєю чергою, слух є продуктом мовлення, тобто під його впливом він удосконалюється і формується як фонематичний.

Розглянемо своєрідність розвитку акустичного аналізатора. Патогенний розвиток пропріоцептивного аналізатора у дітей із ДЦП часто супроводжується порушеннями акустичного аналізатора (15%) (Шевцов, 2009). Кількість дітей із церебральною паталогією та порушенням акустичного аналізатора становить понад 50%. Ці порушення можуть характеризуватися тотальною глухотою, частковою глухотою (слабочуючі діти) та незначним зниження слухової функції. Кількісна характеристика дітей із ДЦП, що мають первинні порушення слуху, представлена в роботах різних дослідників і показники істотно різняться (від 20-25% до 3-4,5%).

На основі даних нейрофізіологічних досліджень значна поширеність порушення слуху спостерігається в дітей з церебральною паталогією на всіх рівнях акустичного аналізатора.

При дитячих церебральних паралічах (особливо при гіперкінетичній формі) часто спостерігається зниження слухової функції (переважно на високочастотних тонах). Це може призводити до порушення звуковимови ряду звуків. Діти, які не чують звуків на високих частотах (т, к, с, п, е, ф, ш), – не використовують їх у власному мовленні, що ускладнює подальше навчання читання та письма. Будь-яке порушення акустичного

сприймання може призвести до затримки мовленнєвого розвитку (Аркадьєва О., 2015).

При відсутності порушень фізіологічного слуху в дітей із ДЦП може спостерігатися знижений рівень розвитку усіх функцій та операцій слухової модальності, що є причиною виникнення порушень фонематичних процесів і, водночас, наслідком своєрідності розвитку акустичного аналізатора (вибірковості якості розпізнавання окремих фонем). Виникають труднощі при розрізненні слів, схожих за звучанням, – паронімів (наприклад: коза–коса, мишка–миска тощо), страждають фонематичні уявлення, аналіз і синтез (Данілавічюте Е., 1999, Коваль Л., 2010).

У деяких дітей із церебральною патологією спостерігається підвищена чутливість до звукових сигналів немовленнєвого походження: вони здригаються при несподіваному звучанні будь-якого звука, але диференціація сприймання звуків недостатня. У дітей виникають труднощі в диференціюванні побутових звуків, музичних інструментів, звуків навколишнього середовища.

Мета статті. Метою є аналіз розвитку фонетико-фонематичних процесів у молодших школярів із дитячим церебральним паралічем (ДЦП), визначення їхніх особливостей та порівняння з онтогенезом при типовому розвитку.

Методи дослідження у статті використані теоретичні та емпіричні методи дослідження. Теоретичні – вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел, методи теоретичного рівня досліджень (аналіз, синтез, індукція, дедукція). Емпіричні дослідження – вивчення всіх сторін фонетико-фонематичних

процесів в молодших школярів із ДЦП та учнів загальноосвітньої школи).

Результати дослідження. Обстежуючи учнів із ДЦП ми ставили перед собою мету підтвердити заключення логопеда щодо стану звуковимови кожного учня зокрема, опираючись на дані в особовій мовній картці та загальнонавчавану методику обстеження дітей з порушенням мовлення. Ми ґрунтовно обстежили фонетико-фонематичну сторону мовлення в молодших школярів із ДЦП, спочатку спираючись на спостереження за розмовним мовленням. Наступним кроком була перевірка вимови – звертали увагу на нечіткість чи спотворення звуків у словах: з опорою на еталон вимови експериментатора, а згодом на ізольовану вимову. Щоб мати детальну інформацію про стан сформованості фонематичних процесів, ми досліджували: фонематичне (сприймання та уявлення), звуковий (аналіз і синтез), складовий (аналіз та синтез).

Таблиця 1

Визначення стану сформованості фонетичної сторони

Клас	Нормальна звуковимова	Порушення вимови однієї групи звуків	Порушення вимови кількох груп звуків
2-й	–	6/23%	20/77%
3-й	4/13,3%	12/40%	14/46,7%
4-й	10/41,7%	4/16,6%	10/41,7%

МОВЛЕННЯ

За інформацією, наведеною в Таблиці 1, ми бачимо, що кількість дітей із порушеннями фонетичної сторони мовлення перевищує кількість дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. У другому класі дітей із фонетично чистим мовленням немає взагалі. В 3 та 4 класах ці показники навіть не сягають половини: 13,3% та 41,7%. Учні із порушеною звуковимовою 1 групи звуків: найбільший показник в 3 класі — 40% та з порушеною вимовою декількох груп звуків в 2 класі — 77%.

Щоб перевірити фонематичний слух в учнів із ДЦП, ми запропонували їм такі 2 завдання: розрізнення слів-квaziонімів на слух та виокремлення потрібного звуку серед ряду інших звуків, схожих між собою за акустико-артикуляційними ознаками. Результати обраховували за схемою, яку раніше вже використовували. Учень отримував 2 бали, якщо завдання було виконане правильно, якщо були деякі незначні помилки – 1 бал, і якщо значна частина завдання не виконана – 0 балів.

Таблиця 2

Визначення стану сформованості вміння відрізнити на слух даний звук з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками

Клас	Кількість учнів з ДЦП		
	2 бали	1 бал	0 балів
2-й	7,6%	38,4%	54%
3-й	53,3%	26,7%	20%
4-й	33,3%	16,7%	50%

Невелика кількість учнів 2 класу виконала завдання на високому рівні – 7,6%. Кращі результати були в учнів четвертого класу та третього класу, відповідно – 33,3% та – 53,3%. Не впоралися із завданням в другому класі більше половини дітей – 54%, в четвертому класі рівно половина, в третьому був найнижчий відсоток – 20%.

Також було завдання, яке спрямоване на розрізнення слів-квазіонімів. Із цим завданням більшість дітей впоралися на високому рівні, всі діти в 2 і 3 класі виконали завдання без помилок. У четвертому класі відсоток був нижчий, але становив 75% від кількості дітей.

Аналізуючи дані поданих таблиць, можемо зробити підсумок, що фонематичне сприймання на сенсорному рівні у дітей розвинене достатньо добре. Внаслідок систематичної роботи логопеда під час корекційного процесу діти досягають значних результатів і наближаються до нормативних показників.

Наступним завданням було обстеження фонематичних уявлень у дітей із ДЦП. Учням було запропоновано завдання розкласти у два стовпчики малюнки, в назвах яких були звуки, близькі артикуляційно чи акустично, але складність задання полягала в тому, що дітям забороняли вголос промовляти слова.

Таблиця 3

Визначення стану сформованості фонематичних уявлень

Клас	Кількість учнів із ДЦП		
	2 бали	1 бал	0 балів
2-й	38,4%	30,8%	30,8%

3-й	46,7%	46,7%	6,6%
4-й	41,7%	41,7%	16,6%

Для молодших школярів це завдання виявилось складне. Спочатку вони не повністю розуміли, що потрібно робити, потім не могли втриматися, аби не вимовляти вголос назви малюнків, але все-таки більшість дітей впоралися із завданням на середньому та високому рівні майже однаково. Ми спостерігали тенденцію зростання успішності виконання завдання щодо віку (в старших класах діти виконували завдання з меншою кількістю помилок, хоча в 4 класі кількість дітей, які виконали завдання на найнижчому рівні, становила – 16,6%. Найчастіше у дітей спостерігалися помилки в роботі зі звуками, які були на стадії автоматизації та диференціації, чи в тих словах, які дітям були не відомі і вони відносили ті зображення до будь-якого стовпчика. Але якщо аналізувати дані таблиці, ми можемо побачити, що з віком стан сформованості фонематичних уявлень покращується, це легко пояснити успішністю корекційної роботи. Щоб доповнити отримані дані, ми давали додаткові завдання на виявлення стану сформованості фонематичного образу звуку в дітей. Завдання полягало в пошуку серед малюнків тих, в назвах яких є заданий звук. Завдання ускладнювала зміна позиції звуку (на початку, всередині чи вкінці), діти також мали користуватися мовленням у внутрішньому плані, не промовляючи слова вголос. В основу оцінювання були закладені критерії, які ми вже використовували (див. вище).

Визначення стану сформованості образу звука (в різних позиціях)

Клас	Кількість учнів із ДЦП		
	2 бали	1 бал	0 балів
2-й	23,3%	30,3%	46,4%
3-й	33,3%	46,7%	20%
4-й	41,7%	50%	8,3%

На відміну від попереднього завдання, діти допускали значно більше помилок, оскільки завдання ускладнювала зміна позиції заданого звука в слові. Більшість дітей без труднощів знаходили звук в словах, якщо він був на початку слова. Якщо звук траплявся всередині чи вкінці, діти губилися і не виокремлювали ці малюнки. Ну і, звісно, важко було не промовляти вголос звуки, тому іноді діти хитрували — пошепки промовляли всі слова. Також одним із факторів недостатнього рівня виконання завдання, на нашу думку, є обмеженість активного словникового запасу: багато з дітей не знали назв загальновідомих слів. Отже, результати правильного виконання завдання були такими: у другому класі – 23,3%, у третьому класі на десять відсотків більше – 33,3% і в четвертому навіть не половина – 41,7%. Найбільша кількість учнів майже половина (46,4%), які не впоралася із завданням на достатньому рівні, були в другому класі, далі тенденція кількості зменшувалася по класах: 20% в третьому класі та менше десятої частини – 8,3% – в четвертому класі.

Порівнюючи дані обох завдань ми можемо стверджувати, що фонематичні уявлення у дітей не сформовані на достатньому рівні, але і не можемо ігнорувати такий аспект як 100% можливість їх корекції за умови нормального чи незначного ушкодженого розвитку когнітивних процесів, що практично підтверджено.

У дітей із контрольної групи рідко траплялися помилки в цих завданнях, а якщо були, то випадкові та несистематичні – 8%, решта дітей – 92% – виконували завдання достатньо швидко та безпомилково.

Результати діагностики фонематичного аналізу та синтезу представлені нижче. Розглянемо спочатку стан розвитку фонематичного аналізу в молодших школярів із ДЦП (див. Таб. 5)

Таблиця 5

Визначення стану сформованості фонематичного аналізу

Клас	Кількість учнів з ДЦП (%)											
	3 звуки			4 звуки			6 звуків			8 звуків		
	26	16	06	26	16	06	26	16	06	26	16	06
2-й	46	8	46	38,4	7,6	54	23	7,6	69,4	7,6	7,6	84,8
3-й	67	–	33	66,7	–	33,3	33,3	6,6	60	26,6	13,3	60
4-й	100	–	–	91,7	–	8,3	83,4	8,3	8,3	66,7	–	33,3

Проаналізуємо дані таблиці (Таб 5). Виконання фонематичного аналізу трискладових слів не викликало значних труднощів у школярів із ДЦП, результати були високими: в третьому класі більше половини (67%), в четвертому класі всі діти

безпомилково виконали завдання. Однакова кількість дітей в другому класі виконали завдання на 2 бали і з результатом 0 балів – 46%. Далі ми вже спостерігали чітку тенденцію: чим більше ускладнювали завдання, тим менші були результати успішності його виконання.

Аналізуючи отримані дані ми припускаємо, що у молодших школярів із ДЦП не на достатньому рівні сформовані фонематичні уявлення, хоча бачимо, що у відповідно створеному корекційному процесі є позитивний прогрес. Відповідно можемо припустити, що ці недоліки впливають на процес читання, письма, викликаючи пропуски та перестановки букв в словах.

Щодо учнів контрольної групи, то тільки в 15% дітей виникали незначні проблеми з аналізом шести- та восьмикладових слів.

Вивчаючи аналіз, ми також зацікавились протилежним процесом – синтезом: на якому рівні він сформований і які можливі помилки може спричиняти в процесі читання та письма.

Розглянемо детальніше таблицю з дослідження звукового синтезу.

Таблиця 6

Визначення стану сформованості звукового синтезу

Клас	Кількість учнів з ДЦП (%)								
	3 звуки			4 звуки			6 звуків		
	26	16	06	26	16	06	26	16	06
2-й	8%	–	92%	–	15,3%	84,7%	38,5%	–	61,5%
3-й	46,7%	–	53,3%	13,3%	–	86,7%	40%	–	60%
4-й	16,7%	–	83,3%	–	8,3%	91,6%	58,4%	8,3%	33,3%

З Таблиці 6 видно, що звуковий аналіз у дітей із ДЦП сформований на дуже низькому рівні, такі результати домінували у всіх класах. І знову ми спостерігали закономірність, що чим складніше завдання, тим дітям важче впоратися з ним, але це ми відслідковували не всюди. Четвертий клас випав із загальної тенденції, оскільки легші та коротші слова дітям було важко синтезувати, а от складніші (слова, що склалися із 6 літер) більше половини четвертокласників (58,4%) виконали на найвищому рівні. Ми можемо припустити, що симультанні синтети у дітей із ДЦП краще сформовані, аніж сукцесивні, тому і вийшли такі суперечливі результати виконання цього завдання (Тарасун В., 2007). Щодо контрольної групи, то 85% дітей впорались із завданням без помилок і тільки в 15% виникали труднощі із словами, які склалися з шести букв.

Низький рівень сформованості аналізу та синтезу у молодших школярів, на нашу думку, призводить, до виникнення помилок у читанні та на письмі. Діти допускають помилки в читанні (перестановки, додавання, пропуски), що спотворює і утруднює процес читання та розуміння прочитаного.

Розглянемо, як у дітей відбувається аналіз та синтез на наступному етапі – утворення складів. Ці дані подані у таблицях 7 та 8.

Таблиця 7

Визначення стану сформованості складового аналізу

Клас	Кількість учнів з ДЦП		
	2 бали	1 бал	0 балів
2-й	23%	31%	46%
3-й	53,3%	20%	26,7%
4-й	50%	41,7%	8,3%

Коли ми проаналізували дані таблиці, стало зрозуміло, що складовий аналіз у дітей із ДЦП у 3 та 4 класах розвинений на досить високому рівні, показники були достатньо високими в цих класах. Щодо учнів другого класу, то відмінно або із незначною кількістю помилок виконали завдання тільки 23% дітей. Середній бал набрали учні у всіх класах, але їхні показники становили менше половини. Щодо найнижчих показників, їх продемонстрували учні у всіх класах, вони були незначні – в четвертому класі – 8,3%, щодо другого та третього класу відсоток невиконання завдання був більший – відповідно 46% та 26,7%. При цьому ми спостерігали пряму кореляцію між кількістю учнів у класі та їхніми результатами виконання запропонованого завдання. Можемо зробити висновки, що корекційно-виховний процес та зусилля педагогів і логопедів достатньо впливають на формування складового аналізу у дітей із ДЦП, щоправда ці позитивні зміни спостерігаються вже в більш старших класах (третьому та четвертому). Водночас в другому класі в дітей рівень складового аналізу значно нижчий, попри те, що в другому класі програмою виділений час на формування цих вмінь і засвоєння знань в цьому напрямі. Отже, можемо зробити висновки, що для молодших школярів із ДЦП ці завдання є достатньо складні, оскільки в процесі шкільного навчання цьому не надають стільки уваги, скільки цього потребують діти.

Звернемось до діагностики складового синтезу, щоб порівняти показники із даними складового аналізу (таблиця подана нижче).

Визначення стану сформованості складового синтезу

Клас	Кількість учнів з ДЦП		
	2 бали	1 бал	0 балів
2-й	15,4%	15,4%	69,2%
3-й	53,4%	13,3%	33,3%
4-й	66,7%	33,3%	–

Дані дослідження стану сформованості складового синтезу у дітей відрізняються зниженням порівняно із результатами, які ми отримали щодо складового аналізу. Отже, бездоганно або з 1–2 помилками впоралася невелика кількість дітей із ДЦП в другому класі – 15,4%, щодо третьокласників та четвертокласників, то їхній відсоток становив більше половини – 53,4% та 66,7%. Середній бал набрала невелика кількість учнів, у всіх класах коливання були в межах 15–33%. Не виконали завдання учні тільки в другому та третьому класах: 69,2% та 33,3%. Ми можемо припустити, що складовому синтезу на уроках приділяють не так багато уваги, як аналізу. Тому дітям простіше поділити слово на склади, використовуючи допоміжні засоби поділу: оплески, удари підборіддя об тильну сторону руки, вирахування кількості голосних в слові, в той час, як переплутані склади важко усвідомити та втримати в короткочасній пам'яті і скласти з них потрібне слово. І також при обстеженні ми спостерігали особливість: діти добирали співзвучні слова, та такі, в яких збігалися окремі склади, в окремих випадках були елізії та перестановки складів в слові, наприклад: *вода (давно, диво), сорока (сокира), колесо (слон), засць (яйце)* та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи все сказане, ми можемо стверджувати, що в молодших школярів із ДЦП страждають фонематичні процеси, а саме: аналіз та синтез на рівні звуків та складу. Найбільші труднощі ми спостерігали в другому класі, коли при нормальному розвитку діти вже успішно мають володіти навичками читання та письма. З цього робимо висновки, що у дітей із ДЦП із запізненням проходять ці процеси і потребують спеціально створених умов для успішного подальшого навчання та оволодіння програмовим матеріалом. Проаналізувавши всі дані, ми дійшли висновку, що разом із роботою над вадами звуковимови у дітей із ДЦП значну увагу треба приділяти розвитку інших компонентів мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркадьева, О.О. (2015). Формування навичок читання в учнів 2–4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Аркадьева Ольга Олександрівна. – К. – 236 с.

2. Данілавічюте, Е.А. (1999). Корекція фонемографічних помилок в учнів з дитячим церебральним паралічем / Е. А. Данілавічюте // Дефектологія. № 2. – С.29 – 34.
3. Данілавічюте, Е.А. (2006). Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання / Е. А. Данілавічюте // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. – К.: Актуальна освіта. – С.119 – 135.
4. Ільяна, В.М. (2014). Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. М. Ільяна. – К.– 128 с.
5. Коваль, Л.В. (2010). Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей із ДЦП // Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. – К.: Актуальна освіта. – Вип. 1. – С. 39 – 42.
6. Собонович, Є.Ф. (2002). Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – №3 – С. 2 – 4.
7. Тарасун, В.В. (2007). Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: [наук.–метод. Посібник] / В. В. Тарасун. – К. – 151с.
8. Трофименко, Л.І. (2013). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. – 108 с.
9. Шевцов, А.Г. (2009). Освітні основи реабілітології : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : МП «Леся». – 484 с.

REFERENCES

1. Arkadieva, O.O. (2015). Formuvannia navychok chytannia v uchniv 2–4 klasiv iz dytiachym tserebralnym paralichem z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Reading skills formation in students of 2-4 grades with cerebral palsy using information technologies] (PhD Thesis),

- Kyiv: Institute of special pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Danilavichiutie, E.A. (1999). Korektsiia fonemohrafichnykh pomylok v uchniv z dytiachym tserebralnym paralichem [Correction of phonemographic errors in students with cerebral palsy] / E. A. Danilavichiutie // Defektolohiia. № 2. – S.29 – 34. [in Ukrainian].
 3. Danilavichiutie E.A. (2006). Diahnastyka stanu sformovanosti skladovykh movlennievoi diialnosti, shcho zumovliuiut ovolodinnia navychkoiu chytannia [Diagnosis of the level of development of components of speech activity that contribute to the acquisition of reading skills] / E. A. Danilavichiutie // Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats: Vyp. 3. – K.: Aktualna osvita. – S.119 – 135. [in Ukrainian].
 4. Iliana, V.M. (2014). Poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Prevention of dyslexia in children with speech development disorders] / V. M. Iliana. – K. – 128 s. [in Ukrainian].
 5. Koval, L.V. (2010). Znachennia fonematychnoho komponentu v systemi peredumov formuvannia pysemnykh navychok u ditei iz DtsP [The significance of the phonemic component in the system of prerequisites for the formation of writing skills in children with cerebral palsy] // Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk: zb. nauk. pr. – K.: Aktualna osvita. – Vyp. 1. – S. 39 – 42. [in Ukrainian].
 6. Sobotovych, Ie.F. (2002). Normatyvni pokaznyky ta kryterii otsiniuvannia movlennievoho rozvytku (u yoho fonolohichnii lantsi) ditei doshkilnoho viku [Normative indicators and criteria for assessing the speech development (in its phonological aspect) of preschool-age children] // Defektolohiia.– №3 – S. 2 – 4. [in Ukrainian].
 7. Tarasun, V.V. (2007). Pysemne movlennia: zapobihannia i korektsiia porushen: [nauk.–metod. Posibnyk] [Written language: prevention and correction of disorders] / V. V. Tarasun. – K.– 151s. [Ukrainian].

8. Trofymenko, L.I. (2013). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM: Prohramno-metodychnyi kompleks [Correctional education for the development of speech in older preschool children with speech and language disorders]. – 108 s. [Ukrainian].
9. Shevtsov, A.H. (2009). Osvitni osnovy reabilitolohii : [monohrafiia] [Educational Foundations of Rehabilitation] / A. H. Shevtsov. – K. : MP «Lesia». – 484 s. [Ukrainian].

УДК 376:37.09

Інна Біневич,

аспірантка,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

binevich.inna@gmail.com

ID ORCID 0009-0008-0811-2150

Inna Binevych,

graduate student,

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of educational sciences of Ukraine,

correctional teacher

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution

of the Dnipropetrovsk Regional Council

«Special School «CHANCE»

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

TO THE PROBLEM OF FORMING MATHEMATICAL COMPETENCE IN PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування математичної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено, що формування математичної компетентності є одним із найбільш актуальних завдань сучасної школи, а також є необхідною складовою для реалізації учнів як успішних суб'єктів навчальної діяльності, що особливо важливо в навчанні школярів з порушенням інтелектуального розвитку та ґрунтується на навчально-методичній базі, яка включає в себе сучасні методи навчання. Обґрунтовано важливість створення навчально-методичних матеріалів. Наголошено на необхідності створення навчально-методичної бази для формування математичної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та окреслено аспекти, які пояснюють важливість цієї ініціативи. Зазначено, що актуальність проблематики та її недостатня розробленість зумовлюють проведення дослідження, в якому необхідно: здійснити теоретичний аналіз проблеми формування математичної компетентності в умовах НУШ; з'ясувати стан сформованості математичної компетентності у школярів з нормотиповим та порушеним інтелектуальним розвитком; визначити організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності у школярів з порушенням інтелектуального розвитку; розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування математичної компетентності у школярів з порушенням інтелектуального розвитку. В дослідженні використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз філософської, методологічної, педагогічної та

психологічної літератури. Перспективи подальших досліджень полягають в: розробленні структурно-функціональної моделі формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; розробленні програми формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; визначенні організаційно-методичних умов формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; з'ясуванні особливостей математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

***Ключові слова:** освіта; компетентнісний підхід; математична компетентність; школярі; порушення інтелекту.*

Abstract. The article is focused on the problem of forming the mathematical competence of students with intellectual disabilities. It is noted that the formation of mathematical competence is one of the most urgent tasks of modern school, and is also a necessary component for the realization of students as successful subjects of educational activities, which is especially important in teaching students with intellectual disabilities and is based on the educational and methodological base, which includes modern teaching methods. The importance of creating teaching and learning materials is substantiated. The necessity of creating a teaching and methodological base for the formation of mathematical competence of students with intellectual disabilities is emphasized and the aspects that explain the importance of this initiative are outlined. It is noted that the relevance of the problem and its insufficient development predetermine the study, which will have to carry out a theoretical analysis of the problem of forming mathematical competence in the conditions of the NUS; to find out the state of formation of mathematical competence in students with normotypical and impaired intellectual development; to determine the organizational and pedagogical conditions for the formation of mathematical competence in students with intellectual disabilities; to develop and experimentally test the effectiveness of the program of formation of

mathematical competence. The study used theoretical research methods: analysis of philosophical, methodological, pedagogical and psychological literature. Prospects for further research are to develop a structural and functional model of the formation of mathematical competence in pupils with intellectual disabilities; to develop a program for the formation of mathematical competence in pupils with intellectual disabilities; to determine the organizational and methodological conditions for the formation of mathematical competence in pupils with intellectual disabilities; to find out the features of mathematical competence in pupils with intellectual disabilities.

Key words: education; competency-based approach; mathematical competence; schoolchildren; intellectual disability.

Актуальність дослідження. Реформування системи освіти пов'язано з упровадженням компетентнісного підходу, що передбачає удосконалення змісту, оцінних результатів навчання, організації освітнього процесу до нових вимог та іншого, що вимагає підвищення професійної майстерності вчителя, оволодіння новими знаннями, сучасними компетенціями, методами й технологіями, які б дали змогу будувати навчально-виховний процес на компетентнісній основі.

Компетентнісний підхід у навчанні – це методологія навчання, яка акцентує увагу на розвитку конкретних навичок, знань та вмінь учнів, які є необхідними для ефективною участі у сучасному суспільстві. Цей підхід спрямований на формування компетентностей, які допомагають учням адаптуватися до змін у різних сферах життя.

Ключові принципи компетентнісного підходу містять:

Орієнтованість на результат. Навчання спрямоване на досягнення конкретних результатів, які відображають компетентність учня.

Індивідуалізація. Врахування індивідуальних особливостей кожного учня для оптимального розвитку його компетентностей.

Активність учнів. Залучення учнів до активної участі у навчальному процесі, сприяння їх власній активності та ініціативі.

Контекстуалізація. Пов'язаність навчання з реальним життям, застосування знань та навичок у практичних ситуаціях.

Колаборація. Співпраця між учнями, вчителями та іншими учасниками навчального процесу для спільного навчання та вирішення завдань.

Цей підхід акцентує на практичному застосуванні знань у реальних ситуаціях та розвиток навичок, які стануть корисними в майбутньому.

Варто зазначити, що компетентнісний підхід у навчанні математики – це методологічний підхід, спрямований на розвиток певних навичок та здібностей учнів, які дають їм змогу ефективно використовувати математичні знання в різних ситуаціях життя. Цей підхід зосереджує увагу на розвитку розуміння математичних концепцій, логічного мислення, проблемного розв'язання та комунікативних навичок.

Основні принципи компетентнісного підходу в навчанні математики – стимулювання активності учнів, розвиток їхньої творчості, врахування індивідуальних особливостей кожного

учня, заохочення співпраці та взаємодії між учнями під час вирішення математичних завдань.

Формування математичної компетентності є дуже важливим аспектом освіти. Це допомагає розвивати логічне мислення, аналітичні навички та здатність до вирішення складних задач. Актуальність цього процесу полягає в тому, що у сучасному світі математична грамотність відіграє ключову роль у багатьох сферах життя, таких, як наука, технології, інженерія та економіка. Він спрямований на розвиток математичних здібностей, логічного мислення та вміння застосовувати математичні знання у різних сферах життя.

Для досягнення високого рівня математичної компетентності учнів важливо використовувати сучасні методи навчання, інтерактивні технології та враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Важливо також створювати сприятливу навчальну атмосферу, яка стимулює інтерес до математики та сприяє розвитку творчого мислення.

Як зазначають С. Раков, Л. Зайцева, М. Головань, для ефективного формування математичної компетентності учнів рекомендується використовувати різноманітні навчальні матеріали, включаючи відповідні підручники, навчальні відео, інтерактивні вправи та гри. Важливо також вчити учнів застосовувати математичні знання у реальних ситуаціях, що допомагає збільшити їхню мотивацію та впевненість у своїх можливостях.

Сучасний світ вимагає від людей високого рівня математичної компетентності для успішної адаптації до умов життя, що швидко змінюються, та ринку праці. Тому розвиток цієї компетентності учнів є надзвичайно важливим завданням освітньої системи.

Для учнів з порушенням інтелектуального розвитку це означає можливість кращого розуміння світу навколо, а також підготовку до майбутніх професійних викликів. Для вчителів і педагогів актуальність полягає в тому, щоб знаходити ефективні методи навчання, які заохочують учнів цікавитися математикою та розвивати їхні здібності.

Освітні інституції і дослідники продовжують вивчати найкращі підходи до формування математичної компетентності, зокрема враховуючи сучасні технології та методикау навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади проблеми формування ключових компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами висвітлено в працях В. Засенка (2019), І. Єрмакова (2005), Л. Прохоренко (2019), Т. Сак (2017), І. Омельченко, 2020; Л. Сохань (2003), К. Тороп (2022), О. Хохліної (2019), О. Чеботарьової (2019), Н. Ярмоли (2021) та ін. Вчені одностайні, що ключові компетентності забезпечують формування як загальних, базових умінь роботи з інформацією, так і фундаментальних шляхів самостійного оволодіння знаннями, і є основою й критерієм успішності засвоєння досвіду, необхідною передумовою свободи їхніх життєвих виборів тощо. Серед іншого, вчені наголошують,

що формування ключових компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами забезпечує ефективне набуття академічних знань, максимальну реалізацію здібностей чи обдаровань, їхню соціалізацію й адаптацію до життя у суспільстві.

Проблему формування математичної компетентності досліджували в різних напрямках: розуміння сутності та особливостей математичної компетентності учнів (С. Раков, 2007; М. Головань, 2014; В. Волошена, 2014); розвиток математичної компетентності дитини (І. Єрмаков, 2005; О. Онопрієнко, 2012; Н. Листопад, 2011); питання практичної реалізації математичної компетентності на уроках (О. Глобін, 2015; М. Бурда, 2015; Д. Васильєва, 2015; І. Сафонова, 2013; О. Ткаченко, 2014). Проблема формування математичної компетентності учнів досліджувалася вченими В. Ачканом, В. Кірманом, О. Матяш, С. Раковим, С. Скворцовою, В. Старченко, Н. Тарасенковою та ін. Зазначений цикл досліджень охоплює питання, пов'язані із: визначенням основних математичних компетентностей та напрямів їх набуття; формуванням математичної компетентності в дітей дошкільного віку, в учнів основної та старшої школи; формуванням математичних компетентностей на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій тощо.

Аналіз праць зазначених науковців дає змогу визначити, що все-таки проблема формування математичної компетентності на уроках залишається проблемною і потребує подальшого дослідження, оскільки вона має бути кінцевим результатом

навчання і це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування.

Мета статті наголосити на необхідності створення навчально-методичної бази для формування математичної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз філософської, методологічної, педагогічної та психологічної літератури.

Результати дослідження. Проблема формування математичної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вивчалася французьким психологом А. Бінетом, який розробив першу шкалу інтелекту, що стала попередньою версією сучасних тестів інтелекту. Одним із завдань в цих тестах було розв'язання математичних завдань, які мали виявити математичну компетентність дитини.

Швейцарський психолог Ж. Піаже вивчав розвиток когнітивних навичок у дітей та вважав, що розвиток математичної компетентності у дітей пов'язаний із їхнім когнітивним розвитком та здатністю до абстрактного мислення. Він підкреслював важливість розвитку абстрактного мислення і спроможності до логічного розуміння математичних концепцій у процесі навчання математиці.

Для формування компетентної особистості математика має достатній потенціал. Уроки математики сприяють формуванню та розвитку якостей, необхідних сучасній людині для того, щоб бути

успішною в сучасному житті. Формування математичної компетенції формується через методичний супровід викладання математики.

Методичний супровід викладання математики для дітей з порушенням інтелектуального розвитку – це використання спеціалізованих педагогічних підходів та методик, які допомагають зрозуміти математичні концепції і вміння цих дітей. Цей методичний супровід спрямований на індивідуалізацію навчального процесу, забезпечуючи підтримку та адаптацію матеріалів до потреб кожного конкретного учня. Існує багато методик адаптації навчальних матеріалів, які можуть бути корисними для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Наприклад, використання візуальних засобів навчання, різноманітних ігор та інтерактивних завдань може полегшити процес навчання для цієї групи дітей.

Крім того, важливо враховувати індивідуальні потреби кожної дитини з порушенням інтелектуального розвитку, оскільки вони можуть відрізнятися в залежності від ступеня порушення та особливостей кожної дитини.

Один із підходів складається з використання візуальних засобів, ігрових методів та конкретних прикладів, які можуть бути легко зрозумілі дітям з порушенням інтелектуального розвитку. Також важливо стимулювати їх інтерес до математики через цікаві завдання та розвивальні ігри.

Крім того, розробка індивідуальних навчальних планів і програм, які враховують особливості кожного учня, є важливою

частиною методичного супроводу. Це дає можливість учителям адаптувати матеріали та завдання до рівня здібностей кожної дитини, сприяючи їхньому успіху в навчанні математики.

Принагідно зауважимо, що під час навчання математики вкрай необхідно використовувати компетентнісний підхід, який буде сприяти здобуттю учнями знань, умінь та навичок, пов'язаних з їхнім особистим досвідом й потребами. Це допоможе учням з порушеним інтелектом здійснювати продуктивну та усвідомлену діяльність щодо об'єктів реального світу.

Компетентнісний підхід в організації освітнього процесу виступає як зміцнення прикладного та практичного характеру шкільної освіти. Застосування компетентнісного підходу на уроках математики сприятиме: застосуванню знань, умінь та навичок на практиці; формуванню навичок, необхідних для продовження навчання в ПТУ; опануванню різноманітних видів діяльності, таких, як комунікативні, аналітичні, проєктувальні та ін.; формуванню навичок роботи з довідковою літературою, проведенню необхідних вимірювань, добору доступних приладів, аналізу отриманих результатів; адекватному оцінюванню власних дій та своїх однокласників та ін.

Отже, впровадження компетентнісного підходу в освіту, включно з предметним навчанням, підкреслює його практичне значення. Одночасно з цим змінюється роль педагога. Він уже не є носієм знань, які передаються учневі. Головним завданням педагога стає мотивація учнів до самостійності та ініціативи. Він має організувати умови для самостійної роботи учнів, які

сприяють розвитку їхніх здібностей та інтересів. Фактично, вчитель створює розвивальне середовище, в якому учні можуть розвивати свої здібності, долаючи перешкоди, беручи на себе відповідальність та досягаючи поставлених цілей.

Самостійна робота учнів з порушенням інтелектуального розвитку на уроках математики вимагає специфічних умов для успішного вивчення та розвитку навичок. Для ефективної самостійної роботи необхідно: надавати завдання, які відповідають рівню здібностей кожного конкретного учня; використовувати наглядні засоби, схеми, діаграми та інші графічні зображення для полегшення сприйняття матеріалу учнями з порушенням інтелектуального розвитку; розділяти складні завдання на прості кроки та надавати інструкції для кожного кроку, це допоможе учням краще розуміти та виконувати завдання; надавати допомогу та відповіді на питання учнів під час самостійної роботи; створювати стимулююче та підтримуюче середовище, що сприяє навчанню; використовувати ігрові методики та інтерактивні вправи, які роблять навчання математики цікавішим і зрозумілішим для учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

Формування математичної компетентності є ключовою складовою розвитку освіти в сучасному світі.

Розроблення нової навчально-методичної бази є важливим кроком у забезпеченні якісної освіти з математики. Ця база може містити сучасні методи навчання, інноваційні підходи до

викладання математики, а також використання відповідних навчальних матеріалів та технологій.

Для досягнення успіху у формуванні математичної компетентності важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня, створювати сприятливу навчальну атмосферу та заохочувати зацікавленість учнів математикою.

Нова навчально-методична база має сприяти не лише засвоєнню конкретних математичних знань, а й розвитку в учнів навичок самостійного мислення, творчого підходу до розв'язання математичних задач та здатності застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях.

Для формування математичної компетентності є важливим розроблення нової навчально-методичної бази на основі Концепції «Нова українська школа» (НУШ). Нижче наведено декілька аспектів, які пояснюють важливість цієї ініціативи:

Актуалізація освітніх підходів: концепція НУШ враховує сучасні тенденції розвитку освіти та визнає необхідність оновлення методичної бази для покращення якості навчання та формування ключових компетентностей, зокрема математичної.

Інтеграція нових методик: розробка нової навчально-методичної бази дозволить ввести сучасні методи навчання, такі, як інтерактивність, проблемне навчання, проєктне навчання тощо, що сприятиме кращому засвоєнню математичних знань та навичок.

Забезпечення доступності та відкритості: нова навчально-методична база, створена на основі Концепції НУШ, може бути

більш доступною та відкритою для вчителів, учнів і батьків. Це допоможе залучити більше людей до навчання та сприятиме розвитку математичної компетентності в широкому спектрі учнів.

Адаптація до індивідуальних потреб: нова навчально-методична база може бути більш гнучкою та дозволити вчителям адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного учня, допомагаючи краще розвивати їхню математичну компетентність.

Підвищення якості освіти: запровадження нових методик та матеріалів, створених на основі Концепції НУШ, сприятиме підвищенню якості математичної освіти в Україні та допоможе випускникам бути краще підготовленими до викликів сучасного світу.

Як зазначає К. Тороп (2022), в умовах компетентнісного підходу організація навчання школярів з ППР має ґрунтуватися на переході від процесуального до результатного й містити очікувані компетентності на рівні програми навчання, на рівні навчальних тем, передбачати використання інноваційних технологій у навчанні таких дітей, орієнтованих на заплановані результати та упровадження стандартів оцінювання.

На нашу думку, розробка нових навчальних програм, підручників тощо, на основі Концепції НУШ для формування математичної компетентності, має велике значення для покращення якості освіти, адаптації до сучасних потреб та забезпечення кращої підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Ця концепція спрямована на сучасний підхід до навчання, який сприяє розвитку критичного мислення, творчості та практичних навичок учнів.

Для розробки навчальних матеріалів важливо мати розуміння процесу навчання та математичних потреб учнів на різних етапах освіти. Також потрібно вивчити зміст Концепції НУШ, щоб врахувати її основні принципи та цілі у розробці програм та підручників.

Для успішної розробки нових навчальних програм, підручників тощо рекомендується взяти до уваги такі етапи:

1. Вивчення потреб учнів у математичному навчанні на основі Концепції НУШ на різних рівнях шкільної програми.
2. Ретельний аналіз основних принципів та вимог, що встановлені Концепцією Нової української школи.
3. Розробка змісту навчання, який відповідає вимогам Концепції НУШ та потребам учнів. Включення практичних завдань та інтерактивних методів навчання.
4. Розробка системи оцінювання, яка враховує здобуті знання та навички учнів у контексті математичної компетентності.
5. Проведення тестування нових програм та підручників у реальних умовах, збір фідбеку вчителів та учнів, апробація та вдосконалення з урахуванням отриманих результатів.

6. Організація навчання для вчителів з впровадження нових програм та методик навчання, щоб забезпечити їх ефективне використання у класі.

Процес розробки нових навчальних програм допоможе забезпечити якісну математичну освіту для учнів згідно з вимогами Концепції Нової української школи.

Відтак, формування математичних компетентностей у дітей з порушенням інтелектуального розвитку ґрунтується на навчально-методичній базі, яка містить сучасні методи навчання.

Якісні навчально-методичні матеріали – це не просто збірка інформації, а й інструмент для формування знань та вмінь. Ці матеріали повинні розроблятися з урахуванням особливостей навчання та розвитку школярів з порушенням інтелектуального розвитку. Вони мають містити спеціально розроблені завдання, інтерактивні вправи, візуальні посібники та інші навчальні ресурси, спрямовані на полегшення процесу засвоєння математичних знань та навичок. Навчально-методичні матеріали допоможуть учням з порушенням інтелектуального розвитку краще розуміти математичні концепції та розвивати свої навички в цій галузі. Тому важливо створювати матеріали, які будуть захопливими та цікавими, щоб вони сприяли формуванню математичної компетентності в учнів з порушеним інтелектом.

Навчально-методичні матеріали надають структуровану інформацію, яка сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Ці матеріали можуть містити підручники, навчальні

посібники, вправи, тести та інші ресурси, які спрямовані на розвиток різних навичок учнів.

Ось деякі способи, які пояснюють, як навчально-методичні матеріали допомагають учням:

Структурована інформація. Навчальні матеріали надають учням систематизовану інформацію про конкретну тему або предмет, що полегшує її засвоєння.

Відпрацювання навичок. Методичні матеріали часто мають вправи та завдання, які допомагають учням вдосконалити свої навички в різних аспектах навчання, таких, як читання, письмо, рахунок тощо.

Підтримка вчителя. Навчальні посібники можуть слугувати як додатковий ресурс для вчителів, допомагаючи їм структурувати уроки та вибрати відповідний матеріал для навчання учнів.

Стимулювання інтересу. Цікаво оформлені та інформативні матеріали можуть збуджувати інтерес учнів до навчання, роблячи процес навчання більш захоплюючим.

Індивідуалізація навчання. Навчальні матеріали можуть бути адаптовані для різних рівнів навчальної підготовки, допомагаючи кожному учневі вивчати матеріал у своєму темпі.

Урахування всіх цих аспектів у процесі розробки навчальних програм допоможе забезпечити якісну математичну освіту учнів і сприяти їхньому успішному розвитку у майбутньому.

Загалом, навчально-методичні матеріали грають важливу роль у вдосконаленні знань та навичок учнів, сприяючи їхньому успішному навчанню.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовлюють проведення дослідження, в якому необхідно: здійснити теоретичний аналіз проблеми формування математичної компетентності в умовах НУШ; з'ясувати стан сформованості математичної компетентності у школярів з нормотиповим та порушеним інтелектуальним розвитком; визначити організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності у школярів з порушенням інтелектуального розвитку; розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування математичної компетентності у школярів з порушенням інтелектуального розвитку.

Передбачається, що дослідження здійснюватиметься поетапно, відповідно до загальної логіки дослідження.

I етап – аналітико-пошуковий. Здійснення аналізу стану розробки проблеми дослідження в теоретичному і прикладному аспектах; визначення і обґрунтування теоретичних положень дослідження, формулювання теоретичних положень дослідження, об'єкту, предмету і мети, концепції дослідження та програми експериментальної роботи.

II етап – експериментальний. Проведення констатуючого і формуючого експерименту відповідно до поставлених завдань дисертаційного дослідження.

III етап – узагальнюючий. Аналіз матеріалів констатуючого і формуючого експериментів: систематизація і узагальнення емпіричних матеріалів, доповнення концептуальних підходів, формулювання висновків, оформлення результатів наукового дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають в: розробленні структурно-функціональної моделі формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; розробленні програми формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; визначенні організаційно-методичних умов формування математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; з'ясуванні особливості математичної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2019). Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами. У В. Вінс (Ред.), *Практична психологія в інклюзивному середовищі* (с. 22–27).

2. Єрмаков, І. (2005). *Життєва компетентність особистості: Від теорії до практики*. Центріон.

3. Сак, Т. (2017). Реалізація компетентнісного підходу у навчанні школярів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови*, (12), 160–166.

4. Омельченко, І. (2020). *Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу* (В. Засенко & Л. Прохоренко, Ред.). Наша друкарня.
5. Сохань, І. (Ред.). (2003). *Життєва компетентність особистості*. Богдан.
6. Ярмола, Н., & Тороп, К. (2021). Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. *Науковий часопис*, (40), 99–106.
7. Хохліна, І. (2019). Особистісний підхід як методологічний інструментарій забезпечення становлення в людини її індивідуальності. У *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства*(с. 76–85). ТОВ «АльфаПІК».
8. Чеботарьова, О. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*.
9. Раков, С. (2007). Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*, 2–7.
10. Головань, М. (2014). Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*, (1), 35–39.
11. Волошена, В. (2014). Формування в учнів основної школи вмінь математичного моделювання як складової математичної компетентності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми*, (37), 122–125.
12. Онопрієнко, О. (2010). Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа*, (11), 46–50.
13. Листопад, Н. (2011). Геометрична складова математичної компетентності молодшого школяра: сутність і зміст. *Початкова школа*, (8), 51–54.

14. Глобін, О., Бурда, М., Васильєва, Д., & Волошена, В. (2015). *Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі*. Педагогічна думка.
15. Сафонова, І. (2013). Формування математичної компетентності у старшокласників. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.*, (2).
16. Ткаченко, О. (2014). Формування компетентностей на уроках математики. *Математика в школах України*, (6).
17. Зінченко, І. (2009). Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, (2), 165–174.
18. Тороп, К. (2022). *Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку*[Неопубл. докторська дисертація]. ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України.

REFERENCES

1. Zasenکو, V., & Prokhorenko, L. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova teoretyko-metodolohichnoi modeli rozbudovy osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [Competency approach as the basis of the theoretical and methodological model of development of education of children with special needs]. U V. Vins (Red.), *Praktychna psykholohiia v inkluzyvnomu seredovyshchi*(s. 22–27). [in Ukrainian].
2. Iermakov, I. (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti : Vid teorii do praktyky* [Life competence of the individual: From theory to practice]. Tsentrion. [in Ukrainian].
3. Sak, T. (2017). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu u navchanni shkolariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy* [Implementation of the competence approach in the education of schoolchildren with special educational needs]: *Shliakhy rozbudovy*, (12), 160–166. [in Ukrainian].

4. Omelchenko, I. (2020). Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkходу [Education of children with disorders of cognitive development under the conditions of the competence approach]. (V. Zasenko & L. Prokhorenko, Red.). Nasha drukarnia. [in Ukrainian].
5. Sokhan, I. (Red.). (2003). Zhyttieva kompetentnist osobystosti [Life competence of the individual]. Bohdan. [in Ukrainian].
6. Iarmola, N., & Torop, K. (2021). Systemoutvoriuvalna rol kompetentnosti v orhanizatsii navchalnoho protsesu dla ditei z osoblyvymy potrebamy [The system-forming role of competencies in the organization of the educational process for children with special needs]. *Naukovyi chasopys*, (40), 99–106. [in Ukrainian].
7. Khokhlina, I. (2019). Osobystisnyi pidkhid yak metodolohichniy instrumentarii zabezpechennia stanovlennia v liudyny yii individualnosti [A personal approach as a methodological tool for ensuring the development of a person's individuality]. *U Indyvidualnist u psykholohichnykh vymirakh spilnot ta profesii v umovakh merezhevoho suspilstva*(s. 76–85). TOV «AlfaPIK».[in Ukrainian].
8. Chebotarova, O. (2019). Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkходу v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of the implementation of the competence approach in the education of children with intellectual disabilities.]. [in Ukrainian].
9. Rakov, S. (2007). Formuvannia matematychnykh kompetentnosti vypusnyka shkoly yak misiia matematychnoi osvity [Formation of mathematical competences of school graduates as a mission of mathematical education]. *Matematyka v shkoli*, 2–7. [in Ukrainian].
10. Holovan, M. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu*, (1), 35–39. [in Ukrainian].
11. Voloshena, V. (2014). Formuvannia v uchniv osnovnoi shkoly vmin matematychnoho modeliuvannia yak skladovoi matematychnoi kompetentnosti

[Formation of mathematical modeling skills in elementary school students as a component of mathematical competence]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: Metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (37), 122–125. [in Ukrainian].

12. Onopriienko, O. (2010). *Predmetna matematychna kompetentnist yak dydaktychna katehoriia* [Предметна математична компетентність як дидактична категорія]. *Pochatkova shkola*, (11), 46–50. [in Ukrainian].

13. Lystopad, N. (2011). *Heometrychna skladova matematychnoi kompetentnosti molodshoho shkoliara: sutnist i zmist* [The geometric component of the mathematical competence of a junior high school student: essence and content]. *Pochatkova shkola*, (8), 51–54. [in Ukrainian].

14. Hlobin, O., Burda, M., Vasylieva, D., & Voloshena, V. (2015). *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia matematyky v osnovnii shkoli* [Competency-oriented method of teaching mathematics in primary school]. *Pedahohichna dumka*. [in Ukrainian].

15. Safonova, I. (2013). *Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u starshoklasnykiv* [Формування математичної компетентності у старшокласників]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii.*, (2). [in Ukrainian].

16. Tkachenko, O. (2014). *Formuvannia kompetentnostei na urokakh matematyky* [Формування компетентностей на уроках математики]. *Matematyka v shkolakh Ukrainy*, (6). [in Ukrainian].

17. Zinchenko, I. (2009). *Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku* [Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку]. *Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (2), 165–174. [in Ukrainian].

18. Torop, K. (2022). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia kliuchovykh kompetentnostei v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Theoretical and methodological foundations of the formation of key competencies in students with intellectual disabilities]. [Neopubl. doktorska dysertatsiia]. *ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy*. [in Ukrainian].

УДК 376:37.09

Крістіна Тороп,

доктор педагогічних наук, директор

torop.kristina@gmail.com

ID ORCID 0000-0002-2330-1960

Researcher ID: ABD-2907-2020

Kristina Torop,

Doctor of Pedagogical Sciences,

head of a special school

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution

of the Dnipropetrovsk Regional Council

«Special School «CHANCE»

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

**ДО ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ
МОДЕЛІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**TO THE PROBLEM OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL
MODEL OF KEY COMPETENCIES OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

Анотація. У статті обґрунтовано результати теоретичного дослідження ключових компетентностей. Представлено структурно-функціональну модель, в якій ключові компетентності розглядаються як система, яка складається з когнітивної, мотиваційної та соціальної складових, що в свою чергу передбачають взаємозв'язок з предметними компетентностями, наскрізними вміннями та компетентнісними характеристиками учнів.

Обґрунтовано, що розроблена структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має багатовекторність у підходах до визначення механізму дії формування ключових компетентностей, що взаємопов'язано з навчанням цих дітей та викладанням в контексті компетентнісного підходу. В дослідженні ключові компетентності визначені як найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які ґрунтуються на продуктивності і проявляються в діях учня у певному контексті, та вміщують навички, знання, установки і цінності, які необхідні для розв'язання широкого кола проблем особистого й суспільного життя. В дослідженні використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів, методи системного аналізу й моделювання, педагогічний експеримент. Перспективи подальших досліджень полягають у реалізації структурно-функціональної моделі ключових компетентностей в заходах, що забезпечують ефективність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

***Ключові слова:** освіта; компетентнісний підхід; школярі; порушення інтелекту; предметні компетентності.*

Abstract. The article substantiates the results of a theoretical study of key competencies. The structural-functional model is presented, in which key competencies are considered as a system consisting of cognitive, motivational and social components, which in turn involve the relationship with subject competencies, cross-cutting skills and competence characteristics of students. It is substantiated that the developed structural and functional model of key competencies of students with intellectual disabilities has a multidirectional approach to determining the mechanism of action of the formation of key competencies, which is interconnected with the education of these children and teaching in the context of a competency-based approach. The study defines key competencies as the most universal in nature and degree of applicability,

performance-based competencies that are manifested in the actions of a student in a particular context, and contain the skills, knowledge, attitudes and values necessary to solve a wide range of problems of personal and social life. The following methods were used in the study: analysis of theoretical sources, generalization and systematization of the results, methods of system analysis and modeling, pedagogical experiment. Prospects for further research are the implementation of a structural and functional model of key competencies in activities that ensure the effectiveness of the educational process of students with intellectual disabilities.

***Key words:** education; competency-based approach; schoolchildren; intellectual disability; subject competencies.*

Актуальність дослідження. Компетентнісний підхід є проблемою постійного дискурсу науковців і педагогів. Цей підхід визначено як ключовий методологічний інструмент для досягнення цілей Болонського процесу, в якому основний концептуальний орієнтир формування освітнього змісту базується на стандартах освітньо-зорієнтованого навчання, готовності продовжувати вчитися протягом усього життя та саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Новостворені нормативи «Нової української школи», які запроваджуються в практику навчання дітей з особливими потребами, націлені на досягнення не лише предметних компетентностей, як це було раніше, а й ключових.

Провідна ідея ключових компетентностей пов'язана з їх інтегративною природою, яка об'єднує знаннєву, практичну та інтелектуальну складову освіти. Важлива їх особливість полягає в тому, що всі вони забезпечують продуктивність різноманітних

видів діяльності, які базуються на розумових процесах та досвіді. Компетентності покладено в основу розроблення сучасних навчальних програм і визначено рушійною силою освітніх змін, удосконалення програм, оцінювання знань, що обумовлює рівень і якість середньої освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання щодо запровадження компетентнісного підходу в українську освіту порушено в працях Н. Бібік, 2013; В. Кременя, 2005; В. Лугового, 2014; О. Овчарук, 2004; О. Пометун, 2004; О. Савченко, 2015 та ін. Теорія компетентнісного підходу в освіті представлена в працях як зарубіжних вчених (J. Bowden, 2004, В. John, 2005, J. W. Pellegrino, 2012), так і вітчизняних (І. Бех, 2009, Н. Бібік, 2013; І. Єрмаков, 2005; О. Локшина, 2007; О. Овчарук, 2004; Л. Паращенко, 2004; О. Пометун, 2005; О. Савченко, 2014). Дослідження сучасних тенденцій розвитку змісту компетентнісної освіти зустрічаємо у працях С. Макеєв (2023), О. Язловецької (2022), А. Obaya-Valdivia (2022), L. Holubnycha, T. Shchokina, N Soroka & T. Besarab 9 (2022).

Мета статті – обґрунтувати розроблену структурно-функціональну модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів, методи системного аналізу й моделювання, педагогічний експеримент.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел дав змогу інтерпретувати ключові компетентні як найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які ґрунтуються на продуктивності, проявляються в діях учня в певному контексті та вміщують навички, знання, установки і цінності, які необхідні для розв'язання широкого кола проблем особистого й суспільного життя.

Опанування ключових компетентностей, на думку науковців, педагогів і реформаторів, надає можливості для успішного функціонування у суспільстві. З одного боку, є звичні академічні знання, а з іншого боку, – більш широкі когнітивні, соціальні та мотиваційні здібності (І. Бех, 2009, Н. Бібік, 2013; І. Єрмаков, 2005; О. Локшина, 2007; О. Овчарук, 2004; Л. Паращенко, 2004; О. Пометун, 2005; О. Савченко, 2014; J. Bowden, 2004, В. John, 2005, J. W. Pellegrino, 2012).

Як стверджують Н. Бібік (2013), В. Кремень (2005), О. Пометун (2004), ключові компетентності містять в своїй основі знання, навички, відносини та цінності. Вони тісно взаємопов'язані та впливають одна на одну. Ключові компетентності демонструються в продуктивності – вони вимагають дій. Ключові компетентності складні і змінюються – вони будуть виглядати по-різному в різних контекстах.

На думку І. Єрмакова (2005), компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах

конкретної діяльності. Отже, ми інтерпретуємо ключові компетентності як такі, які не зводяться ні до знань, ні до умінь, а є певного типу системою, яка пов'язує знання та діяльність особистості. Це загальні вміння, які потрібні кожній особистості впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в діяльнісному чи в соціальному аспектах її життя, ці компетентності виявляються і використовуються у різній мірі. Однак ефективно їх формування й розвиток відбуваються у роки шкільного навчання.

У нашому дослідженні ключові компетентності розглядаються у взаємозв'язку когнітивних, мотиваційних і соціальних, набуття яких дитиною перетворює її в суб'єкта навчання: виявляються бажання вчитися, формується навчальна мотивація та пізнавальні інтереси, уміння керувати своєю поведінкою і своєю діяльністю, розвиваються когнітивні та мовленнєві здатності, набуваються знання і навички, необхідні у шкільному житті.

З'ясовано, що вагоме значення у навчанні школярів з порушеннями інтелекту відіграє мотиваційна та соціальна (вміння налагоджувати контакти) компетентності.

Зокрема, соціалізація у шкільному середовищі. У школі дитина вступає у взаємини вчитель-учень, у яких вона має вміти приймати від учителя навчальну задачу й вирішувати її, слухати й чути звернення вчителя, виконувати прохання і завдання, звертатися до вчителя за допомогою. Разом із цим важливе спілкування й з однолітками у школі, тому що у більшості

випадків статус учня залежить від того, як його сприймають та успіхів у навчанні. Відтак спілкування з однолітками та дорослими у школі має створювати такий мікроклімат, за якого в дитини з'явилося б бажання вчитися. Водночас перехід із мікросоціального середовища (родина) у макросоціальне – школу – передбачає усвідомлення і прийняття тих правил і законів спілкування, яких дитина буде дотримуватися у мікро- чи макросоціумі.

З огляду на це, у дослідженні ключові компетентності розглядаються як система, яка складається з когнітивної, мотиваційної та соціальної компетентностей, що в свою чергу передбачають розгляд предметних компетентностей, наскрізних вмінь, пов'язаних з ними, та компетентнісної характеристики учня.

Розроблена структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає багатовекторність у підходах до визначення механізму дії формування ключових компетентностей, що взаємопов'язано з навчанням цих дітей та викладанням в контексті компетентнісного підходу (рис. 1).

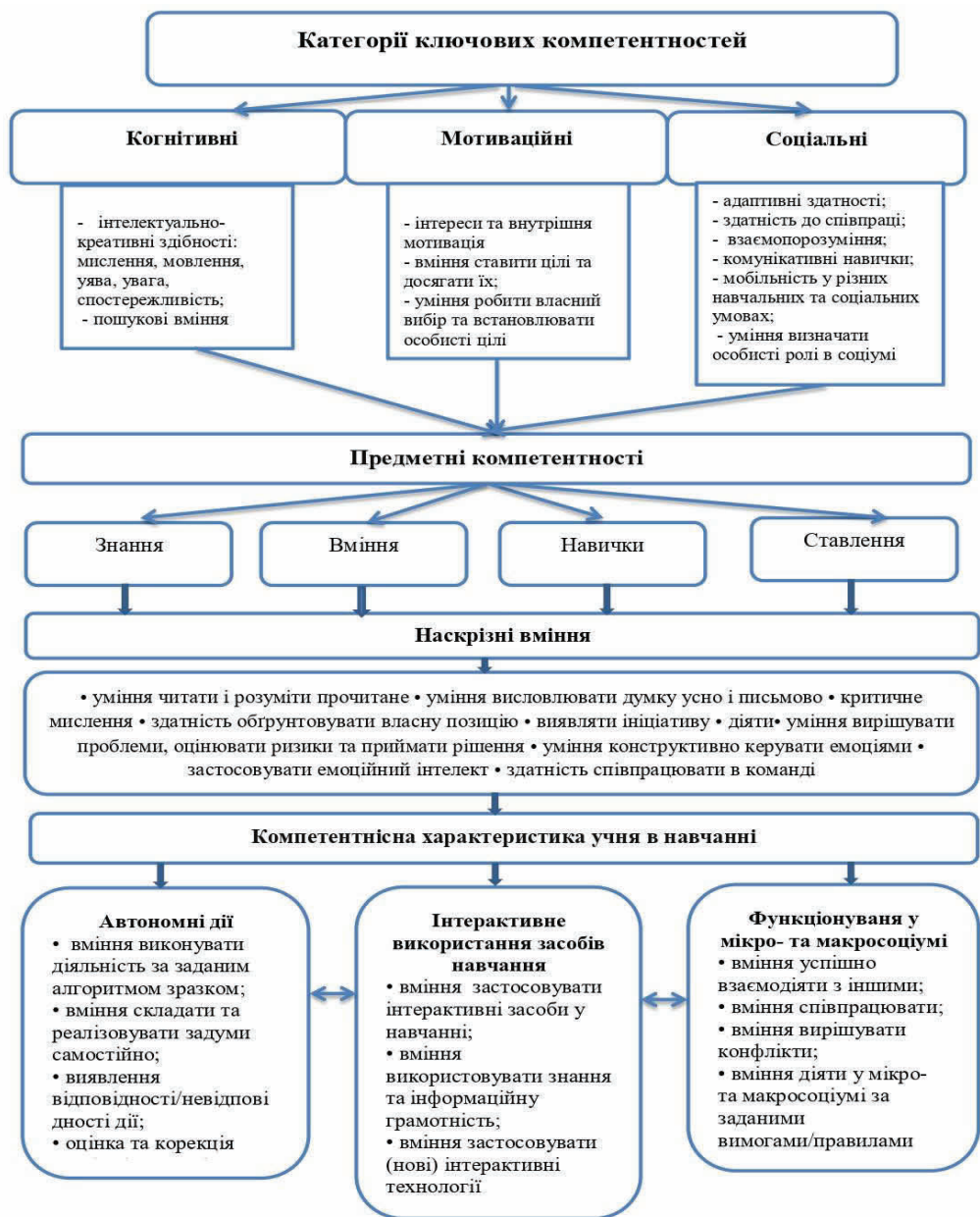


Рис. 1. Структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

У цій моделі когнітивна компетентність розглядається як категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями дитини. Когнітивна

компетентність ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та характеризує обізнаність і пізнання дійсності, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на праксеологічних засадах навчальної діяльності й практичне мислення дитини та способи застосування цих знань. До когнітивних компетентностей ми відносимо – здатності міркувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, набування індивідуального досвіду використання отриманих знань у життєдіяльності та навчальну рефлексію.

Мотиваційну компетентність ми вбачаємо як інтегральну характеристику здібностей особистості пізнавати власну мотивацію і керувати її розвитком. Механізм мотиваційної компетентності пов'язаний з внутрішньою мотивацією, інтересами, навичками адаптуватися і бути мобільним, з внутрішньою мотивацією особистості та вміннями робити власний вибір і його обґрунтовувати, мотивацією досягнення.

У контексті нашого дослідження мотиваційна компетентність передбачає формування в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, вміти її застосовувати в аналогічних та нових ситуаціях в навчанні. Разом з цим формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання. Специфічна складова мотиваційної компетентності містить мотивацію досягнення при вивченні конкретних предметів.

Під соціальною компетентністю ми розуміємо наявність упевненої поведінки, при якій різні навички стосунків у мікро- і макросоціумі є автоматизованими й дають змогу мобільно змінювати свою поведінку залежно від ситуації. В основі механізму цієї компетентності містяться: адаптивні здатності; вміння приймати рішення щодо власної поведінки, на основі оцінки відповідності вимогам (правилам); опанування негативних емоцій та власної невпевненості; здатність до співпраці і взаєморозуміння; комунікативні навички; вміння застосовувати адекватні вимоги (правила) поведінки у певних обставинах у мікро- та макросоціумі (мобільність у різних навчальних та соціальних умовах).

Отже, на нашу думку, ключові компетентності (когнітивні, мотиваційні, соціальні) належать до сфери відносин між знаннями і дією в реальній практиці.

Обґрунтовано, що будь-яка компетентність, когнітивна, мотиваційна чи соціальна, є цільовим і результативним компонентом навчання, і відповідно до діяльній формі представлення виражається через предметні компетентності (знання, вміння, навички і ставлення), з урахуванням сформованості наскрізних вмінь та оцінки її реалізації.

Міра набуття компетентності виражається через рівень сформованості відповідних вмінь, оскільки вони доступні для спостереження і оцінювання. Відповідні компетентнісні вміння взаємопов'язані з предметними вміннями, але не тотожні з ними, а

є певним видом досвіду, який набувається особистістю в тій чи іншій діяльності.

Результатом компетентності може бути продукт у об'єктивній (компетентнісна характеристика особистості) і суб'єктивній (саморозвиток) формах.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають в реалізації структурно-функціональної моделі ключових компетентностей в заходах, що забезпечують ефективність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік, Н. (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, (8-9), 26–30.
2. Кремень, В. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти*. Грамота.
3. Овчарук, О. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи*. К.І.С.
4. Пометун, О. (2004). Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник*, (22).
5. Савченко, О. (2015). Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Зб. наук. пр.*, (33), 161–167.
6. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

7. John, B. (2005). *Competency based education and training*. Taylor & Francis Group.
8. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, (2 (63)), 26–31.
9. Єрмаков, І. (2005). *Життєва компетентність особистості : Від теорії до практики : Наук.-метод. зб.* ЦентрІон.
10. Локшина, О. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*, (1), 16–21.
11. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи*. (2004). К.І.С.
12. Пометун, О. (2005). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*, (3/4), 51–52.
13. Савченко, О. (2014). *Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра*. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf>
14. Макеев, С. (2023). Досвід реалізації компетентнісного підходу в українській системі освіти. *Перспективи та інновації науки*, (1(19)). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-232-243](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-232-243)
15. Iazlovetska, O. (2022). Competence approach as a basis for reforming the educational process. *Academic Notes Series Pedagogical Science*, 1(206), 247–253. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253>
16. Obaya-Valdivia, A. E., Osorio, C. M., & Rodríguez, Y. M. V. (2022). Competency-Based learning. teaching gases. *Creative Education*, 13(02), 609–616. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.132037>
17. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of competency-based approach to education. *Educational Challenges*, 27(2), 54–65. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>

REFERENCES

1. Bibik, N. (2013). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu v shkilnii osviti [Advantages and risks of introducing the competence approach in school education]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, (8-9), 26–30. [in Ukrainian].
2. Kremen, V. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty* [Education and science in Ukraine – innovative aspects]. Hramota. [in Ukrainian].
3. Ovcharuk, O. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : Svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competency approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives]. K.I.S. [in Ukrainian].
4. Pometun, O. (2004). *Zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu – perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity* [The introduction of the competence approach is a promising direction for the development of modern education]. *Visnyk*, (22). [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. (2015). *Kompetentnisnyi pidkhid yak resurs innovatsiinoho rozvytku shkilnoi osvity* [Competence approach as a resource of innovative development of school education]. *Naukovi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: Zb. nauk. pr.*, (33), 161–167. [in Ukrainian].
6. Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf [in English].
7. John, B. (2005). *Competency based education and training*. Taylor & Francis Group [in English].
8. Bekh, I.D. (2009). *Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnogo pidkhotu v pedahohitsi* [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykholohiia*, (2 (63)), 26–31. [in Ukrainian].

9. Iermakov, I. (2005). Zhyttieva kompetentnist osobystosti : Vid teorii do praktyky [Life competence of the individual: From theory to practice]: Nauk.-metod. zb.Tsentrion. [in Ukrainian].
10. Lokshyna, O. (2007). Rozvytok kompetentnisnoho pidkходу v osviti Yevropeiskoho Soiuzu [Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу]. Shliakh osvity, (1), 16–21. [in Ukrainian].
11. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: Svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives]. (2004). K.I.S. [in Ukrainian].
12. Pometun, O. (2005). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnistnoho pidkходу v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers on the issues of introduction of competence approach in Ukrainian education]. Osnovna shkola, (3/4), 51–52. [in Ukrainian].
13. Savchenko, O. (2014). Uminnia vchytysia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara [The ability to learn is a key competence of a junior high school student]. Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf> [in English].
14. Makieiev, S. (2023). Dosvid realizatsii kompetentnisnoho pidkходу v ukrainskii systemi osvity [Experience of implementation of the competence approach in the Ukrainian education system]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, (1(19)). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-232-243](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-232-243) [in Ukrainian].
15. Iazlovetska, O. (2022). Competence approach as a basis for reforming the educational process. Academic Notes Series Pedagogical Science, 1(206), 247–253. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253> [in Ukrainian].
16. Obaya-Valdivia, A. E., Osorio, C. M., & Rodríguez, Y. M. V. (2022). Competency-Based learning. teaching gases. Creative Education, 13(02), 609–616. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.132037> [in English].
17. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of competency-based approach to education. Educational

Challenges, 27(2), 54–65. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>
[in English].

ПЕРСОНАЛІЇ

Лідія Рапіна,

науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

lida_rapina@ukr.net

Lidiia Rapina,

researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine 9, M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

ПЕРШИЙ ПРЕЗИДЕНТ НАПН УКРАЇНИ І ВИДАТНИЙ ВЧЕНИЙ-СУРДОПЕДАГОГ МИКОЛА ЯРМАЧЕНКО

До 95-річчя від дня народження

Постать академіка Миколи Дмитровича Ярмаченка (1928-2010), доктора педагогічних наук, професора, колишнього багаторічного директора Інституту педагогіки (1974-1992), відомого вченого й вихователя плеяди українських науковців-педагогів, належить до списку вагомих діячів, які уособлюють інтелектуальні і духовні досягнення української нації. Відомий український дефектолог, педагог і дослідник, учений з високою науковою ерудицією, пройшов шлях від допитливого сільського хлопчика з Полісся до

академіка, став засновником-організатором Академії педагогічних наук України, її першим президентом (1992).

Народився Микола Ярмаченко 6 вересня 1928 р. в с. Черемошні Поліського (Хабенського) району Київської області. У 5-6 класах (1939-1941 рр.) Ярмаченко навчався в Радинській неповній середній школі. Під час німецько-фашистської окупації у 1941-1943 р.р. навчання в школі було перервано. З лютого 1944 року до 1947 року навчався в Максимовицькій середній школі. Школу закінчив на відмінно.

У 1947 році Ярмаченко вступив до Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького на поновлений у 1946 році дефектологічний факультет. На факультеті була єдина кафедра – кафедра спеціальної педагогіки, завідувачем якої був доктор медичних наук, професор Перельмутер Мойсей Маркович. Деканом факультету був відомий в Україні організатор спеціальної освіти, олігофренопедагог Смалюга Онуфрій Миколайович.

Після закінчення інституту (1951) Микола Дмитрович вступив до аспірантури за спеціальністю «сурдопедагогіка», яку закінчив у 1954 р. З цього часу свою наукову діяльність розпочав у галузі дефектології (сурдопедагогіки). Кандидатську (1954) і докторську (1969) дисертації захищав з цієї ж спеціальності.

Перебуваючи в аспірантурі, М. Д. Ярмаченко розпочав роботу на посаді викладача кафедри спеціальної педагогіки за сумісництвом. Науковим керівником дисертаційного дослідження М. Д. Ярмаченка «Развитие связной речи у глухонемых

учащихся III класса» була кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник НДІ дефектології Міністерства народної освіти УРСР А. М. Гольдберг.

З 1954 до 1973 р. працював у Київському державному педагогічному інституті ім. О.М.Горького: асистентом (1954-1956), старшим викладачем (1956-1959), завідувачем кафедри дефектології (1959-1965), завідувачем кафедри сурдопедагогіки (1965-1970), проректором з навчально-виховної роботи (1968-1973).

Значною віхою у творчому житті Миколи Дмитровича став березень 1974 р., коли його обрали членом-кореспондентом АПН СРСР, а в березні 1982 р. – дійсним членом цієї ж академії. Близько 10 років (з 1976 р.) він був членом Президії АПН СРСР.

З грудня 1973 р. Микола Дмитрович очолив Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, яким керував понад 21 рік. Відтоді предметом наукових пошуків М.Д. Ярмаченка стали питання методології, теорії та історії педагогіки.

Постановою Кабінету Міністрів від 16 червня 1992 р. його було затверджено дійсним членом-засновником Академії педагогічних наук України і водночас призначено президентом-організатором цієї ж Академії, а 18 листопада 1992 р. загальні збори Академії обрали Миколи Дмитровича першим президентом Академії педагогічних наук України. Він був членом ученої ради із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Присутність його на таких наукових засіданнях зобов'язувала виступаючого доповідати про своє дослідження з великою відповідальністю.

Учений критично і водночас гуманно ставився до проблеми, яку захищав дисертант.

Головування Миколи Дмитровича Ярмаченка в період з 1993 по 1994 р. – це важливий етап у становленні Академії педагогічних наук України. У цей час у системі Академії на базі інститутів педагогіки і психології створювалися нові інститути. 1993 р. створено Інститути педагогіки і психології професійної освіти та дефектології; 1994 р. – Науково-практичний центр політичної психології. У цей час директор Інституту педагогіки М.Д. Ярмаченко перейшов на постійну роботу до Президії АПН України. З грудня 1997 р. він був радником Президії АПН України та головним науковим співробітником Інституту педагогіки АПН України.

Микола Ярмаченко здобув широке визнання у науковому середовищі як глибокий дослідник проблем навчання і соціалізації дітей з проблемами слуху, як учений у галузі сурдопедагогіки та її історії. Його докторська дисертація «Виховання і навчання глухих дітей в УРСР» (1968) стала подією в українській спеціальній педагогіці, а монографія (і водночас підручник для студентів) «Історія сурдопедагогіки» (1975), монографія «Проблема компенсації глухоти» (1976) – донині запитувані і не вийшли з наукового вжитку. Водночас М. Ярмаченко набув визнання і як дослідник у галузі методології, теорії та історії педагогіки. «Актуальні питання педагогічної науки» (1978), «Народна освіта в Українській РСР» (1979), «Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X –

початок ХХ ст.)» (1991), «Інститут педагогіки АПН України: нарис історії» (1996), підручник для студентів «Педагогіка» (1986), «Академія педагогічних наук України: п'ятиріччя становлення і розвитку» (1997), перший в Україні «Педагогічний словник» (2001) – книги Миколи Ярмаченка, якими користується вже не одне покоління студентів, науковців і вчителів-практиків.

Окрему галузь наукових інтересів Миколи Дмитровича становили питання макаренкознавства. Усебічний аналіз спадщини видатного педагога М. Ярмаченко здійснив у публікаціях «Сучасність педагогічної спадщини А.С. Макаренка» (1989), «Педагогічна діяльність і творча спадщина А.С. Макаренка» (1989), у численних вступних статтях до вибраних творів педагога-майстра. Ярмаченко встановив наукові контакти з німецькими (з ФРН) дослідниками спадщини А. С. Макаренка з лабораторії «Макаренко – 269 реферат» Марбурзького університету, започаткувавши взаємовигідний науковий діалог та співпрацю.

Протягом 1991-1995 рр. М. Ярмаченко керував створеною ним на базі Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (нині Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) Міжнародною Макаренківською Асоціацією, до якої входили дослідники та послідовники ідей і досвіду А. Макаренка з ФРН, КНР, Польщі, США, Франції, Чехословаччини. Протягом 5 років, коли Микола Дмитрович очолював АПН України, найвища у галузі освіти академічна установа пройшла важливий етап становлення, сформування структури, в якій

з'явилася низка нових науково-дослідних інститутів, зросла кількість співробітників, оновилися й розширилася тематика досліджень, почалося розроблення нової філософії освіти – національно орієнтованої. Багато викладачів закладів вищої освіти, молодих учених, освітян-практиків завдячують М. Ярмаченку своїм творчим зростанням. Завдяки його щирій пораді, сприянню і науковим рекомендаціям склалася наукова доля великої кількості пошукачів, у тому числі – його аспірантів і докторантів.

Ще 1982 р. Микола Дмитрович Ярмаченко написав: «Школа майбутнього акцентуватиме увагу на розвитку творчих начал. Уроки все більше набуватимуть дослідницько-експериментального характеру. Адже, готуючи людину майбутнього, принципово важливо сформувати в неї вміння орієнтуватися в науках, самостійно знаходити в літературі, довідниках потрібну інформацію. Слід вчити самостійно здобувати знання і вивільнити час від механічного заучування на пошук, експеримент, дослідництво» (Ярмаченко М.Д. (1982). Всебічний розвиток: [Про виховання людей майбутнього]. Вечірній Київ. 1982. 11 жовт. (№ 233). С.3). За висловом учениці і згодом колеги, професора Л. Фомічової, М. Ярмаченко «був українцем, вихованим землею і батьками. Кращий син свого народу, ... взірець для прийдешніх поколінь України» (Фомічова Л.І. (2021). Микола Дмитрович Ярмаченко. У : Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб. / За заг. ред.

В.І.Бондаря, В.М.Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької нац. академії. С. 384-386).

Микола Дмитрович – сильна особистість, для якої принципи педагогічної науки були механізмом щоденної його поведінки. В нього не було бажання пристосовувати наукові знання до розв'язання своїх індивідуальних завдань. Він усього себе віддав справі сурдопедагогіки і загальним питанням теорії та історії педагогіки.

Творчий доробок ученого становить понад 300 праць у галузі педагогіки. Це і підручники, і навчальні посібники із сурдопедагогіки та педагогіки для вищих навчальних закладів і середніх шкіл, монографічні праці і численні статті, присвячені принципу поєднання навчання з вихованням, продуктивною працею в освітніх закладах України. У нього була добре продумана система, що передбачала шляхи і засоби впровадження досягнень науки через експериментальні, базові, опорні школи та інші навчально-виховні заклади в масову практику.

Результатом наукових пошуків Миколи Дмитровича Ярмаченка стали також видання «Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.)» (1991); «Інститут педагогіки України: Нарис історії» (1996); «Академія педагогічних наук України: п'ятиріччя становлення і розвитку» (1997) та багато ін.

Значну увагу він приділяв питанням теорії методики виховання, змісту освіти, форм і методів навчання, забезпечення навчальних

закладів професорсько-викладацьким складом, необхідною навчально-методичною літературою тощо.

Миколі Дмитровичу Ярмаченку присвоєно звання заслуженого діяча науки і техніки (1991), він був нагороджений орденами Дружби народів (1986) та «За заслуги» III ступеня (1998), знаком «Антон Макаренко» (2005), медаллю Н.К. Крупської (1988), медаллю «Ветеран праці» (1985), медаллю Американського біографічного інституту «MedalofHonor» (Медаль честі) (2002), а також Почесною Грамотою Верховної Ради України (2003).

Ім'я Миколи Дмитровича Ярмаченка, безумовно, можна віднести до когорти діячів і мислителів, вартих ушанування і пам'яті. І цей процес постійно відбувається. Так, 11 вересня 2013 року в Національному університеті імені М. П. Драгоманова, де Микола Дмитрович пропрацював 20 років, відкрито музей його імені. Аудиторія 13-8 в гуманітарному корпусі НПУ носить ім'я вченого завдяки ініціативі й роботі кафедри сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Драгоманівського вишу. Враховуючи вплив наукових ідей Миколи Ярмаченка на становлення та перспективи розвитку національної спеціальної педагогіки, в 2018 році Інституту спеціальної педагогіки і психології присвоєно його ім'я.

Ще у 1986 році у відповідях на запитання анкети журналу «Наука і суспільство» Микола Дмитрович Ярмаченко наголошував: «Практична педагогіка приваблює передусім своєю творчою насиченістю. Вона несумісна з косністю, консерватизмом і педагогічним бюрократизмом, що, як правило, поділяють

вихователів і вихованців на табори, котрі протистоять один одному, завдають непоправної шкоди формуванню у підростаючих поколінь міжлюдських взаємин, висушують життєдайні джерела, вбивають творчі паростки і власне життя. Педагогічна теорія вимагає глибокого проникнення в сутність людини, основних етапів її становлення і розвитку. Педагогічна діяльність безперечно належить до найскладніших професій. Але водночас дає надзвичайно сильне почуття радості, оскільки усвідомлюєш, що зусилля не марні, що вони проросли у твоїх вихованцях дорогоцінними скарбами людяності, творчості й натхнення».

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.

Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

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 сторінки (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.

Рековізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
 - НАЗВА СТАТТІ українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
 - ПРИЗВИЩЕ, 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 «Key words:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.
- В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики 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 нерозв'язаних 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/transliteratsiia>.

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 АРА, 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

Ольга Аркадьєва – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Інна Біневич – аспірантка, Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради»;

Марина Виговська – директор, Інклюзивно-ресурсний центр № 3 Деснянського району м. Києва;

Галина Воробель – кандидат педагогічних наук, директор, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33;

Світлана Кульбіда – доктор педагогічних наук, завідувач відділу української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Лариса Малинович – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Зоряна Мартинюк – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Геннадій Міськов – молодший науковий співробітник відділу української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Валерій Молошнюк – здобувач освітнього рівня «Магістр», кафедра психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»;

Людмила Молошнюк – методист, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», відділ «Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти»;

Анастасія Нездатна – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Тетяна Павлюк – віце-президент ВБО «Даун Синдром»;

Лідія Рапіна – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Савінова – доктор педагогічних наук, професор, Харківська гуманітарно-педагогічна академія;

Крістіна Тороп – доктор педагогічних наук, директор, Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради»;

Олена Чеботарьова – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Підписано до друку 12.12.2023
Формат 70x100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 16.05. Зам. 12.12.2023

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»
Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6.
Тел. моб.: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6574 від 17.01.2019.