
ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (106) КВІТЕНЬ – ТРАВЕНЬ – ЧЕРВЕНЬ 2022
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 3 від 27.04.2022 р.)
ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 68835

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

ЗАСНОВНИКИ

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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

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

АДРЕСА ВИДАВНИЦТВА «Педагогічна преса»:

02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54
тел. (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
www.pedpresa.com.ua
e-mail: 2345255@ukr.net

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними
чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – як електронними, так і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання,
запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу видавця. За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.
Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора,
може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора. Рукописи не повертаються.

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 2 (106) APRIL – MAY – JUNE 2022
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

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

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

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

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

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

EDITORS' OFFICE

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

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

PUBLISHING HOUSE

Address: 54, Popudrenka Str., Kyiv, 02094, Ukraine
Tel.: (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
e-mail: 2345255@ukr.net
<http://www.pedpresa.com.ua>

Nina BERIZKO – professional editor

Yulia RIBTSUN – executive editor

Nina CHEHOVSKA – copy editor, proofreader

Svitlana RADIONOVA – computer page-proofs

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

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

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

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

The editorial office does not return the manuscripts

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступники головного редактора:

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

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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)

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, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

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

Відповідальний секретар

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

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

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

Co-Editors

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

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

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

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

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

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

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

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

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, Drahomanov National Pedagogical University (Ukraine)

Terézia Harčariková, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

Executive Editor

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

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

**Марина Омельченко, Олена Мамічева,
Вікторія Сильченко, Вікторія Кордонець**
Формування комунікативної компетенції у дошкільників
з порушеннями інтелектуального розвитку засобами
сюжетно-рольової гри _____ 7

Валентина Жук
Формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей
з кохлеарними імплантатами _____ 16

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Юлія Шевченко
Методичні рекомендації щодо формування соціальної
компетентності у дітей молодшого шкільного віку
із синдромом Дауна _____ 28

Олена Горбатюк
До проблеми соціалізації та трудової адаптації дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку _____ 39

Ксенія Бужинецька
До проблеми вивчення гіперактивного розладу
із дефіцитом уваги у дітей молодшого шкільного віку _____ 49

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Юлія Рібцун
До питання створення універсальних освітніх програм
для дітей з особливими мовленнєвими потребами _____ 59

Зоряна Мартинюк
Рівні підтримки дітей з ринолалією в освітньому процесі _____ 65

Галина ВОРОБЕЛЬ
Ефективна реалізація положень концепції нової української
школи для учнів з порушеннями слуху _____ 73

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Юлія Рібцун
Вітчизняна освіта і наука як основа розвитку потенціалу
суспільства _____ 82

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____ 94

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

- Omelchenko Maryna, Mamicheva Olena, Silchenko Viktoriya, Kordonets Viktoriia***
Forming communicative competence in preschoolers with disabilities of intellectual development using role-playing games _____ 7
- Valentina Zhuk***
Formation of auditory skills in children with cochlear implants _____ 16

DIAGNOSIS AND CORRECTION

- Julia Shevchenko***
Methodological recommendations for the formation of social competence in primary school children with down syndrome _____ 28
- Olena Horbatiuk***
To the problem of socialization and labor adaptation of children with disabilities of intellectual development _____ 39
- Kseniia Buzhinetska***
To the problem of studying hyperactive disorder with attention deficiency in primary school children _____ 49

PROSPECTION AND EXPERIMENTS

- Julia Ribtsun***
On the issue of creating universal educational programs for children with special speech need _____ 59
- Zoryana Martynyuk***
Levels of support for children with rhinolalia in the educational process _____ 65
- Galina Vorobel***
Effective implementation of concept of “New Ukrainian School” for children with hearing impairment _____ 73

CHRONICLES. EVENTS. COMMENTARIES

- Julia Ribtsun***
Domestic education and science as the basis for the development of the potential of society _____ 82
- INFORMATION ABOUT THE AUTHORS** _____ 94



УДК 376.2.015.31-027.22-056.313]:796

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО- РОЛЬОВОЇ ГРИ

Марина ОМЕЛЬЧЕНКО, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна; ORCID ID 0000-0001-8292-1791; neckaa87@gmail.com;
Олена МАМІЧЕВА, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна; ORCID ID 0000-0001-5299-7939; lena_sk_74@ukr.net;
Вікторія СИЛЬЧЕНКО, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна; ORCID ID 0000-0001-8247-9489; vika_lipa@ukr.net;
Вікторія КОРДОНЕЦЬ, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна; ORCID ID 0000-0001-5997-2769; v_kordonets@ukr.net

У статті розглядається актуальне питання оптимізації мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту, зростання вимог до якого обумовлено впровадженням у систему освіти нових програм і технологій навчання. *Мета статті* – репрезентувати та проаналізувати результати наукового дослідження формування комунікативної компетенції у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку засобами сюжетно-рольової гри. Для реалізації зазначеної мети було використано теоретичні та емпіричні *методи*, які дозволили не лише обґрунтувати взаємозв'язок між грою та розвитком мовлення дітей, але й розробити доцільні засоби сюжетно-рольової гри – матеріальні, цифрові, дидактичні та літературно-інформаційні, системно впровадити їх у корекційно-педагогічний процес спеціального закладу дошкільної освіти, проаналізувати результативність дослідження. Розроблена система включала в себе такі напрями корекційно-педагогічної роботи як: збагачення і активізація словника; формування й закріплення граматично та морфологічно правильного мовлення; розвиток виразного зв'язного діалогічного мовлення; виховання мотиваційної потреби у спілкуванні; виховання культури мовлення у спілкуванні. Представлені у статті *результати* впровадження системи формування комунікативної компетенції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засвідчують позитивні тенденції у розвитку мовлення досліджуваних, зокрема: збільшення активного словникового запасу; зростання зосередженості й усвідомлення зверненого мовлення; зростання граматичної та морфологічної правильності мовлення; дотримання норм і правил літературної мови, застосування засобів виразності – відповідної інтонації, гучності, емоційного забарвлення мовлення. Представлені у статті результати дозволили дійти *висновків*, що перспективи подальших досліджень мають бути пов'язані з наступними напрямами науково-практичних пошуків: вивченням засобів оптимізації комунікативного стану дітей з порушеннями інтелекту; розробленням навчально-методичного забезпечення діяльності закладів дошкільної освіти; впро-

© Омельченко М., Мамічева О., Сильченко В., Кордонєць В., 2022



вадженням у дошкільні освітні програми та програми розвитку системи формування комунікативної компетенції засобами сюжетно-рольової гри; подальшим вивченням критеріїв оцінювання комунікативних компетенцій дітей.

Ключові слова: дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку; засоби сюжетно-рольової гри; комунікативна компетентність; мовленнєвий розвиток.

Omelchenko Maryna, Mamicheva Olena, Silchenko Viktoriya, Kordonets Viktoriia, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine

Forming communicative competence in preschoolers with disabilities of intellectual development using role-playing games

The article considers the topical issue of optimizing the speech development of children with intellectual disabilities, the growth of requirements for which is due to the introduction of new programs and learning technologies into the education system. The purpose of the article is to present and analyze the results of the scientific study concerning the formation of communicative competence in preschoolers with intellectual disabilities using role-playing games. To achieve this purpose, the theoretical and empirical methods have been used, which have allowed not only justifying the relationship between playing and children's speech development but also developing appropriate means of role-playing games – material, digital, didactic, and literary-informative, systematically implementing them in correctional and pedagogical process of a special preschool institution, analyzing the effectiveness of the study. The developed system includes such areas of correctional-pedagogical work as: enrichment, correction and activation of vocabulary; formation and consolidation of grammatically and morphologically correct speech; development of coherent, expressive dialogic speech; upbringing of motivational needs in communication; upbringing of speech culture in communication. The results of the system of formation of communicative competence of children with intellectual disabilities presented in the article testify to the positive trends in the development of speech of the investigated, in particular: increasing active vocabulary; increasing concentration and awareness of the addressed speech; growing grammatical and morphological correctness of speech; observing the norms and rules of cultural speech, using means of expression – appropriate intonation, volume, emotional color of speech. The results presented in the article allow concluding that the prospects for further research should be related to the following areas of scientific-practical searches: studying the means of optimizing the communicative state of children with intellectual disabilities; developing the educational-methodical support for the activities of institutions of preschool education; introducing the system of formation of communicative competence using role-playing games into preschool educational programs and programs of development; studying further the criteria for assessing children's communicative competences.

Keywords: preschoolers with disabilities of intellectual development; means of role-playing games; communicative competence; speech development.

Актуальність дослідження. Сьогоднішній ритм життя, впровадження у систему освіти нових програм і технологій навчання сприяють підвищенню вимог щодо підготовки дітей до школи. Ці тенденції не оминають і дошкільників, які мають порушення інтелектуального розвитку (ПІР), оскільки після прийняття закону України «Про освіту» з 2017 року все більше таких дітей сідають за парти загальноосвітніх закладів. Навчання у сучасній школі вимагає від першокласника наявності розвинутого фонематичного слуху, вміння здійснювати звуко-букве-



ний аналіз слів, читати нескладні речення й тексти. Оволодіння цими знаннями та вміннями має відбуватися на основі розвитку усного мовлення дітей у закладі дошкільної освіти. Особливості психофізичного розвитку дошкільників з ППР висувають перед педагогами важливе завдання: знайти та грамотно застосувати дієві технології щодо формування комунікативної компетенції вихованців. Зважаючи на те, що провідною діяльністю для дошкільного віку є сюжетно-рольова гра, то розроблення і впровадження у корекційно-педагогічну роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями ігрових технологій може стати потужним чинником їх мовленнєвого зростання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В українських та зарубіжних наукових фондах зі спеціальної педагогіки представлено чимало досліджень, присвячених вивченню мовленнєвих особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, а також розробленню й апробації технологій розвитку та корекції мовлення, у т. ч. з використанням засобів гри. Вчені відзначають, що ключові особливості розвитку мовлення дітей з ППР полягають у недорозвитку артикуляційної моторики, труднощах формування мовленнєвих узагальнень, уповільненому засвоєнню закономірностей мови (Гнезділов, 1962; Лалаєва, 2004; Левіна, 1954; Мороз, 2019; Петрова, 2002; Blakeley, 1966, Massengill, 1970, Schlanger, 1958 та ін.). Про можливість використання засобів ігрової діяльності у формуванні мовлення дітей йдеться як у працях дослідників у галузі загальної педагогіки (Богущ, 2003; Гончаренко, 2004; Крутій, 2004 та ін.), так і у тих, які здійснювали наукові пошуки на ниві спеціальної освіти (Водолага, 2001; Галецька, 2017; Куренкова, 2020; Листопад, 2017; Рібцун, 2005-2018; Rogers & Evans, 2006 та ін.). Водночас у науковому фонді знаходимо досвід лише окремих аспектів безсистемного застосування сюжетно-рольової гри у корекційно-педагогічній роботі з розвитку та корекції мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями (Баяряєва & Зарін, 2001; Гладченко, 2012; Шибецька & Кравець, 2015; Омельченко, 2016, Rogers & Evans, 2006 та ін.).

Мета статті – репрезентувати та проаналізувати результати наукового дослідження формування комунікативної компетенції у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку засобами сюжетно-рольової гри.

Методи дослідження. З метою дослідження процесу формування комунікативної компетенції у дошкільників з ППР було використано такі методи: теоретичні – для встановлення взаємозв'язку між сюжетно-рольовою грою та розвитком мовлення дітей, а також для розроблення й системного впровадження засобів сюжетно-рольової гри у процес корекційно-педагогічної роботи спеціального закладу дошкільної освіти; емпіричні, які дозволили продіагностувати стан сформованості комунікативної функції мовлення дошкільників з порушеннями інтелекту на початку та під кінець апробації розроблених засобів сюжетно-рольової гри.

Результати дослідження. Зважаючи на сучасні визначення поняття мовленнєвої компетенції (Богущ, 1998), а також вимоги до розвитку мовлення дітей дошкільного віку, визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021), комунікативну компетенцію розглядаємо як психологічну систему, яка об'єднує в собі три компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спіл-



кування та діяльності; знання культурних норм і правил соціальної взаємодії; орієнтування у комунікативних засобах, що належать національному, становому менталітету у межах певної професійної діяльності.

Оскільки порушення інтелекту відбуваються внаслідок ураження кори головного мозку дитини на ранніх етапах онтогенезу або внаслідок спадкового обтяження, її подальший розвиток протікає глибоко своєрідно. Загальна психічна недостатність обумовлює якісні особливості й у формуванні комунікативної сфери дошкільника: мовленнєву замкненість, невміння спілкуватися, фрагментарне розуміння зверненого мовлення (Мороз, 2019; Сильченко, 2019).

Теоретичний аналіз літературних джерел (Кузнецова & Скорая, 2017; Куренкова, 2020; Листопад, 2017 та ін.) дозволив розглянути різні види засобів гри та модифікувати їх у наступні засоби сюжетно-рольової гри, які б доцільно було застосувати у спеціальному закладі дошкільної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: матеріальні, цифрові, дидактичні, літературно-інформаційні.

Матеріальні засоби сюжетно-рольової гри являють собою спеціально створений простір навколо дитини. Для того, щоб участь у рольовій грі була привабливою для дошкільника, необхідно створити у групі відповідні умови, сформувати матеріально-ігрову базу, яка включатиме: іграшки у вигляді різних персонажів і ті, що можна використовувати в процесі гри; атрибути ігор (різні елементи декору, костюми, інвентар тощо); предмети-замісники (пульта телевізора замість телефона; серветки замість білетів; кубики замість пиріжків тощо). Все це не повинно бути весь час на виду у вихованців, проте, організовуючи рольову гру, варто попіктуватися, щоб облаштувати простір кімнати відповідно до тематики гри (вбудувати стільці один за одним, якщо діти грають в пасажирів автобусу; створити імпровізовану сцену для гри в театр; за допомогою полиць з імпровізованими товарами й стола з важелями відтворити атмосферу магазину тощо). Дотримання цих умов кожного разу спрямовує дітей на реалізацією ігрової мети, підсилює інтерес, дозволяє відчути себе справжніми носіями тих чи інших соціальних функцій.

Використання *цифрових засобів* розглядається як можливість застосовувати інтернет, телевізор, комп'ютери, планшети, мобільні телефони та ін. цифрові пристрої у процесі сюжетно-рольової гри. Даний вид засобів дійсно відкриває безліч можливостей для вихователів та вчителів-дефектологів у закладах дошкільної освіти. Цифрові пристрої дають змогу створювати належну ігрову атмосферу: моделювати образи, відтворювати звуки, музику; дозволяють зорієнтувати дітей у наступності дій, правильності рухів; забезпечують позитивний емоційний фон.

Дидактичні засоби сюжетно-рольової гри представлені спеціальними іграми, які використовуються в наступних цілях: збагачення словникового запасу; розвитку образного мислення; закріплення сенсорних еталонів і навіть формування вмінь виконувати елементарні арифметичні дії. Окреслені засоби мають широкі можливості й у формуванні комунікативної компетенції дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Так, доцільним є виконання дітьми групових дидактичних ігрових завдань (наприклад, ігри-ситуації «Чарівний букетик квітів», «Подаруночок на всіх» тощо) перед або після проведення сюжетно-рольових ігор.



Літературно-інформаційні засоби сюжетно-рольової гри найбільше сприяють формуванню комунікативної компетенції дошкільників з ППР. Сюди відносимо читання та інсценування літературних творів, моделювання життєвих ситуацій, ознайомлення із соціальними явищами навколишнього оточення та ін. форми передачі інформації дітям. З метою забезпечення успішності впровадження цих засобів у роботу з дошкільниками з ППР варто постійно перевіряти, в якій мірі вони усвідомлюють і засвоюють зміст творів та повідомлень, чи правильно розуміють сутність подій, оцінюють вчинки, наскільки зацікавлені сприйняти матеріалом.

Слід підкреслити, що розглянуті засоби сюжетно-рольової гри будуть ефективно сприяти формуванню комунікативної компетенції дітей з порушеннями інтелекту лише за умови системного застосування у корекційно-педагогічному процесі спеціального закладу дошкільної освіти (Кордонець, 2017; Куренкова, 2020; Листопад, 2017).

З метою визначення особливостей формування комунікативної компетенції дошкільників з порушеннями інтелекту засобами сюжетно-рольової гри упродовж 2020/2021 н. р. було проведено експериментальне дослідження у середній і старшій групах дошкільного навчального закладу компенсуючого типу № 16 «Рушничок» Слов'янської міської ради.

Впроваджена система формування комунікативної компетенції вихованців включала в себе наступні напрями корекційно-педагогічної роботи:

1. Збагачення, корекція і активізація словника.
2. Формування та закріплення граматично та морфологічно правильного мовлення.
3. Розвиток зв'язного виразного діалогічного мовлення.
4. Виховання мотиваційної потреби у спілкуванні.
5. Виховання культури мовлення у спілкуванні.

Реалізація зазначених напрямів у процесі експериментальної роботи ґрунтувалася на наступних принципах:

- принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового й мовленнєвого розвитку;
- принцип комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку мовлення;
- принцип формування «чуття мови»;
- принцип взаємозв'язку у становленні різних сторін мовленнєвої діяльності;
- принцип збагачення мовленнєвої діяльності;
- принцип забезпечення активної мовленнєвої практики.

Засоби формування комунікативної компетенції:

- матеріальні;
- цифрові;
- дидактичні;
- літературно-інформаційні.

Серед методів формування комунікативної компетенції найбільше значення мали: спостереження за соціальними явищами, моделювання життєвих ситуацій, розгляд картин, прослухування та інсценування казок, перегляд діафільмів, дидактичні ігри, організація колективної діяльності.



Застосування засобів сюжетно-рольової гри проводилося в групах досліджуваних кожного дня на заняттях, прогулянках, святкових та виховних заходах. Кожній грі в обов'язковому порядку передувало створення сюжетно-рольового ігрового простору за допомогою матеріального забезпечення – необхідні атрибути гри, відповідний декор, костюми тощо. Так само кожного разу до або після гри проводилися дидактичні ігри з метою активізації комунікативних потреб дітей. Організуючи сюжетно-рольову гру, педагог використовував цифрові пристрої: включав музику, відповідні сюжету звуки, візуалізував необхідні образи, навіть завдяки цим засобам вводив деяких персонажів. Звичайно, ключовими у всій цій роботі були й літературно-інформаційні засоби, які реалізувалися при ознайомленні дошкільників із сюжетами казок, різними історіями, подіями, ситуаціями. При цьому розповідь (бесіда) педагога завжди підкріплювалася показом, наочністю, моделюванням.

Комунікативна компетенція дошкільників з порушеннями інтелекту як на констатувальному, так і на контрольному етапах оцінювалася за однаковими критеріями: уміння слухати співрозмовника; уміння підтримувати діалог; дотримання культурних норм і правил під час спілкування; застосування засобів виразності, що відповідають ситуації спілкування. Відповідно до рівня сформованості зазначених показників було виокремлено три рівня комунікативної компетенції: високий, середній, низький. Разом з цим, результати експериментальної роботи на обох етапах суттєво відрізнялися між собою (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні розвитку комунікативної компетенції (КК)
дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку**

Рівні розвитку КК	Констатувальний етап	Контрольний етап	
		Кількість дітей (%)	
		КГ	ЕГ
Високий	12,16	16,22	18,92
Середній	25,68	37,84	56,76
Низький	62,16	45,94	24,32

Порівняння і аналіз результатів експериментального дослідження у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах дошкільників з порушеннями інтелекту свідчать про суттєвий позитивний вплив засобів сюжетно-рольової гри на формування комунікативної компетенції дітей. Зокрема: збільшення активного словникового запасу; зростання зосередженості й усвідомлення зверненого мовлення; зростання граматичної та морфологічної правильності мовлення; дотримання норм та правил культури мовлення (не перебивати, не штовхатись, не кричати тощо), застосування засобів виразності – відповідної інтонації, гучності, емоційного забарвлення мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена система формування комунікативної компетенції засобами сюжетно-рольової гри, на нашу думку, дає можливість різнобічно і позитивно впливати на психічний стан дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Практична діяльність за даним



напрямом потребує подальших перспективних розробок: дослідження засобів оптимізації комунікативного стану дітей з порушеннями інтелекту на ранніх етапах розвитку; розроблення навчально-методичного забезпечення діяльності закладів дошкільної освіти; впровадження у дошкільні освітні програми і програми розвитку системи формування комунікативної компетенції засобами сюжетно-рольової гри; подальше вивчення критеріїв оцінювання комунікативних компетенцій дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байєр, О. М., Безсонова, О. К., Брежнєва, О. Х., Гавриш, Н. В. (2021). Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нове видання. К. 37 с. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богущ, А. М. (1998). Мовленнєва компетентність дошкільника як лінгводидактична проблема. Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення. К. Вип. 11. С. 5-16.
3. Кордонець, В. В., Шрамко, О. В. (2017). Психолого-педагогічні основи формування інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. Вип. 1 (76). Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Далі, С. 113-120.
4. Кузнецова, Т. Г., Скорая, О. І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних дошкільних закладах. Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання. Матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. 18-19 квіт. 2017 р. С. 462-469
5. Курієнкова, А. В. (2020). Рольові ігри для дітей з вадами інтелекту старшого дошкільного віку : довідник. Суми. 111 с.
6. Лалаєва, Р. И., Серебрякова, Н. В., Зорина, С. В. (2004). Речевые нарушения и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учебное пособие. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 303 с.
7. Листопад, М. В. (2017). Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. Педагогічні науки. Вип. LXXVII. С. 98-102.
8. Мороз, Л. М., Март'янюва, К. М. (2019). Розвиток зв'язного мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15.02.2019, м. Суми). С. 44-47. Режим доступу: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/6699/1/ilovepdf_com-45-48.pdf
9. Омельченко, М. С. (2016). Дослідження формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Актуальні питання корекційної освіти. Режим доступу: <http://aqce.com.ua/download/publications/85/94.pdf/>
10. Петрова, В. Г., Белякова, И. В. (2002). Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособ. Москва : Академия. 160 с.
11. Рібцун, Ю. В. (2012). Особливості організації ігрової діяльності в логопедичній групі. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Х. : ВГ «Основа». С. 176-193.
12. Сильченко, В. В., Мигунова, А. В. (2019). Закономірності мовленнєвого та комунікативного розвитку дитини старшого дошкільного віку з особливостями розвитку. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі. Вип. 4(48), т. 4. Переяслав-Хмельницький. С. 79-87.
13. Blakeley Robert W. (1966). Speech Defects and Mental Retardation: Survey in Oregon/ Public Health Reports (1896-1970). Vol. 81, No. 4 (Apr., 1966), pp. 343-347.
14. Rogers S., Evans J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 14, 2006. P. 43-55. <https://doi.org/10.1080/13502930685209801>



15. *Waring R., Rickard Liow S., Eadie P., Dodd B.* Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*. 46(4):1-21. DOI:10.1017/S0305000919000035

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Basic component of preschool education (State standard of preschool education). New edition / O.M. Baiier, O.K. Bezsonova, O.H. Brezhnieva, N.V. Havrysh ta in. K.: Vydavnytstvo, 2021. 37 p. Access mode: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (in Ukrainian)

2. *Bohush A.M.* Speech competence of a preschooler as a linguodidactic problem. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei zasobamy movlennia*: col. of scient. works. Kyiv ; Zaporizhzhia, 1998. Vol. 11. P. 5-16. (in Ukrainian)

3. *Kordonets V.V., Shramko O.V.* Psychological and pedagogical bases of intonational expressiveness formation of speech in preschool children. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*: col. of scient. works / Ed. in Chief H. P. Shevchenko. Vol. 1 (76). Sievierodonetsk: vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2017. P. 113-120. (in Ukrainian)

4. *Kuznetsova T.H., Skoraia O.I.* Use of information and communication technologies in special preschool institutions. *Pedahohika i suchasni aspekty fizychnoho vykhovannia*. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference on April 18-19, 2017. P. 462-469. (in Ukrainian)

5. *Kurienkova A.V.* Role-play games for children with intellectual disabilities of senior preschool age : handbook. Sumy, 2020. 111 p. (in Ukrainian)

6. *Lalaeva R.I.* Speech disorders and it correction in children with mental retardation : tutorial / R.I. Lalaeva, N.V. Serebrjakova, S.V. Zorina. M.: Gumanitar, izd. centr VLADOS, 2004. 303 p. (in Russian)

7. *Lystopad M.V.* Formation of communicative skills in older preschool children by means of play-dramatization. *Pedahohichni nauky* : col. of scient. works. Issue LXXVII. Vol. 1. 2017. P. 98-102. (in Ukrainian)

8. *Moroz L.M., Martianova K.M.* Development of coherent speech in older preschoolers with mental retardation. *Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii* (February 15, 2019, Sumy). P. 44-47. Access mode: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/6699/1/ilovepdf_com-45-48.pdf (in Ukrainian)

9. *Omelchenko M.S.* Research of the communication skills formation in children with intellectual disabilities of primary school age. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. 2016. Access mode: <http://aqce.com.ua/download/publications/85/94.pdf/> (in Ukrainian)

10. *Petrova V. G.* Psychology of mentally retarded schoolchildren : handbook / V.G. Petrova, I.V. Beljakova. Moskva : Akademija, 2002. 160 p. (in Russian)

11. *Ribtsun, Yu.V.* Features of the organization of game activity in speech therapy group. *Professional handbook for speech therapists*. H.: VG «Osnova», 2012. P. 176-193. (in Ukrainian)

12. *Sylchenko V.V., Myhunova A.V.* Regularities of speech and communicative development of a child of senior preschool age with peculiarities of development. *Aktual'nye nauchnye issledovaniia v sovremennom mire* : col. of scient. works. Issue. 4(48), vol.4 / V.P. Kotsur. Perejaslav-Hmel'nickij, 2019. P. 79-87. (in Ukrainian)

13. *Blakeley Robert W.* Speech Defects and Mental Retardation: Survey in Oregon/ Public Health Reports (1896-1970). Vol. 81, No. 4 (Apr., 1966), pp. 343-347. (in English)

14. *Rogers S., Evans J.* Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 14, 2006. P. 43-55. <https://doi.org/10.1080/13502930685209801> (in English)

15. *Waring R., Rickard Liow S., Eadie P., Dodd B.* Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*. 46(4):1-21. DOI:10.1017/S0305000919000035 (in English)



УДК 376-056.263:616.28-008.14-053.2:616-089.843-031:611.854-032(043.5)

ФОРМУВАННЯ СЛУХО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Валентина ЖУК, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; orcid.org/0000-0001-8183-5250; ID Q-1331-2016; valechka_zhuk@ukr.net

Мета статті – розроблення теоретико-практичних питань технології слухо-мовленнєвого корекційно-розвивального впливу, що базується на національному освітньому контексті.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, теоретичне моделювання, педагогічний експеримент, кількісна та якісна обробка експериментальних даних.

За результатами аналізу наукової літератури обґрунтовано зміст конструкту «слухо-мовленнєві навички дітей з кохлеарними імплантами» та визначено, що слухо-мовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами ґрунтується на поетапному формуванні слухових навичок ідентифікації (виявлення), диференціації (розрізнення), ідентифікації (упізнання) і перцепції (відтворення) акустичних сигналів, які утворюють ієрархію, де кожен наступний елемент «накладається» на раніше сформований. Формування слухових навичок забезпечує поступове збільшення ваги слухового компонента в сприйманні, розумінні та продукуванні власного мовлення і є основою формування мовленнєвих, а саме лексичних, граматичних, фонетичних навичок; він також пов'язаний з розвитком слухової уваги, слухо-мовленнєвої пам'яті, аналізу, синтезу, фонематичних процесів.

Розроблено, репрезентовано у вигляді моделі та експериментально перевірено технологію слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, складові якої (цільова, концептуальна і професійно-компетентнісна) забезпечують комплексність корекційно-розвивального впливу з урахуванням основних чинників та стану слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Суб'єктами реалізації технології визнано міждисциплінарну команду супроводу, до складу якої входять лікарі, фахівці з технічного обслуговування, педагоги, батьки.

Визначено напрями оптимізації умов слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами: організація командної взаємодії на засадах міждисциплінарності; залучення батьків до корекційно-розвивальної діяльності на партнерських засадах; поєднання спонтанного і цілеспрямованого навчання в умовах сім'ї та закладу освіти; вузькопрофільна фахова підготовка і підвищення кваліфікації педагогів щодо роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

Ключові слова: слухо-мовленнєвий розвиток, слухо-мовленнєві навички, кохлеарна імплантація, діти з порушеннями слуху, корекційно-розвивальний вплив.

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

Formation of auditory skills in children with cochlear implants

The purpose of this article is to development of theoretical and practical issues, in particular, the technology of auditory-speech development of children with cochlear implants, which takes into account

© Жук В., 2022



modern medical, technical and pedagogical aspects of correctional and developmental impact is based on the national educational context.

Research methods: analysis of literature sources, theoretical modeling, pedagogical experiment, quantitative and qualitative processing of experimental data.

According to the results of the scientific literature analysis, the content of the construct “auditory-speech skills of children with cochlear implants” is substantiated and it is determined that the hearing and speech development of children with cochlear implants is based on gradual formation of detection skills (acoustic signals detection), differentiation (acoustic signals differentiation), identification (acoustic signals identification) and perceptions (reproduction of unfamiliar acoustic and speech signals), which form a hierarchical system (each subsequent “superimposed” on the previously formed); the formation of hearing and speech skills provides a gradual increase in the weight of the auditory component in the perception, understanding and production of oral speech and is the basis for the speech lexical, grammar, phonetic skills formation; it is also associated with the development of auditory attention, auditory-speech memory, analysis, synthesis, phonemic processes.

We have developed, modelled and experimentally tested the method of hearing and speech development in children with cochlear implants. Target, conceptual, substance, professional, and competency-based elements of this method ensure the complexity of correctional and developmental impact, taking into account its main factors and the state of hearing development of children with cochlear implants. The subjects of technology implementation were the interdisciplinary support team, which includes doctors, maintenance specialists, teachers, and parents.

Conclusions. The directions of optimization of conditions of auditory-speech development of children with cochlear implants have been determined: organization of team interaction on the basis of interdisciplinarity; involvement of parents in correctional and developmental activities on a partnership basis; a combination of spontaneous and purposeful learning in a family and educational institution; narrow-profile professional training and advanced training of teachers in working with children with cochlear implants.

Keywords: hearing and speech development, hearing and speech skills, cochlear implantation, children with hearing impairments, correctional and developmental impact.

Актуальність дослідження. В Україні відбувається поступ у напрямі до світових стандартів надання допомоги дітям з порушеннями слуху: обов'язкового неонатального скринінгу слуху, збільшення кількості слухопротезувань високо-технологічними засобами корекції, у тому числі кохлеарними імплантатами (КІ), набирає обертів раннє втручання, продовжують розгортатися інклюзивні процеси. Водночас фрагментарним і недостатньо розробленим з урахуванням вітчизняного контексту залишається науково-організаційне і навчально-методичне забезпечення корекційно-розвивальної діяльності з дітьми з кохлеарними імплантами.

Стрімке збільшення кількості дітей з КІ, специфіка слухового сприймання, скоригованого з їх допомогою, велике розмаїття особливих потреб носіїв кохлеарних імплантів і необхідність їх задоволення визначили актуальність та зумовили вибір теми дослідження, результати якого подано в статті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У дослідженні взято до уваги основні положення сучасної теорії освіти дітей з особливими освітніми потребами (В. Кобильченко, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, М. Супрун, О. Таранченко та ін.); положення технологізації освіт-



нього процесу (А. Колупаєва, Л. Наконечна, О. Таранченко); положення Концепції розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху (О. Таранченко, О. Федоренко); Концепції розвитку дошкільної освіти дітей із порушенням слуху (В. Жук, В. Литвинова, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко); Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) та МКФ-ДП.

У контексті визначення теоретичних засад здійснено історико-генетичний аналіз проблеми слухо-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, який засвідчив, що слуховому компоненту в сурдопедагогіці традиційно надається важливе значення, його ресурс активізується через корекційно-розвивальний вплив, а вага слухового компонента в мовленнєвому розвитку дитини з порушенням слуху залежить від якості слухового сприймання (G. Diller, N. Cohen, P. Guberina, L. Grammatico, D. Horn, E. Леонгард, К. Луцько, Б. Мороз, В. Овсяник, О. Савченко та ін.). Цінним для нашого дослідження і аналогічним із нашим баченням є визначення мовленнєвого розвитку Л. Журавльової як процесу, спрямованого на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується у взаємозв'язку з його когнітивними й особистісними структурами в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній і писемній формах.

В основу розроблення технології формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами покладено доробок українських науковців щодо бачення шляхів модернізації освіти дітей з порушеннями слуху (В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко); різних аспектів корекційно-розвивального супроводу дітей з кохлеарними імплантами (Т. Богданович, С. Глазунова, С. Заїка, В. Конюшняк, Т. Кулакова, К. Луцько, Б. Мороз, В. Шевченко, Н. Шепеленко); визначальної ролі сім'ї (Л. Борщевська, А. Ступнікова, Г. Чефранова, Р. Якубовська); розвитку слухового сприймання і формування вимови (В. Литвинова, К. Луцько, О. Савченко, О. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет); різних аспектів навчання мови і мовлення (К. Бойко, А. Гольдберг, Н. Засенко, І. Колесник, В. Кондратенко, О. Круглик, К. Луцько, С. Кульбіда, Л. Малина, Т. Марчук, Е. Пуцин); зв'язку мовлення і фізичного розвитку (Н. Байкіна, Я. Крет, І. Ляхова, П. Пиптюк, О. Форостян); пізнавального розвитку (Е. Гроза, Л. Малинович, А. Замша); особистісного розвитку в зв'язку з розвитком мовлення (Ю. Антибура, О. Дмитрієва). Цінними для нас були і дослідження, присвячені вивченню словесної мови як другої в межах білінгвального підходу (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, С. Кульбіда, О. Федоренко).

Мета статті полягала в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої технології слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами.

Методи дослідження. Для виконання поставленої мети використано комплекс методів, зокрема, *теоретичні*: логіко-теоретичний аналіз літературних джерел визначення основних наукових понять, з'ясування особливостей слухо-мовленнєвого розвитку дітей-носіїв кохлеарних імплантів; синтез, теоретичне моделювання – для обґрунтування технології слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, визначення її компонентів; *емпіричні*: педагогічний



експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для визначення стану надання корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантатами та рівнів сформованості слухо-мовленнєвих навичок; порівняння, експертних оцінок, опитування (анкетування педагогів і батьків), обговорення у фокус-групах, вивчення й узагальнення досвіду для виявлення освітнього контексту формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантатами; *математично-статистичні*: процедури кількісної та якісної обробки експериментальних даних, статистичної обробки за парним t-критерієм Ст'юдента для зв'язаних груп.

Результати дослідження. Результати аналізу зарубіжних і вітчизняних досліджень слухо-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху дали змогу обґрунтувати зміст конструкту «слухо-мовленнєві навички дітей з кохлеарними імплантатами», визначити його як навички, які забезпечують інтерпретацію слухових вражень і лежать в основі розуміння зверненого та продукування власного усного словесного мовлення.

Ієрархічно побудовану систему слухо-мовленнєвих навичок презентовано в моделі, у якій слухові навички представлено як базові, що являють собою перший щабель, а мовленнєві – другий щабель слухо-мовленнєвого розвитку. До слухових навичок віднесено навички слухання та інтерпретації акустичних сигналів, а саме: детекції (виявлення акустичних сигналів), диференціації (розрізнення акустичних сигналів), ідентифікації (упізнавання акустичних сигналів) та перцепції (відтворення незнайомих акустичних мовленнєвих сигналів), які утворюють ієрархічну систему (кожна наступна «надбудовується» на раніше сформовані), що забезпечує поступове збільшення ваги слухового компонента розвитку словесного мовлення. До мовленнєвих віднесено лексичні, граматичні, фонетичні навички, які в комплексі забезпечують розуміння і продукування усного словесного мовлення. Поділ на слухові і мовленнєві навички є умовним, оскільки слухові навички формуються спочатку на немовленнєвому матеріалі, а потім відбувається їх трансфер (перенесення) на мовленнєвий матеріал.

У формуванні слухо-мовленнєвих навичок провідну роль відіграють сенсорні і когнітивні компоненти психологічної структури, вищі психічні функції: слухова увага, слухова і слухо-мовленнєва пам'ять; фонематичні процеси; когнітивні операції: порівняння, аналіз, синтез акустичних сигналів і мовних явищ, що знайшло відображення в представленій моделі (рис. 1).

У сучасній освітній парадигмі визнається за необхідне спрямовувати зусилля на формування компетентностей, які допоможуть комфортно існувати і бути продуктивними в соціально-економічних умовах, що постійно змінюються.

Сформованість слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантатами не є кінцевою метою корекційно-розвивального впливу, натомість, є складовою мовленнєвої компетентності. У дослідженні формування слухо-мовленнєвих навичок розглядаємо як діяльність, спрямовану на підвищення рівня слухо-мовленнєвого розвитку, метою якого є мовленнєва компетентність дитини, та як процес слухо-мовленнєвого розвитку, який проходить певні етапи (рис. 1).

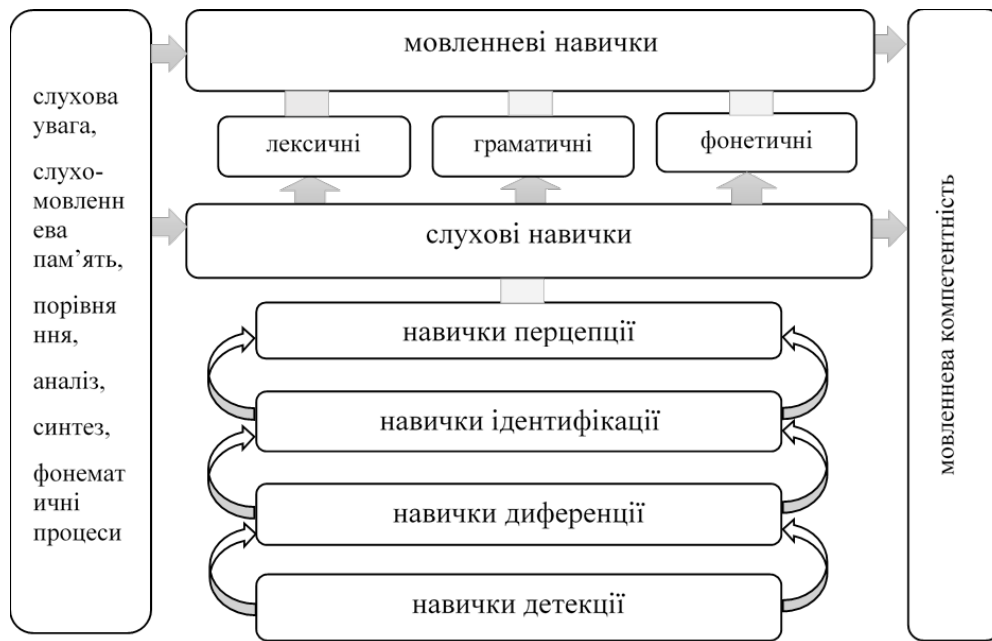


Рис 1. Модель формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами

Ми розробили технологію формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами (рис. 2). Передбачено, що досягнення очікуваного результату – сформованість мовленнєвої компетентності дітей з кохлеарними імплантами – забезпечується єдністю та взаємозв'язком складових технологій: цільовим, концептуальним, змістовим і професійно-компетентнісним блоками, створенням сприятливих організаційно-педагогічних умов і діяльністю міждисциплінарної команди супроводу.

У цільовому блоці технології визначено її мету і завдання. *Метою* розроблення і реалізації технології є формування в дітей з кохлеарними імплантами вміння диференційовано сприймати звуки, розуміти їх значення і використовувати для орієнтування в акустичному середовищі та розвитку мовлення. Мета реалізується через виконання таких *завдань*: створити сприятливі умови для слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами (у межах можливого впливу); реалізувати зміст корекційно-розвивального впливу, розроблений з урахуванням особливостей слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами; здійснити фахову підготовку педагогів для роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

Концептуальний блок містить загальні підходи і принципи реалізації технології. Застосування *міждисциплінарного* підходу (І. Зязюн, О. Рудницька, С. Сисоєва, Т. Скрипник, О. Таранченко та ін.), провідного в технології, зумовлює спів-

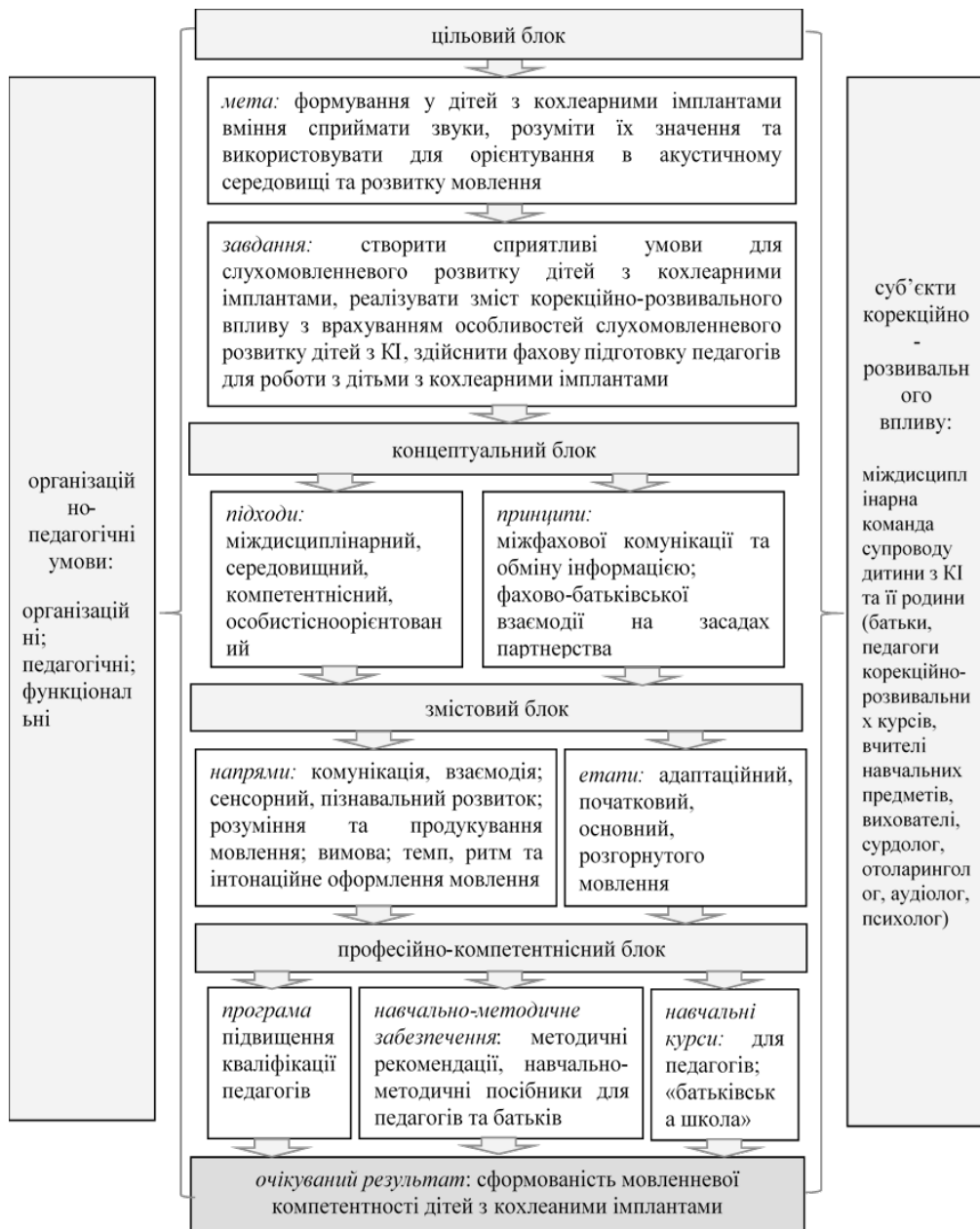


Рис. 2. Технологія формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами



рацію, командну роботу на засадах партнерства; обмін інформацією; спільний аналіз усіх факторів, що впливають на життєдіяльність отримувача послуг; взаємодію, комунікацію; спільне визначення потреб отримувача послуг і шляхів їх задоволення; колегіальне вироблення спільних підходів; спільне розроблення стратегій впливу; урахування думок усіх членів команди; колегіальне оцінювання здобутків дітей з кохлеарними імплантами. Отже, основною особливістю міждисциплінарного підходу є взаємоузгодженість впливів усіх суб'єктів, на відміну від мультидисциплінарного, за якого забезпечується переважно багато-векторність впливів.

Середовище в широкому розумінні відіграє вирішальну роль для слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, тому *середовищний* підхід, розроблений у працях Е. Данілавічюте, С. Литовченко, О. Скляньскої, Т. Скришник, О. Таранченко, Е. Леонгард, А. Льове, також використано як концептуальну основу при розробленні технології. Середовище, у якому відбувається розвиток дитини з порушенням слуху має бути адаптивним, розвивальним, аудіально і словесно збагаченим, превентивним, безбар'єрним (С. Литовченко).

Компетентнісний підхід (І. Зязюн, В. Краєвський, Т. Орджи, Дж. Равен та ін.) покладено в основу розроблення змісту слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, у якому формування слухомовленнєвих навичок передбачено не як кінцева мета корекційно-розвивального впливу, а як складова мовленнєвої компетентності поряд з іншими, соціально-комунікативними, пізнавальними, навчальними, навичками в єдності зі способами мислення, цінностями, іншими особистісними якостями.

Особистісноорієнтований підхід (І. Бех, В. Бондар, Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Пехота, Г. Селевко, В. Серіков, С. Сисоева, І. Якиманська та ін.) використано для структурування і реалізації змісту слухомовленнєвого розвитку за етапами, які кожна дитина проходить у власному темпі, зумовленому індивідуальними особливостями і дією різних зовнішніх середовищних чинників впливу. Зазначений підхід втілюється також в індивідуальному доборі методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, зокрема в доцільному поєднанні елементів словесних, слухових, білінгвальних методів з урахуванням попереднього досвіду, мовного статусу родин, рівня володіння словесним мовленням, у збалансованому співвідношенні зорового і слухового компонентів під час виконання навчальних завдань і побутового спілкування, складності матеріалу, на якому відпрацьовуються навички, орієнтуванні на інтереси дитини при виборі тематики навчального матеріалу, врахуванні тимчасових і постійних потреб дитини з кохлеарним(и) імплантом(ами), зокрема, нова якість звучання в нещодавно імплантованих на перше або друге вухо, після заміни слухового(их) апарату(ів) на більш потужний(і), складність слухового сприймання в умовах шуму, полілогу тощо.

Після хірургічного втручання і налаштування звукового (мовленнєвого) процесора дитина у своєму слухомовленнєвому розвитку на новій сенсорній основі послідовно проходить усі етапи онтогенезу, починаючи з елементарних навичок сприймання акустичних сигналів, тому при розробленні технології



ми також послуговувалися *онтогенетичним* підходом. Актуальним для нашого дослідження є й *системний* підхід, який було застосовано для виявлення відношень і зв'язків між складовими технології, цілісного представлення елементів, які складають систему взаємопов'язаних компонентів.

Зазначені концептуальні підходи реалізуються через принципи міжфахової комунікації та обміну інформацією, фахово-батьківської взаємодії на партнерських засадах.

Розроблено і впроваджено *зміст* слухо-мовленнєвого розвитку дітей з КІ, який передбачає цілеспрямований вплив на всіх щаблях, починаючи з базових слухових навичок. Зміст слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами ми визначаємо як систему знань, практичних умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, які забезпечують кількісні і якісні зміни в розумінні і продукуванні мовлення на слухо-зоровій (з переважанням слухового компонента) або слуховій основі. Компоненти змісту слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами: комунікація, взаємодія; сенсорний, пізнавальний розвиток; розуміння і продукування мовлення; вимова; темп, ритм та інтонаційне оформлення мовлення. У межах кожного змістового компоненту передбачено наскрізні змістові напрями:

- формування центральних слухових механізмів, які лежать в основі сприймання акустичних сигналів, у тому числі мовленнєвих (виявлення (є чи немає); локалізація в просторі; розрізнення (однакові-різні); упізнання асемантичних сигналів (звуків довкілля, музичних інструментів, іграшок, голосів); виявлення характеристик (тихо-гучно, один-багато, довгий-короткий, безперервний-переривчастий, високий-низький, постійний-змінний); виявлення акустичних корелятивів на надсегментному (слів, речень) і сегментному (фонем, складів) рівнях; упізнання знайомих мовних і мовленнєвих одиниць та утворень (фонем, слів, словосполучень, фраз); сприймання незнайомих мовленнєвих конструкцій;

- формування пізнавальних механізмів, які забезпечують розвиток слухо-мовленнєвих навичок (слухова увага; слухова, слухо-мовленнєва пам'ять; аналіз акустичних, у тому числі мовленнєвих, сигналів; співвіднесення слухо-зорового образу з джерелом звучання (що є джерелом сигналу, хто говорить) та значенням (що значить сигнал, яку реальність позначає мовленнєва одиниця);

- формування мовно-комунікативних навичок (мотивація до комунікації; навички міжособистісної взаємодії; засвоєння всіх сторін мовлення (лексичної, граматичної, фонетичної) та зв'язного мовлення).

Передбачено, що реалізація змістових напрямів відбуватиметься на тлі сприятливого, збагаченого слухо-мовленнєвого середовища як провідного чинника впливу на слухо-мовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами, метою якого є використання відновленого слуху, збагачення слухо-мовленнєвого досвіду, забезпечення мотивації і практики мовленнєвого спілкування з поступовим збільшенням слухового компонента.

Традиційні критерії, такі як фізичний вік дитини, рік навчання, а також і критерій слухового віку не могли бути використані для структурування змісту з огляду на те, що рівень слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними



імплантами залежить від дії комплексу чинників, освітнього контексту та індивідуального досвіду, які є унікальними. Натомість, визначено *етапи реалізації змісту*, які кожна дитина, слухопротезована системою(ами) кохлеарної імплантації, проходить у власному темпі.

Перший етап, адаптаційний. У цей період дитина звикає до постійного використання звукового процесора, відбувається адаптування до нових акустичних умов, формується слухове зосередження, здатність виявляти звуки довкілля. Дитина починає цікавитися звуками, вслуховується в побутові звучання, голоси оточуючих, прислухається до власних вокалізацій, навчається отримувати інформацію від звуків довкілля, набуває перший слуховий досвід, виникають перші звукові образи, закладаються основи комунікації з використанням слуху. Дитина (якщо це можливо по віку) повинна навчитися берегти слухове обладнання, за необхідності самостійно знімати та одягати мовленнєвий процесор, повідомляти дорослого про те, що апарат перестав працювати. Базові навички, які формуються на першому етапі, навички детекції, допомагають дитині помічати акустичні сигнали і реагувати на них.

Другий етап, початковий. На другому етапі формується здатність розрізняти звуки, дитина навчається впізнавати немовленнєві та мовленнєві звуки завдяки розвитку слухової уваги, слухової пам'яті, мислительних операцій порівняння, аналізу. Мовлення починає виконувати комунікативну функцію. Дитина порівнює власні вокалізації із зовнішніми зразками, таким чином природним способом завдяки наслідуванню опановує мовлення, продовжується формування навичок детекції, формуються навички диференціації та ідентифікації. На цій основі дитина починає розрізняти акустичні сигнали, виділяти їх ознаки, впізнавати звуки, у тому числі мовленнєві одиниці. Збагачується слуховий досвід, накопичується пасивний словниковий запас, з'являються перші слова в мовленні, дитина починає використовувати словесне мовлення з комунікативною метою, для висловлення побажань і власних потреб. Завдяки постійній звуковій стимуляції та в результаті вправлень розвивається слухова увага (мимовільна і довільна, селективна увага), слухова і слухо-мовленнєва пам'ять (запам'ятання, упізнавання та відтворення немовленнєвих і мовленнєвих звуків), розвивається фонематичний слух, слуховий контроль, слухо-артикуляційна координація. Діти зі сформованим (різною мірою) мовленням у цей час починають більше використовувати слух для сприймання мовлення. У дітей, у яких не сформоване словесне мовлення, за умов правильної організації життєдіяльності, мовлення починає формуватися на слуховій основі.

Третій етап, основний. На третьому етапі вдосконалюються навички розрізнення і впізнавання звуків за різними характеристиками, дитина навчається аналізувати незнайомі акустичні комплекси, що стає основою для засвоєння нових слів і мовленнєвих конструкцій різної складності. Розвивається слухова увага, слухо-мовленнєва пам'ять, порівняння, аналіз, синтез, фонематичні процеси. Це допомагає дитині відтворювати акустичні конструкції, у тому числі, незнайомі слова. Уточнюються слухові образи, збагачується словниковий запас, формується фразове мовлення. Дитина використовує засвоєні слова



у власному мовленні, стає суб'єктом комунікації. На цьому етапі пасивний словниковий запас дитини допомагає їй значною мірою розуміти мовлення і використовувати для задоволення потреби в спілкуванні, взаємодії з дорослими та іншими дітьми.

Четвертий етап, розгорнутого мовлення. На цьому етапі уточнюються уявлення про склад слів, граматичні категорії, розвивається фразове мовлення, формується вміння сприймати звукові сигнали в ускладнених акустичних умовах (збільшена відстань, зменшена інтенсивність, розташування джерела звуку з боку неімплантованого вуха, наявність фонового шуму, полілог). Слухо-мовленнєві досягнення дитини забезпечують можливість використовувати словесне мовлення як засіб пізнання та спосіб міжособистісної взаємодії, висловлювати свої бажання, думки, прохання, прагнення, наміри, користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях (навчальних, побутових тощо). Для цього дитина повинна навчитися розуміти звернене мовлення, розповідати, пояснювати, розмірковувати, давати словесні оцінки, використовувати їх як мовні засоби виразності. За оптимальних умов дитина з порушенням слуху за своїм розвитком наближається до вікових орієнтирів, що не виключає необхідності спеціальної допомоги і додаткової підтримки, обсяг і зміст якої варто визначати індивідуально.

Професійно-компетентнісний блок технології представлено програмою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів спеціальних закладів освіти, модуль «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами» (у співавторстві); навчально-методичним забезпеченням слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами; навчальними курсами для педагогів і батьків.

Програма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розроблена на основі матеріалів аналізу медичної, технічної, психологічної, педагогічної літератури, присвяченої різним аспектам корекційно-розвивальної допомоги дітям з порушеннями слуху; даних, отриманих у ході власного дослідження та практичного досвіду. Передбачено формування базових компетентностей, які забезпечать на високому професійному рівні здійснення фахового супроводження дітей з кохлеарними імплантами та їх родин з урахуванням специфіки слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами:

– загальнопедагогічної – здатність здійснювати порівняння, співставлення, аналіз педагогічних явищ, спостереження, кількісне та якісне оцінювання проявів слухо-мовленнєвої поведінки дитини для виявлення актуального рівня і моніторингу динаміки слухо-мовленнєвого розвитку, прогнозувати ефективність обраних педагогічних стратегій і використовувати для планування роботи, добору ефективних методів, прийомів і засобів педагогічного впливу;

– інформаційно-технологічної – знання сучасних медико-технічних і педагогічних технологій корекційно-розвивального впливу, технічних та функціональних характеристик систем кохлеарної імплантації, правил експлуатації в різних навчальних і життєвих ситуаціях, вміння знаходити необхідну інформацію у відкритих інформаційних джерелах, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час підготовки та проведення занять, консуль-



тування батьків, участі в роботі міждисциплінарної команди супроводу дітей з кохлеарними імплантами;

– особистісно-регулятивної – прийняття цінності соціально-культурного розмаїття, здатність до емпатії, емоційної підтримки, розуміння особистісних потреб дитини (у тому числі зумовлених функціональними, слуховими і мовленнєвими та соціоадаптаційними труднощами) і знання способів їх задоволення, здатність поважати і враховувати родинні цінності, особистісні цінності дитини;

– соціально-комунікативної – володіння навичками командної взаємодії, знання і дотримання правил мовленнєвого спілкування з дітьми-носіями кохлеарних імплантів.

Програма реалізується під час лекційних, практичних занять (навчальні семінари, вебінари, тренінги, майстер-класи, дискусійні панелі), самостійного опрацювання літературних джерел і відеоматеріалів.

Навчально-методичне забезпечення слухо-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, у тому числі з кохлеарними імплантами, представлено в авторських розділах навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, серії навчальних матеріалів у вигляді презентацій з розвитку слухового сприймання і мовлення, які можуть бути використані сурдопедагогами для дистанційних занять, а також батьками для роботи в умовах сім'ї.

Формуванню слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами сприяє діяльність «Батьківської школи» за такими напрямками:

– аналітичний – з'ясування запитів батьків щодо слухо-мовленнєвого розвитку дитини, особливостей мовленнєвого середовища, обмін інформацією про дитину, узгодження цілей, вироблення стратегій;

– комунікативно-діяльнісний – опанування батьками навичок спостереження за слухо-мовленнєвою поведінкою, встановлення емоційного контакту, продуктивної взаємодії з дитиною, знань щодо організації корекційно-розвивальної роботи з дитиною в умовах родини, правил експлуатації системи кохлеарної імплантації, плану налаштування мовленнєвого процесора;

– інформаційний – створення відкритого інформаційного простору, платформи для спілкування команди супроводу (сайт, групи в соціальних мережах, електронна бібліотека).

Враховання основних чинників впливу на слухо-мовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами, визначених у результаті міждисциплінарного аналізу наукових джерел, специфіки корекційно-розвивальної роботи з дітьми в спеціальних закладах освіти та особливостей слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, виявлених на констатувальному етапі дослідження, дало нам змогу визначити *умови* слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Оскільки деякі з визначених умов не підлягають нашому безпосередньому впливу, ми впливали на них лише опосередковано, через інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, науково-практичні заходи за участі фахівців різних закладів, які надають медико-технічні і психолого-педагогічні послуги дітям з порушеннями слуху, та



батьків, представників громадських організацій (отолярингологів, сурдологів, педагогів, логопедів), розроблення інформаційної, навчально-методичної літератури (посібники, путівники для батьків, методичні рекомендації), участь у розробленні нормативно-правової бази. Ефективність такого опосередкованого впливу не підлягає обрахунку, тому ці умови не ввійшли до технології слухо-мовленнєвого розвитку.

Ми виокремили організаційно-педагогічні умови формування слухо-мовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами, на оптимізацію яких ми передбачили цілеспрямований вплив у ході реалізації технології:

- організація командної взаємодії на засадах міждисциплінарності;
- залучення батьків до корекційно-розвивальної діяльності на партнерських засадах;
- поєднання спонтанного і цілеспрямованого навчання в умовах сім'ї та закладу освіти;
- вузькопрофільна фахова підготовка і підвищення кваліфікації педагогів щодо роботи з дітьми з кохлеарними імплантами.

Суб'єктами корекційно-розвивального впливу в технології є батьки дітей з кохлеарними імплантами, сурдопедагоги-викладачі корекційно-розвивальних курсів, викладачі загальноосвітніх предметів, вихователі, психологи, отолярингологи, сурдологи, аудіологи, фахівці з технічного обслуговування, які є міждисциплінарною командою супроводу дитини з КІ. Ствердження демократичних цінностей у вітчизняній освіті, сучасне розуміння едукції відводить здобувачеві не пасивну роль споживача послуг, а роль активного учасника (О. Киричук, В. Кремень, С. Максименко, О. Савченко та ін.). У сучасній суб'єкт-суб'єктній концепції освіти розглядається освітній простір як спільний інтерактивний простір учителя та учня. Для слухо-мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами пізнавальна, мовленнєва активність є визначальною, оскільки слухо-мовленнєві навички, як його показники, формуються під час усвідомленого сприймання і розуміння акустичних сигналів, у тому числі, мовлення. Тому до суб'єктів корекційно-розвивального впливу відносимо дитину.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За підсумками експериментальної роботи встановлено, що розроблена технологія слухо-мовленнєвого розвитку є продуктивною, її впровадження сприяє формуванню слухо-мовленнєвих навичок як показників слухо-мовленнєвого розвитку та складових мовленнєвої компетентності дітей з кохлеарними імплантами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, подальша перспектива полягає у вивченні особливостей формування слухо-мовленнєвих навичок дітей з кохлеарними імплантами, які здобувають освіту в різних інституційних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Guberina, P.* (2013) Verbotonal method. Zagreb : SUVAG. http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf



2. *Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E.* (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25 –31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>
3. *Horn, D. & Pisoni, D. & Sanders, M. et al.* (2005) Behavioral assessment of prelingually deaf children before cochlear implantation. *Laryngoscope*, 105, 1603 – 1611. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16148703/>
4. *Cohen, N.* (2004) Cochlear implant candidacy and surgical considerations. *Audiol. Neurootol*, 9(4), 197 – 202. <https://www.karger.com/Article/Abstract/78389>
5. *King, G., Strachan D., Tucker M. et al.* (2009) The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211 – 223. <https://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3>
6. *Луцько К. В., Мартинчук О. В., Круглик О. П., Губар С. Ю.* та ін. Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами). 2019. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29860/7/O_Martynchuk_K_Lutsko_Progr_2019.pdf
7. *Мороз Б. С., Овсяник В. П., Луцько К. В.* Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. Київ, 2008.
8. *Савченко О. О.* Оптимізація розвитку слухового сприймання в дітей з порушенням слуху. Автореферат дисертації на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К. 2004. 21 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Lutsko, K. V., Martynchuk, O. V., Kruhlyk, O. P., Hubar, S. Yu.* та ін. (2019) Prohrama rozvytku hlukhykh ditei doshkilnoho viku (hlukhi, zi znyzhenym slukhom, z kokhlearnymy implantamy) [Program for the development of deaf preschool children (deaf, with hearing loss, with cochlear implants)]. *Rezhym dostupu: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29860/7/O_Martynchuk_K_Lutsko_Progr_2019.pdf* [in Ukrainian]
2. *Moroz, B. S., Ovsianyk, V. P., Lutsko, K. V.* (2008) Korektsiini tekhnologii u slukhoprotezuvanni ditei [Corrective technologies in children's hearing aids] Kyiv, [in Ukrainian]
3. *Savchenko O. O.* (2004) Optymizatsiia rozvytku slukhovoho sprymannia u ditei z porushenniam slukhu. [Optimization of the development of auditory perception in children with hearing impairment] *Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. st. kand. ped. nauk: 13.00.03. Instytut spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy. K. 21 s.* [in Ukrainian]



УДК: 159.922.78-056.33-053.4:167.983

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Юлія ШЕВЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; julia_shevchenko81@ukr.net; ORCID: 0000-0002-1861-3433

У статті представлені методичні рекомендації щодо формування соціальних компетенцій дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна. Визначено цілі, напрями, етапи, принципи роботи. Розкрито організаційні та змістовні аспекти роботи з формування соціальної компетентності на спеціальних заняттях, описано структуру спеціальних занять. У статті наголошено на тому, що корекційно-психологічна діяльність має носити комплексний характер і здійснюватися не тільки на спеціальних заняттях, але і під час організації повсякденного життя дитини в навчальному закладі і в родині, при формуванні соціальної компетентності. Важливими критеріями такої діяльності є: проектування ситуацій успіху, надання дитині права вибору, права на помилку, права на щоденну радість. Автором зазначено, що поведінка є зовнішнім проявом соціальної компетентності дитини. Вона відображає ступінь усвідомленості соціальних знань і допомагає зробити висновок про те, наскільки ці знання впливають на діяльність дитини. Поведінка має відповідати соціальним нормам, не завдавати незручностей оточуючим, містити в собі ефективні способи спілкування з іншими людьми і сприяти задоволенню власних потреб. Автор робить акцент на тому, що режим навчального закладу має бути наповнений змістовною діяльністю і спілкуванням. Це сприяє розвитку духовного світу дитини. Вирішуючи це завдання, фахівець створює сприятливе підґрунтя для розвитку позитивних рис характеру і соціальних якостей особистості. Використовуючи морально спрямовані методи виховання, фахівець формує етично зрозумілу культуру поведінки в громадських місцях, культуру взаємин, мови, зовнішнього вигляду. Ігрові прийоми, використані фахівцем, викликають у дітей позитивні емоції, забезпечують більш високу сприйнятливості дитиною моральних правил і норм поведінки.

Автором запропоновано загальний план заходів щодо формування соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна. Зроблено висновок, що організація безпосередньої діяльності дітей є одним із способів вирішення завдань, позначених у державному освітньому стандарті шкільної освіти як формування загальної культури особистості, у т. ч. і формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: соціальна компетентність, молодший шкільний вік, розвиток і соціалізація, діти з синдромом Дауна.

Julia Shevchenko, Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine

© Шевченко Ю., 2022



Methodological recommendations for the formation of social competence in primary school children with down syndrome

The statistic analyzes the theoretical aspects of the foreign tendencies and the regularities of the emotional sphere in the development and becoming specialties. The author accentuates respect on the building of the emotional generation of the emotional experience and the mental state of being special. Looking at the destruction of the emotional-volovoy sphere and pouring into the development of specialness in a child's life. The statistic reveals the nature of the understanding of the "emotional sphere" in the historical aspect, the processes of development and formation of the character of the character. The main reasons and factors of the destruction of the emotional sphere and their pouring into the formation of mental processes in the child, the character, the cognitive and intellectual development, for the sake of socialization in the suspension are seen. The importance of the development of the peculiarities of the emotional sphere of children will begin, and some of them will help to develop the strong link of the emotional and mental development.

The author of the statistic means that the emotional sphere is not a common warehouse of psychic and special development. On the basis of the development of the development of different types of activity. Emotional sphere for a child to go through a trivial path of development, docks of the most sweetness and versatility, which are accessible to older people. The main thing is to relate the inner light to the peculiarities and knowledge of the inner workings related to the emotional experiences. At the same time, it is important to continue the emotional sphere of specialness in the period of adaptation to quiet minds. The cleverness of your emotions and feelings is also an important component in the development of specialty. Formation of the emotional-volovoy sphere € one of the most important minds is the formation of the specialness of a child, until she can be seen without interruption. Destruction in the development of a child should be made to the point of being healthy, zokrem intelekt, for the purpose of development. Children with emotional damages experience such negative emotions, such as grief, fear, gniv, litter, ogida, aggression, afekti. For such children, there is a luring high level of anxiety, and positive emotions emerge very rarely. The very fact that the development of the emotional sphere of children is important for the development of a healthy mental life as a specialty.

Keywords: emotional sphere; mental states; efficient organization; emotional development; theory of emotions; socialization.

Актуальність дослідження. Повноцінний розвиток дитини як невід'ємне право людини та одне з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі потребує пошуку найефективніших шляхів досягнення цієї мети. Вільний розвиток дитини відповідно до індивідуальних можливостей стає сферою діяльності, у якій тісно переплітаються інтереси різних фахівців і суспільства загалом. Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти визнаний компетентнісний підхід до побудови інклюзивної моделі освіти дітей.

Компетентнісний підхід передбачає перехід від психологічної моделі передачі досвіду до практико-орієнтованої, поведінкової. Ідея орієнтації на підготовку дітей із синдромом Дауна до життя в соціумі і взаємодії з ним, особливо в системі інклюзивного навчання, висуває особливі вимоги до рівня соціальної компетентності. Головна мета шкільного виховання – досягнення ситуації в навчанні, коли діти відчують радість від відвідування школи, коли їм комфортно в стінах установи (Бабич Н. М., 2013:15).



Дітей із синдромом Дауна школа з відповідною освітньою програмою має навчити не лише базовим академічним дисциплінам (читанню, письму, рахунку), а й підготувати їх до зіткнення з усіма реаліями життя, хоч би якими різними вони були. Навчити їх таким речам, як уміння виконувати роботу, яка має бути виконана, уміння жити з людьми в соціумі і знати, куди звернутися, щоб знайти відповідь на запитання.

Основною метою є підготовка дітей із синдромом Дауна до самостійного (соціального) життя. Щоб дитина могла самостійно щось зробити, їй необхідно: поставити мету, спланувати дії, що призводять до цієї мети, і вміти виконати кожну з цих дій окремо. Тому так важливо відпрацьовувати з цими дітьми окремі навички та навчати використанню кількох понять або навичок одночасно, що сприятиме покращенню цілепокладання і планування дій (Бабич Н. М., 2013:22).

Діти із синдромом Дауна проходять ті самі етапи розвитку, що й звичайні діти, тому загальні принципи методичних рекомендацій мають бути розроблені на основі уявлень про розвиток дітей дошкільного і шкільного віку з врахуванням особливостей когнітивного розвитку дітей.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку соціальної компетентності в дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (О. Акімова, О. Андреева, В. Андрущенко, О. Бабяк, Н. Баташева, В. Бондар, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Орлов, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, Н. Сабат, М. Ярмаченко, О. Ярська-Смирнова) та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивного навчання.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей із синдромом Дауна є об'єктом дослідження багатьох учених: О. Берянич, В. Бондар, С. Волкова, Л. Дольнікова, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, А. Колу, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та ін.; проблему розвитку дітей із синдромом Дауна досліджують: А. Альохіна, М. Беркетова, Г. Ворсанова, І. Демидова, П. Жиянова, Р. Ковтун, Т. Медведєва (аналізували питання пізнавальної діяльності мовлення); Н. Тертична, Г. Головань (нестійкість афективної сфери – від в'ялості, апатії, до розгальмованості, збудливості); К. Давиденкова, А. Кошелева, І. Ліберман (надмірну здатність розконцентровувати увагу); М. Беркетова, Р. Ковтун, П. Лаутеслагер, О. Мозолюк-Коновалова (затримку розвитку статичних і локомоторних функцій, різних видів моторики, особливо дрібної); Р. Ковтун, S. Buckley, G. Bird (відставання активного мовлення при відносно збереженому його розумінні).

Проблемою фізичної і психічної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку займалися сучасні вітчизняні та іноземні фахівці в галузі корекційної педагогіки і психології (В. Бондар, Ю. Бріскін, Т. Гаврилова, О. Глоба, В. Липа, Б. Сермеєв, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов ін.) Провідні дослідники розвитку навичок спілкування дітей з синдромом Дауна сучасного періоду – М. Бруні, С. Вайнерман, А. Василенко-ван де Рей, Н. Гіренко, І. Гладченко, П. Жиянова, Л. Камін, Н. Ліщук, П. Лаутеслагер, П. Уіндерс, Д. Фідлер, О. Чеботарьова та ін.

Метою дослідження є розроблення методичних рекомендацій для дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна, формування в них основних



компонентів соціальної компетентності. Виходячи з даних психолого-педагогічної літератури, були визначені три взаємопов'язаних напрями корекційно-розвиткової роботи: формування когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів соціальної компетентності. Процес цілеспрямованого формування соціальної компетентності, на наш погляд, має носити комплексний характер.

У зв'язку з цим зазначені напрями можуть бути реалізовані тільки при здійсненні всебічної взаємодії з дитиною із синдромом Дауна. Корекційно-педагогічна робота має проходити і на спеціальних заняттях, спрямованих на формування соціальної компетентності, і в ході занять, передбачених основною програмою, і в процесі повсякденного життя дитини в школі та сім'ї. При підготовці методичних рекомендацій необхідно використовувати існуючі в сучасній літературі методичні розробки.

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

Результати дослідження. Дитина із синдромом Дауна розвивається в стінах загальноосвітнього закладу максимально оптимально лише тоді, коли підхід школи до освіти має на увазі гуманізацію процесу навчання, коли школа розглядає кожного учня як цілісну особистість, коли вона надає учням можливості для самореалізації. Дуже важливо, щоб діти із синдромом Дауна опинялися в таких ситуаціях, які можуть зумовити їхній успіх. Успіхи допомагають дітям відчувати позитивні почуття. Правильний спонукальний мотив може зумовити міру зусилля, яку дитина докладе, щоб виконати завдання. Для ефективного навчання фахівцям необхідно від початку позитивно підійти до цієї роботи (Бех І. Д., 2003:278).

Коли мета корекційно-розвиткової роботи зрозуміла, завдання визначені, можна починати працювати, використовуючи найбільш оптимальні методи і прийоми навчання, орієнтуючись на «зону найближчого розвитку» дитини, визначаючи необхідний зміст навчального матеріалу і його відбір відповідно до поставлених завдань; створюючи найкращі умови реалізації потенційних можливостей кожного учня молодшого шкільного віку.

Головними принципами, яких мають дотримуватися фахівці при роботі з дітьми із синдромом Дауна при формуванні соціальної компетентності, є наступні: проектування ситуацій успіху, надання дитині права вибору, права на помилку, права на щоденну радість.

Проектування ситуацій успіху. Основною турботою дорослих повинна стати всебічна допомога дітям у розкритті їхніх потенційних можливостей. Важливо сприяти досягненням дітей, створюючи ситуації успіху в різних видах діяльності, і проживати перемогу з кожною дитиною із синдромом Дауна. Від цього залежить ефективність виховання і навчання (Бех І. Д., 2003:278).

Надання дитині права вибору. Необхідно надавати максимально повну можливість вибору життєвого «сценарію» через розкриття перед дитиною світу людських відносин у всій складності і суперечливості, виділення із взаємодій між людьми тих, які ведуть до успіху.

Право на помилку. Традиційна система освіти тримається на страху перед помилками. Дитині варто пояснити, що через помилки приходять досвід і знання. Помилки не слід боятися.



Право на щоденну радість: діти чекають яскравих, радісних подій. Потрібно забезпечити дітям можливість цікаво і радісно проживати кожен день з однолітками і дорослими, наповнити час перебування в об'єднанні улюбленими видами дитячої діяльності.

Спеціальні заняття, націлені на формування соціальної компетентності, мають проводитися психологом 1 – 2 рази в тиждень. Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності припускають, що, по-перше, необхідна часта зміна видів діяльності на занятті для профілактики перевтоми. По-друге, під час занять потрібно використовувати якомога більше наочності, яскравий за своєю формою дидактичний матеріал для залучення уваги дитини із синдромом Дауна (Гончарова-Горянська М. В., 2004:71).

Також треба розуміти, що ігровий мотив залишається провідним для дітей молодшого шкільного віку, це обумовлює необхідність використання ігрових методів і прийомів у процесі формування соціальної компетентності. Атмосфера доброзичливості, віра в сили дитини, індивідуальний підхід, створення кожної ситуації успіху необхідні для їх нормального психофізичного стану.

І батьки, і фахівці не завжди досить правильно розуміють завдання навчання дітей із синдромом Дауна. Багато батьків вважають, що основним завданням школи є навчання навичок лічби і грамоти, тому не варто витрачати багато часу на заняття фізкультурою, ручною працею, ліпленням, малюванням, драматизацією, на бесіди з дітьми, тим більше, що оцінити результат цих занять важко. На їх думку, необхідно більше часу приділяти навчанню грамоти і математичних навичок, адже ці знання більше знадобляться в житті, та й перевірити знання букв, чисел, читання, письма, рахунку дуже просто. Насправді, це глибоко помилковий підхід до проблеми навчання дітей із синдромом Дауна молодшого шкільного віку (Гончарова-Горянська М. В., 2004:74).

Починаючи навчати першокласників із синдромом Дауна будь-якому предмету шкільного циклу, треба пам'ятати, що засвоєння матеріалу має супроводжуватися розвитком усіх видів сприймання: а) зорового; б) слухового; в) тактильно-рухового; г) смакового; д) нюхового. При цьому вводити вправи на формування уявлень і розрізнення: а) форми; б) величини; в) кольору; г) розміру; д) часу; є) положення в просторі; ж) розвиток великої, дрібної та артикуляційної моторики, вироблення графо-моторних навичок.

До завдання навчання і виховання дітей із синдромом Дауна входить забезпечення адекватних взаємовідносин їх із суспільством, колективом, усвідомленого виконання соціальних (у тому числі і правових) норм і правил. Соціальна адаптація відкриває цим дітям можливість активної участі в суспільно корисному житті. Досвід фахівців доводить, що учні молодшого шкільного віку із синдромом Дауна здатні опанувати прийнятні в нашому суспільстві норми поведінки (Гаврилов О. В., 2009:308).

Поведінка дітей із синдромом Дауна переважно характеризується слухняністю, легкою підпорядкованістю, добродушністю, лагідністю. В емоціях переважає позитивний тонус. Це гарна основа для корекційно-розвиткової роботи. Дитина, як правило, не чинить опір вказівкам дорослих і виконує їх по мірі своїх можливостей. Водночас підліток з легкістю може потрапити в ситуацію глузування і навіть відвертого цькування своїх однолітків з неблагонадійних сімей,



у становище вигнанця або, за відсутності знань, логіки і вміння протистояти чужій волі, стати посібником асоціальних членів суспільства. Саме тому формування соціальної компетентності в дітей із синдромом Дауна молодшого шкільного віку є важливим аспектом на шляху формування гармонійної особистості та повноправного члена суспільства (Ковтун Р. А., 2011:308).

Формування соціальної компетентності на спеціальних заняттях включає три етапи: підготовчий, основний, заключний. На кожному етапі ставиться свій блок завдань. Завдання підготовчого етапу орієнтовані на створення безпечної атмосфери психологічного комфорту, формування мотивації на участь у заняттях. Завдання основного етапу пов'язані з формуванням усіх компонентів соціальної компетентності (когнітивного, емоційного, поведінкового); при цьому необхідно звертати увагу на розвиток тих умінь, які недостатньо сформовані в дітей із синдромом Дауна (Коваленко В. В., 2017:19).

Когнітивний компонент: 1) формування здатності до адекватної оцінки своїх можливостей і своєї поведінки; 2) розвиток здатності розуміння й оцінки поведінки інших людей; 3) формування здатності орієнтуватися в проблемній ситуації і шукати конструктивні шляхи виходу з неї.

Емоційний компонент: 1) емоційний розвиток дитини (формування вміння розпізнавати почуття й емоції власні та інших людей); 2) формування навичок просоціальної поведінки.

Поведінковий компонент: 1) формування здатності обирати лінію поведінки, відповідну прийнятним у суспільстві нормам і правилам; 2) формування здатності до регуляції поведінки, підпорядкування її суспільно значущим мотивам.

Завдання заключного етапу пов'язані із закріпленням отриманих під час роботи знань, умінь, навичок. Пропонована корекційно-розвиткова робота з формування соціальної компетентності дає можливість формувати в дітей із синдромом Дауна знання про соціальні норми, норми поведінки; інтенсивно розвивати здатність дитини усвідомлювати власні почуття та емоції, почуття й емоції інших людей; формувати здатність адекватно реагувати в складних ситуаціях; використовувати ефективні форми взаємодії з оточуючими тощо (Мілевська О. П., 2011:127).

Доцільно проводити корекційні заняття, що включають 4 – 6 ігор і завдань для дітей. Заняття можуть мати наступну структуру. Вступна частина – вітання, обов'язковий тактильний контакт, підбадьорлива посмішка, вправи на м'язову релаксацію. Дітям із синдромом Дауна повідомляється, чому саме буде присвячено заняття. Основна частина займає 3/4 часу заняття. Як правило, це 2 – 3 ігрові вправи. Обов'язково має враховуватися загальний стан дітей. Не слід залишати без уваги прояви підвищеної втомлюваності. Заключна частина – підбиття підсумків заняття, рефлексія на те, що було на занятті, і забезпечення плавного переходу зі світу фантазій і гри у світ реальності й обов'язків.

На цьому етапі заняття обов'язковими є тактильний контакт, візуальний контакт «очі в очі», комунікація з дитиною. Заключна частина заняття відіграє важливу роль у формуванні позитивної системи «дорослий – дитина» і, насамперед, відносин довіри і взаєморозуміння (Мілевська О. П., 2011:133).

Розглянемо більш детально зміст корекційно-розвиткової роботи відповідно до виділених етапів і напрямів роботи.



1 етап роботи – *підготовчий* – створення в дітей емоційно-позитивного ставлення, формування мотивації до занять. Емоційно-позитивне ставлення дітей із синдромом Дауна до занять – необхідна умова ефективності роботи з формування соціальної компетентності. У ході вирішення завдань цього етапу відбувається формування мотивації дітей на подальшу роботу.

2 етап роботи – *основний* – формування соціальної компетентності. У зв'язку з тим, що практичний аспект проблеми формування в дітей соціальної компетентності залишається мало розробленим у цей час, ми пропонуємо працювати за такими напрямками:

- формування когнітивного компонента соціальної компетентності;
- формування емоційного компонента соціальної компетентності;
- формування поведінкового компонента соціальної компетентності.

1 напрям роботи – *формування когнітивного компонента соціальної компетентності*. Соціальна компетентність не може існувати без відповідних знань дитини про саму себе, власні можливості, суспільство, правила поведінки і соціальні норми. Дитині із синдромом Дауна необхідно бути здатною до всебічного аналізу ситуацій, які складаються в процесі життєдіяльності, уміти «бачити» внутрішні причини вчинків і стосунків людей (Міненко А. В., 2014:93).

Під час аналізу літератури встановлено, що в дітей із синдромом Дауна недостатньо сформовані знання й уявлення про соціальні норми, вони не можуть адекватно оцінити власні можливості, проаналізувати ситуацію, що склалася, і вибрати конструктивний спосіб вирішення.

Тому в рамках цього напрямку необхідно: 1) формувати уявлення дитини про саму себе, розвивати в неї здатність до адекватної самооцінки; 2) формувати знання та уявлення у сфері соціальних відносин; 3) формувати знання, норми і правила поведінки, здатності оцінити власні вчинки та вчинки інших з точки зору соціальної норми.

Можна сказати, що основною метою формування когнітивного компонента соціальної компетентності має стати формування в дитини із синдромом Дауна певних знань, які в подальшому ляжуть в основу її поведінки в соціумі.

2 напрям роботи – *формування емоційного компонента соціальної компетентності*. Залучення емоцій у діяльність – необхідна умова успішного життя дитини в суспільстві. Завдяки вмінню розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, створюється можливість пошуку найбільш ефективних форм взаємодії з оточуючими, розвивається здатність до емпатії, формуються передумови для вміння стати на бік партнера по взаємодії, подивитися на ситуацію його очима. Виходячи із зазначеного, у формуванні емоційного компонента соціальної компетентності необхідно:

1. *Емоційний розвиток* дитини із синдромом Дауна, що включає:

- здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей;
- здатність висловлювати власні емоції;
- здатність адекватно реагувати на емоції інших людей.

2. *Формування навичок просоціальної поведінки*, а саме навичок дій на користь іншого, заснованих на здатності до співчуття, співпереживання, емпатії (Міненко А. В., 2014:96).

3 напрям роботи – *формування поведінкового компонента соціальної компетентності*.



Поведінка є зовнішнім проявом соціальної компетентності дитини. Вона відображає ступінь усвідомленості соціальних знань і дає змогу говорити про те, наскільки ці знання впливають на діяльність дитини. Поведінка має відповідати соціальним нормам, не завдавати незручностей оточуючим, містити в собі ефективні способи спілкування з іншими людьми і сприяти задоволенню власних потреб.

3 етап роботи – *заключний* – закріплення засвоєних знань і вмій. Отримані в ході психолого-педагогічної роботи знання і вміння дитина повинна навчитися використовувати в процесі своєї життєдіяльності. Це обумовлює доцільність проведення декількох занять, що закріплюють отримані знання та вміння (Мозолюк-Коновалова О. М., 2011:130).

Рекомендації для фахівців, які працюють з дітьми (корекційних педагогів і психологів) з формування соціальної компетентності, мусять мати всебічний характер. У зв'язку з цим психолого-педагогічна робота здійснюється не тільки на спеціальних заняттях, але і під час занять, передбачених основною програмою, під час повсякденного життя дитини в освітньому закладі. Головна умова, що передує процесу навчання та виховання, і супроводжує його – обов'язкове вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини та здійснення індивідуального підходу до кожного учня.

При плануванні та організації корекційної роботи виходити з можливостей дитини і рівня її розвитку: завдання має лежати в зоні помірної проблеми, а надалі – ускладнюватися. Одним з найважливіших елементів навчально-виховного процесу є єдність вимог і наполегливість усіх педагогів та супроводжуваних дитину фахівців. Необхідно створення умов для поліпшення можливостей розвитку дитини загалом та організація допомоги дитині там, де їй складно (Мозолюк-Коновалова О. М., 2011:140).

Мета і результати можуть бути занадто віддалені за часом від початку виконання завдання, вони мають бути значущі для учня. Необхідно забезпечити учневі переживання успіху і натомість певної витрати зусиль. Корекційні заняття проводяться по мірі виявлення психологом індивідуальних проблем у розвитку і навчанні. Зміст індивідуальних занять має виключати формальний механічний підхід (натягування формування окремих навичок).

При підготовці і проведенні занять необхідно використовувати різноманітні ігрові ситуації, дидактичні ігри, ігрові вправи, завдання. Рекомендується застосовувати технічні засоби навчання (ТЗН), що стимулюють уяву і мислення учнів, різноманітне обладнання та яскраву, привабливу наочність, а також натуральні предмети та їх об'ємні зображення, макети. Необхідно частіше використовувати і створювати ситуації для природного мовного середовища, спонтанних мовленевих висловлювань, додаткової стимуляції:

- перепитувати, просити повторити слово;
- висловлювати схвалення і стимулювати подальші дії («добре»);
- ставити запитання про те, чому дитина виконала ту чи іншу дію;
- ставити запитання, що наводять на думку, або висловлювати критичні висловлювання;
 - підказувати, давати пораду діяти тим чи іншим способом;
 - демонструвати дії та просити повторити їх самостійно;
 - навчати, як виконувати завдання (Лемак М. В., Петрище В. Ю., 2011:616).



Важливою умовою успішної роботи є постійна взаємодія з батьками, щоденні індивідуальні консультації з методик викладання досліджуваного матеріалу, інформування про досягнення і невдачі, обговорення та вибір шляхів їх подолання. Варто зазначити, що батьки дітей із синдромом Дауна можуть потребувати можливості ділитися почуттям горя від втрати тієї дитини, яку вони мріяли мати, і шоком, який вони відчули через поставлений їй діагноз. За необхідності дозвольте батькам проявити почуття, якими їм потрібно поділитися. Даючи поради або інформацію про те, що таке синдром Дауна і як працювати з такими дітьми, посилайтеся на джерела перевіреної інформації, що передається батькам або педагогам, діліться власним досвідом безпосереднього спілкування з людьми із синдромом Дауна. Працюйте одночасно з обома батьками, а також з іншими родичами, яких батьки вважають за потрібне про це поінформувати. Не дозволяйте собі давати рекомендації та поради на ходу, це має бути в приватному, зручному для розмови місці (Родніна В. В., 2018:84). Пам'ятайте, що батьки завжди є експертами з питань, що стосуються їхньої власної дитини. Намагайтеся пам'ятати, що точно ніхто не знає, що саме вам сказати і як найкращим чином допомогти саме цій дитині, тому:

- ставте будь-які запитання щодо дитини, навіть якщо вони можуть здатися вам тривіальними;
- обговорюйте з іншими фахівцями, що для вас є найбільшими труднощами, і намагайтеся спільно знайти рішення.

Позитивний вплив батьків особливо проявляється в розвитку самостійності дитини. Відповідно до дорослішання дитини посилюється її прагнення набутти впевненості в собі. Самооцінка людини прямо залежить від того, чи зможе вона виконати завдання самостійно, чи зможе довести розпочату справу до кінця. Для того, щоб дитина зуміла відчувати задоволення, необхідні такі умови, у яких при розв'язанні завдання вона не буде відчувати особливих труднощів, і зможе успішно впоратися із ними (Тертична Н. А., Головань Г. О., 2009:148).

Менш сприятливі умови можуть призвести до розчарування. Однак це не означає, що діти із синдромом Дауна ніколи не повинні стикатися з новими непростими обставинами. Уміння людини належним чином поводитися в суспільстві безпосередньо впливає на те, як суспільство приймає її, а також на успіх цієї людини в майбутній професійній діяльності. Таким чином, завдяки існуванню соціальних правил поведінки, дитина дізнається, що таке відповідальність і порядок (Чечко Т., 2018:15).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна зробити висновки про те, що режим навчального закладу має бути наповнений змістовною діяльністю і спілкуванням. Це сприяє розвитку духовного світу дитини. Вирішуючи це завдання, фахівець створює сприятливе підґрунтя для розвитку позитивних рис характеру і соціальних якостей особистості. Використовуючи морально спрямовані методи виховання, педагог формує етично зрозумілу культуру поведінки в громадських місцях, культуру взаємин, мови, зовнішнього вигляду. Ігрові прийоми, які використовує вихователь, викликають у дітей позитивні емоції, забезпечують більш високу сприйнятливості моральних правил поведінки. Спеціаліст ненав'язливо виробляє інтелектуально-емоційне ставлення дітей із синдромом Дауна до конкретних правил



суспільної поведінки, закріплює їх у досвіді, спонукає дитину до доброзичливих дій (Чечко Т., 2018:264).

Необхідно прагнути використовувати методи, що дають місце для творчості, що допомагає включати емоції в процес соціального розвитку і робити процес формування соціальної компетентності більш продуктивним.

Необхідно створювати і підтримувати соціокультурне предметно-просторове розвивальне середовище, яке б включало предмети, образи, знаки, символи, що відображають культуру поколінь різних народів і досвід, знання і вміння, накопичені людством, а також ставлення особистості до цінностей, праці, творчості, світу загалом (Шахрай В. М., 2012:53).

Фахівцям необхідно постійно підвищувати власну професійну підготовку у сфері формування соціальної компетентності дітей. Необхідною умовою ефективності процесу формування соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна є участь сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабич Н. М.* (2013). Формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації в ДНЗ компенсуючого типу. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 23(3), С. 15 – 22.
2. *Бех І. Д.* (2003). Виховання особистості. Навч.-метод. посіб. Київ, С. 278.
3. *Гончарова-Горянська М. В.* (2004). Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Київ, 7 – 8, С. 71 – 74.
4. *Гаврилов О. В.* (2009). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Навч. посіб. Кам'янець-Подільський, С. 308.
5. *Ковтул Р. А.* (2011). Програма розвитку комунікативних здібностей дітей з синдромом Дауна. (Автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.08 – Спеціальна психологія). Одеса, С. 19.
6. *Коваленко В. В.* (2017). Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: посіб. Київ, С. 192.
7. *Мілеєвська О. П.* (2011). До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Кам'янець-Подільський, 3, С. 127 – 133.
8. *Міненко А. В.* (2014). Вплив батьківської сім'ї на процес формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна. Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології (Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ). Київ, С. 93 – 96.
9. *Мозолок-Коновалова О. М.* (2011). Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із синдромом Дауна. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2, С. 130 – 140.
10. *Лемак М. В., Петрище В. Ю.* (2011). Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород, С. 616.
11. *Родніна В. В.* (2018). Успішна адаптація шестирічок – перший крок до успішного навчання в майбутньому. Початкове навчання та виховання. Київ, 22 – 24, С. 84– 100.
12. *Тертична Н. А., Головань Г. О.* (2009). Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. Науковий Вісник національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, 2, С. 148 – 154.
13. *Чечко Т.* (2018). Алгоритм соціально-педагогічної підтримки дітей із особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Київ, 3(77), С. 264 – 275.



14. Шахрай В. М. (2012). Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісно взаємодії з суспільством. Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. Луганськ, 7(242), С. 53 – 59.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Babych, N. M. (2013). Formuvannya komunikatyvnykh navychok u ditei z porushenniam zoru ta intelektu yak odna z umov yikh uspishnoi adaptatsii v DNZ kompensuiuchoho typu. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriya sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskiy, 23(3), s. 15 – 22. [in Ukrainian].

2. Bekh, I. D. (2003). Vychhovannya osobystosti. Navch.-metod. posibnyk. Kyiv, s. 278.

3. Honcharova-Horianska, M. V. (2004). Sotsialna kompetentnist: poniattia, zmist, shliakhy formuvannya v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv. Kyiv, 7 – 8, s. 71 – 74. [in Ukrainian].

4. Havrylov, O. V. (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshti. (Navchalnyi posibnyk). Kamianets-Podilskiy, s. 308. [in Ukrainian].

5. Kovtun, R. A. (2011). Prohrama rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei ditei z syndromom Dauna. (Avtoref. dys. kand. psykhn. nauk: spets 19.00.08 – Spetsialna psykholohiia). Odesa, s. 19. [in Ukrainian].

6. Kovalenko, V. V. (2017). Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: posibnyk. Kyiv, s. 192. [in Ukrainian].

7. Milevska, O. P. (2011). Do problemy rozvytku komunikatyvnykh umin u molodshykh doshkilnykiv iz syndromom Dauna. Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Korektsiina pedahohika i psykholohiia. Kamianets-Podilskiy, 3, s. 127 – 133. [in Ukrainian].

8. Minenko, A. V. (2014). Vplyv batkivskoi simi na protses formuvannya povedinkovoi samorehuliatcii dytyny z syndromom Dauna. Novitni tendentsii suchasnoi pedahohiky ta psykholohii (Materialy mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii, Kyiv). Kyiv, s. 93 – 96. [in Ukrainian].

9. Mozoliuk-Konovalova, O. M. (2011). Orhanizatsiia korektsiino-vychovnoi roboty z doshkilnykamy iz syndromom Dauna. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Kyiv, 2, s. 130 – 140. [in Ukrainian].

10. Lemak, M. V., Petryshche, V. Iu. (2011). Psykholohu dlia roboty. Diahnostychni metodyky. Uzhhorod, s. 616. [in Ukrainian].

11. Rodnina, V. V. (2018). Uspishna adaptatsiia shestyrychok – pershyi krok do uspishnoho navchannia u maibutnomu. Pochatkove navchannia ta vychovannya. Kyiv, 22-24, s. 84 – 100. [in Ukrainian].

12. Tertychna, N. A., Holovan, H. O. (2009). Kharakterystyka dynamiky zmin rozvytku emotsiinoi sfery ditei z syndromom Dauna doshkilnoho viku v ramkakh inkluzyvnoi osvity. Naukovi Visnyk natsionalnoho medychnoho universytetu imeni O. O. Bohomoltsia. Kyiv, 2, s. 148 – 154. [in Ukrainian].

13. Chechko, T. (2018). Alhorytm sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei iz osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Kyiv, 3(77), s. 264 – 275. [in Ukrainian].

14. Shakhrai, V. M. (2012). Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti osobystosti yak umovy yii yakisno vzaemodii z suspilstvom. Visnk LNU imeni T. Shevchenka. Luhansk, 7(242), s. 53 – 59. [in Ukrainian].



УДК 37.04-056.3:376.42

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ТРУДОВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Олена ГОРБАТЮК, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; lena.gorbatuk1993@gmail.com; ORCID: 0000-0002-8563-1535

У статті висвітлено особливості соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР), які навчаються в закладах спеціальної освіти. Теоретично обґрунтовано, що питання соціалізації та адаптації дітей, які мають порушення інтелекту, у спеціальній педагогіці досі вважається недостатньо висвітленим як у теоретичному, так і практичному плані.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблем і підходів до їх вирішення в педагогічній галузі щодо соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. До основних завдань трудової підготовки учнів з особливими освітніми потребами віднесено: виховання мотивованого життєво-зацікавленого ставлення до праці і формування відповідних якостей особистості (уміння працювати в колективі, почуття самостійності, самоствердження, відповідальності; корекція і компенсація засобами трудового навчання недоліків фізичного і розумового розвитку; професійна підготовка, яка дає можливість по закінченню школи працювати на виробництві).

Зазначено, що основна проблема професійно-трудової підготовки школярів з ПІР тісно пов'язана з їх психофізіологічною готовністю до оволодіння професійно-трудою діяльністю, а саме: сила, темп і ритм цілеспрямованих рухів, пасивність та інертність когнітивних процесів.

Розглянуто основні порушення рухової сфери означеної категорії дітей і наведено певні підходи до розв'язання проблеми соціально-трудою адаптації випускників спеціальних шкіл. Підсумовано, що вирішення проблем можливе шляхом удосконалення змісту професійно-трудою навчання на основі формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку професійно-трудою компетентності – необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь та навичок відповідно до умов сучасного виробництва. Подальші перспективи вбачаємо в створенні ефективної системи професійно-трудою навчання в нових соціально-економічних умовах країни.

Ключові слова: освіта, спеціальна педагогіка, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, професійно-трудою навчання, соціалізація, адаптація.

Olena Horbatiuk, Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine

To the problem of socialization and labor adaptation of children with disabilities of intellectual development

The article highlights the features of socialization and labor adaptation of children with intellectual disabilities who study in special education institutions. It is theoretically substantiated that the issue of socialization and adaptation of children with intellectual disabilities in special pedagogy is still considered insufficiently covered both in theoretical and practical terms.

© Горбатюк О., 2022



The purpose of the article is to theoretically substantiate the problems and approaches to their solution in the pedagogical field of socialization and labor adaptation of children with intellectual disabilities.

The main tasks of labor training of students with special educational needs include: education of motivated life-interested attitude to work and formation of appropriate personality traits (ability to work in a team, sense of independence, self-affirmation, responsibility; correction and compensation by means of labor training deficiencies of physical and mental development; professional training that allows you to work in production after graduation).

It is noted that the main problem of vocational training of students with intellectual disabilities is closely related to their psychophysiological readiness to master vocational activities, namely: strength, pace and rhythm of purposeful movements, passivity and inertia of cognitive processes.

The main violations of the motor sphere of this category of children are considered and certain approaches to solving the problem of social and labor adaptation of graduates of special schools are given.

It is concluded that solving problems is possible by improving the content of vocational training based on the formation of students with intellectual disabilities professional vocational competence – the necessary technical and technological knowledge, skills and abilities in accordance with modern production conditions.

We see further prospects in creating an effective system of vocational training in the new socio-economic conditions of the country.

Keywords: education, special pedagogy, children with intellectual disabilities, vocational training, socialization, adaptation.

Актуальність дослідження. Сучасний стан системи освіти дітей із особливими освітніми потребами (ООП) в Україні передбачає розроблення нових теоретичних і методичних підходів до основ навчання, виховання, корекційної та реабілітаційної роботи.

Особливої актуальності набувають питання соціалізації дітей з ООП, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, розв'язання яких спрямоване на створення можливостей для особистісного та суспільного розвитку дитини, її повноцінного існування в соціумі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе і милосердне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які мають право на повноцінне життя. Соціалізація охоплює всі етапи життєвого шляху дитини, протягом якого вона засвоює і використовує цінності культури. Однак, на процес соціалізації дітей із ООП впливає ціла низка чинників, що вимагають від неї певної просоціальної поведінки й активності, що обумовлює створення умов для спеціальної корекції особистісного становлення таких дітей.

У цьому контексті здійснено низку досліджень, що присвячені особливостям соціалізації дітей із особливими освітніми потребами (В. Бондар, 1988; В. Засенко, 2006; С. Кульбіда, 2007; Л. Макарчук, 2017; Р. Процюк, 2010; Т. Сак, 2014; Є. Синьова, 2015; Т. Скрипник, 2010; О. Хохліна, 2013 та ін.). Проблема соціалізації дітей з ПІР у широкому розумінні розглядається в працях А. Висоцької, 2013; В. Синьова, 2021; О. Хохліної, 2000; Л. Шипіциної, 2005; W. Tisdall, 1964 та ін. Особливості процесу адаптації, зокрема соціальної, висвітлюються



в дослідженнях О. Гаврилова, 2012; А. Висоцької, 1994; С. Коноплястої, 1991; В. Синьова, 2008 та ін.; психологічної та соціально-психологічної – В. Войтко, 2016; Н. Коломінського, 1972; І. Матющенко, 2008; О. Проскурняк, 2014 та ін.; соціально-трудової – О. Агавеляна, 1979; В. Бондаря, 1969; А. Висоцької, 1994; Г. Дульнева, 1969; Г. Мерсіянової, 1965; С. Мирського, 1997; Б. Пінського, 1970; О. Хохліної, 2000 та ін. У дослідженнях Ю. Бистрової, 2012; В. Бондаря, 2004; І. Єременка, 1971; М. Кузьмицької, 1977; Г. Мерсіянової, 1965; С. Мирського, 1980; К. Турчинської, 1972 та ін. проаналізовано проблему професійної підготовки та професійного становлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Підсумовуючи можна стверджувати, що в більшості зазначених праць акцентовано увагу на недостатньому рівні готовності випускників спеціальної загальноосвітньої школи до самостійного життя, накреслено шляхи її поліпшення. Зустрічаються окремі психолого-педагогічні дослідження, які певною мірою розв'язують означену проблему. Вченими доведено, що посилена увага до соціалізації осіб з порушеннями інтелектуального розвитку є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства, а складнощі в їх соціалізації пов'язані передусім з невизначеністю спеціальних коригуючих впливів.

Водночас стан наукового розв'язання проблеми соціалізації в спеціальній педагогіці навряд чи можна визначити таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. Незважаючи на значущість проблеми соціалізації і вагому кількості присвячених їй праць, вона ще й досі вважається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і практичному плані.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей у закладі спеціальної освіти для їх соціалізації з позиції її змісту, суті кожної з її стадій, основних показників прояву – не була предметом системного дослідження. Відтак, не підлягало особливому розгляду і питання визначення організаційно-методичних засад реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення в спеціальній школі.

Треба відзначити, що саме повнота соціалізації і досягнення її результатів передбачає також забезпечення процесів індивідуалізації та інтеграції дитини, яка спроможна усвідомити свої можливості, що варто розвивати і використовувати у своїй життєдіяльності, і що найперше – в умовах шкільного навчання й виховання. Відтак, послідовне і цілісне психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи закладу спеціальної освіти, що передбачає необхідність подальшого теоретико-емпіричного дослідження проблеми і прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати дослідження. Одним із пріоритетних напрямів спеціального навчання дітей з ООП поряд із загальною освітою є забезпечення для них реальної можливості отримання трудової підготовки. Обумовлено це тим, що для більшості випускників з ООП лише трудове навчання в спеціальних закладах освіти, спрямоване на професійну підготовку, корекцію і компенсацію їх розу-



мового та фізичного розвитку, забезпечує можливість працевлаштування у сфері суспільного виробництва.

Як зазначають учені, відмінності трудової підготовки дітей з особливими освітніми потребами порівняно з їх однолітками, які нормально розвиваються, викликані необхідністю її посилення з метою корекції відхилень у розвитку і підготовці їх до повноцінної участі в трудовому житті в сучасних умовах економічного розвитку суспільства (В. Бондар, 1988; А. Долженко, 2012). У дослідженнях зазначено, що завданнями трудової підготовки учнів з ООП є: виховання мотивованого життєво-зацікавленого ставлення до праці і формування відповідних якостей особистості (уміння працювати в колективі, почуття самостійності, самоствердження, відповідальності; корекція і компенсація засобами трудового навчання недоліків фізичного і розумового розвитку; професійна підготовка, яка дає можливість по закінченню школи працювати на виробництві).

Варто наголосити, що ці завдання є основними для всіх категорій дітей з ООП, особливого значення набувають щодо учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, які в силу своїх інтелектуальних і психофізичних особливостей є найбільш неповними в плані забезпечення їм загальної освіти, трудової підготовки й особливо працевлаштування.

Подальша доля випускників спеціальних шкіл часто невизначена, адже на ринку праці вони не витримують конкуренції зі своїми однолітками, які нормально розвиваються. Особливо гостра проблема працевлаштування, бо, крім зниження інтелекту, учні мають, як правило, супутні психоневрологічні, фізичні та соматичні ускладнення, що заважають становленню професійних навичок. Особливості пам'яті і мислення в учнів з ППР ведуть до ускладнень при формуванні техніко-технологічних знань, що, у свою чергу, впливає на усвідомленість і мобільність навичок і вмій.

Держава і сучасна наука орієнтують школу на доступність, варіативність, індивідуалізацію освітніх послуг, максимально забезпечують інтереси особистості, яка розвивається. Ці напрями в діяльності спеціальної школи є пріоритетними в організації освітнього середовища для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Професійно-трудове навчання, як важливий і соціально-значущий предмет, спрямований на соціально-трудова адаптацію школярів з ППР. Це передбачає вдосконалення організації освітнього процесу, наукове обґрунтування змісту навчання, рівня його методичного забезпечення.

Наявність порушень у розумовому розвитку позначається на тому, що вибір професії для таких учнів звужується до працевлаштування за обмеженою кількістю доступних їм спеціальностей. Тому головним напрямом профорієнтаційної роботи в спеціальній загальноосвітній школі є виховання в учнів інтересів і схильностей до рекомендованих видів праці при врахуванні їх потенційних можливостей, реалізація яких забезпечується корекційним характером навчання. Вирішення цього завдання ускладнюється своєрідністю самої трудової діяльності, її особливою специфікою в навчальному процесі.



Виражений недорозвиток у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку трудової адаптації, формування техніко-технологічних знань, мовлення і мислення, визначило необхідність розробки специфічних вимог до організації їх трудового навчання, його практичної і корекційної спрямованості (Г. Дульнев, 1969; С. Мирский, 1977; Б. Пінский, 1970 та ін.). І, тим не менш, методичний бік професійного навчання, який має надавати особливий корекційний вплив на загальний і професійний розвиток учнів, є ще недостатньо розробленим.

Проблема професійно-трудової підготовки школярів з ППР тісно пов'язана з їх психофізіологічною готовністю до оволодіння професійно-трудою діяльністю.

Складний і поліморфний характер порушень психофізичного розвитку в школярів зазначеної категорії ускладнює процеси їхнього професійно-трудоого навчання, виховання і реабілітації (В. Бондар, 1988; Г. Дульнев, 1969; В. Карвяліс, 1988; Г. Мерсіянова, 1965; С. Мирський, 1980; М. Супрун, 2014; К. Турчинська, 1976; О. Хохліна, 2000 та ін.).

Зокрема, праці О. Агавеляна, 1979; М. Арнольдова, 1968; В. Бондаря, 1988; І. Бгажної, 1997; А. Висоцької, 2014; В. Войтко, 2016; А. Раку, 1979; К. Турчинської, 1976 присвячені вивченню окремих аспектів проблеми адаптації учнів з ППР і випускників спеціальної школи. Варто зауважити, що в більшості досліджень йдеться переважно про соціалізацію випускників спеціальної школи, їх соціально-трудою адаптацію. У них порушуються питання психологічної, практичної і соціальної підготовки дітей зазначеної категорії до самостійної життєдіяльності, визначаються причини недостатнього рівня адаптованості старшокласників до умов виробництва, пропонуються рекомендації щодо вдосконалення виховних і корекційних можливостей існуючої системи професійно-трудоого навчання.

Окремі підходи до розв'язання проблеми соціально-трудою адаптації випускників спеціальних шкіл розкриваються в працях В. Бондаря, 1988; А. Висоцької, 1994; К. Турчинської, 1976 та ін.

Так, В. Бондар розглядав трудову адаптацію дітей з ППР як початок їх самостійного життя, трудової діяльності, становлення особистості на основі входження в життя. Ним з'ясовано, що адаптація в умовах трудового колективу вимагає від особистості пристосування до вироблених у ньому правил і норм поведінки, традицій, режиму праці, встановленого характеру взаємостосунків між керівниками і виконавцями, визнання усталених критеріїв оцінки діяльності кожного члена колективу. На думку В. Бондаря, успішний перебіг соціально-трудою адаптації залежить не лише від особистості, а й від соціального оточення, соціальних відносин, які склалися в колективі.

Досліджуючи проблему виробничої адаптації учнів спеціальної школи, А. Висоцька виявила, що на успішний її перебіг впливає перш за все наявність знань у старшокласників про організацію виробництва та схильності до комунікативної діяльності.

Недоліки соціально-трудою адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, на думку К. Турчинської, зумовлені прогалинами в системі професійно-трудоого навчання і значною мірою пов'язані з недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням професійного відбору в спеціальній школі.



В Україні в останні роки проведено низку психолого-педагогічних досліджень (А. Долженко, 2012; І. Кущенко, 2007; М. Супрун, 2014; І. Татяничкова, 2014; К. Турчинська, 1976; О. Хохліна, 2000 та ін.), розгляд яких дає змогу внести суттєві доповнення до науково-методичних засад професійно-трудового навчання школярів з ППР спеціальної школи. У цих дослідженнях, зокрема, йдеться про: основні етапи становлення трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар); активізацію навчальної діяльності учнів на уроках трудового навчання (К. Турчинська); шляхи вдосконалення навчально-виховної роботи щодо виробничої адаптації старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку (А. Висоцька); особливості соціально-трудової адаптації учнів молодших класів спеціальної школи (А. Долженко); ефективні шляхи навчання учнів техніко-технологічних знань, як однієї з умов їх усвідомленої практичної діяльності (І. Кущенко, Г. Мерсіянова); формування в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності (А. Корнієнко); виховання готовності учнів до праці в системі професійно-трудового навчання (К. Рейда); особливості формування життєвих орієнтацій в учнів спеціальної школи (І. Татяничкова); про особливості професійного орієнтування та розвиток професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів з ППР (А. Висоцька, В. Товстоган); про забезпечення корекційної спрямованості трудового і професійно-трудового навчання (Г. Мерсіянова, О. Хохліна), про навчання учнів користуватися різними видами інструкцій, як однієї з умов розвитку самостійної практичної діяльності школярів (А. Ібрагімова).

В. Петрова наголошує на важливості уроків праці в молодших класах і дає рекомендації для успішної роботи. Ручну працю необхідно використовувати для корекції недоліків пізнавальної діяльності, насамперед спостережливості, уяви, мовлення, просторового орієнтування. Увага вчителя повинна бути спрямована на виховання в учнів уміння цілеспрямовано і планомірно спостерігати, уявляти образ майбутнього виробу, спираючись на особливості матеріалу, орієнтуватись на обмеженій площині (аркуш паперу, поверхня столу тощо) і в навколишньому середовищі. На всіх етапах трудової діяльності здійснюється розвиток мовлення учнів. Це має відбуватись організовано, з постійною увагою вчителя до висловлювань дітей (повноти і послідовності викладу, граматичної будови, багатства лексики).

Корекція недоліків, притаманних дітям з ППР, забезпечується відповідним змістом, організацією і спеціальними методами навчання. Процес навчання ручній праці має відбуватись переважно фронтально. Разом з тим типологічні та індивідуальні особливості школярів з ППР, розрізняючи рівень їх самостійності в праці, потребує диференційованого підходу.

Ця вимога знайшла деяке відображення в змісті програми з ручної праці. Маються на увазі різноманітні рівні складності трудових завдань при виконанні програмних виробів. Разом із тим у процесі навчання праці молодших школярів обов'язковим є індивідуальний підхід до учнів, вивчення, спостереження за успіхами і виявлення можливостей кожного учня. Особливості психофізичного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями є причиною того, що



на перших етапах навчання учні потребують значної допомоги вчителя і ще не можуть самостійно виконувати багато трудових завдань. Однак допомога педагога на різних етапах навчання має варіюватися і поступово зменшуватись.

Як зазначає В. Бондар, організація трудового навчання в молодших класах спеціальної школи – перший пропедевтичний етап трудової підготовки школярів з ППР. Упродовж цього періоду учням необхідно підготуватись до переходу на наступний етап – ручної праці, який здійснюється на базі навчальних майстерень.

На думку вченого, у практиці роботи склалася ідея, що основний зміст цієї підготовки полягає в тому, щоб у процесі навчання сформувати в дітей уміння виконувати окремі трудові прийоми, дати певний багаж спеціальних знань. Однак, було б неправильно зводити всю систему роботи по праці в молодших класах до вирішення тільки цих завдань. Завдання трудової підготовки молодших школярів варто розглядати більш широко.

Отже, необхідність виконувати ті чи інші трудові прийоми створює передумови для фізичного розвитку дітей. Однак ця робота має бути цілеспрямованою і здійснюватися систематично. Тому, організовуючи кожне заняття, учителю необхідно завчасно встановити, у якому темпі і ритмі воно буде йти, які попередні вправи виконати. Особливу увагу потрібно звернути на правильність виконання робочих прийомів, правильну хватку інструментів, щоб у подальшому не довелось перевчати школярів. Важливо прагнути відпрацювати чіткість і спритність робочих рухів. Фізичне навантаження потрібно поступово збільшувати.

Уся корекційна робота на уроках має носити цілеспрямований характер і сприяти розвитку самостійності у виконанні трудових завдань.

О. Чеботарьова (2015) зазначає, що психолого-педагогічні дослідження свідчать про накопичення значного досвіду з теоретико-методичних основ професійно-трудового навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, що сприяло розробленню програмно-методичного забезпечення трудового навчання в спеціальних закладах для цієї категорії дітей.

Утім, аналіз практичного досвіду професійно-трудового навчання в основній ланці спеціальної школи для дітей з ППР засвідчує низку проблем, які потребують негайного вирішення:

- відсутність сучасного науково-методичного забезпечення змісту професійно-трудового навчання відповідно до нових виробничих технологій;
- необхідність активізації творчих сил школярів, підвищення рівня їхньої професійно-трудової компетентності;
- переважне використання в навчально-виховному процесі застарілих репродуктивних методів, форм і засобів трудової підготовки, які обмежують творчі здібності та нахили учнів;
- недостатнє врахування особливостей трудової діяльності учнів з низькими пізнавальними можливостями (помірними порушеннями інтелектуального розвитку);
- значні труднощі в школярів у процесі засвоєння змісту програмового матеріалу, виконанні технічних операцій та етапності виконання об'єктів праці;
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення спеціальних шкіл.



Вирішення цих проблем можливе шляхом удосконалення змісту професійно-трудового навчання на основі формування в учнів з ППР професійно-трудової компетентності – необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь і навичок відповідно до умов сучасного виробництва. Також потребує вдосконалення методика професійно-трудового навчання на основі врахування психофізичних можливостей учнів з різними рівнями пізнавальних можливостей (з легкими та помірними порушеннями); посилення корекційно-розвивальних засобів впливу на школяра, його емоційно-вольову сферу, пізнавальну, мовленнєву діяльності, а також ціннісно-мотиваційну сферу, розвиток якої забезпечується через виховання самостійності, організованості, позитивного ставлення до праці загалом.

Підготовка старшокласників з ППР до соціально-психологічної адаптації – це насамперед створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку в них адаптаційних можливостей, що забезпечують збалансування внутрішнього психофізіологічного стану та психічних властивостей і зовнішніх вимог життєдіяльності в найближчому соціальному середовищі (класі). В основу таких умов покладаються вимоги до спеціальної організації педагогічного впливу на учнів спеціальної школи, виходячи з суті соціально-психологічної адаптації, особливостей її прояву в школярів, основних складових корекційно-виховної роботи зі школярами; добір адекватних педагогічних засобів.

Складовими корекційно-виховної роботи з учнями з ППР, спрямованої на їх підготовку до соціально-психологічної адаптації, є: оптимізація міжособистісних стосунків у класному колективі; послаблення нейротичних проявів в учнів, як показників дезадаптованості; розвиток у них здатності до емпатії; сприяння самовизначенню старшокласників і їх ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом.

Оптимізація міжособистісних стосунків у класному колективі передбачає формування в них навичок спілкування, що сприяють згуртуванню групи, становленню вмінь будувати взаємостосунки з оточуючими людьми. Послаблення в школярів нейротичних проявів здійснюється на основі розвитку спілкування учнів, корекції неадекватної соціальної поведінки, зниження рівня їх агресивності і тривожності, формування вмінь саморегуляції емоцій, досягнення розслаблення, збільшення довольної активності учнів і виявлення до них довіри. Розвиток в учнів здатності до емпатії здійснюється за її складовими (співчуття та співпереживання) і видами (передусім емоційна, певною мірою – когнітивна та предикативна) і передбачає формування навичок, необхідних для забезпечення повноти характеристик емпатії.

Сприяння самовизначенню старшокласників і їх ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом забезпечується формуванням у них спрямованості – передусім ціннісних орієнтацій (як змістової її сторони) та мотивів (цілей, життєвих планів, інтересів, ідеалів, світогляду, переконань). Така робота передбачає засвоєння учнями знань щодо основних сфер життєдіяльності, навчання їх умінню планувати свої життєві перспективи, уміння диференціювати особистісні та колективні цілі й завдання; розвиток особистісної ініціативи учнів щодо всіх видів діяльності, прийняття завдань, що ставляться перед класом, і включення в їх розв'язання.



Разом з тим у роботі з дітьми з ППР правильний вибір трудової спеціальності для кожної дитини має серйозні труднощі. При виборі професії необхідно враховувати соціальну значущість професій, їх доступність, корекційну спрямованість. Потрібно мати на увазі, що через відсутність професіограм за профілями трудового навчання в спеціальній школі не всі спеціальності відзначаються високою корекційною спрямованістю на розумовий розвиток. Для корекції порушень розумового і фізичного розвитку найбільш придатні столярна, слюсарна і швейна справа. Можлива варіативність спеціалізацій (наприклад, картонажно-палітурна справа) для груп з ускладненими формами інтелектуальних порушень. Доцільно викладати професійну працю в 4 класі так, щоб учні проявили себе з основ декількох професій, чергуючи профілі навчання. Вибір професій базується на врахуванні інтересів, здібностей і особливостей розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. При цьому необхідний облік можливості їх працевлаштування.

Від правильного вибору профілю трудового навчання залежить інтерес до навчання в дитини з ППР: спостерігається активність у розумовій діяльності, мобілізується увага, підвищується настрій. Інертні діти стають ініціативними, а порушники порядку – дисциплінованими. Засвоєння програми проходить більш успішно. Для пробудження пізнавального інтересу необхідно будувати заняття таким чином, щоб вони слугували імпульсом до продуктивних інтелектуальних операцій. Сформований інтерес до роботи – потужне джерело активізації діяльності, розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати досліджень дають змогу зробити висновок про те, що несформована психофізіологічна готовність, а саме: сила, темп і ритм цілеспрямованих рухів, пасивність та інертність когнітивних процесів, стає на перешкоді соціалізації і трудовій адаптації школярів з ППР, що, у свою чергу, негативно впливає на соціальне становлення таких дітей у суспільстві.

Отже, перспективним видається вдосконалення змісту професійно-трудового навчання на основі формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку професійно-трудової компетентності – необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь і навичок відповідно до нових соціально-економічних умов країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондар В. І.* Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ: Рад. школа, 1988. 128 с.
2. *Висоцька А. М.* Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжних шкіл у процесі професійно-трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1994. – 135 с.
3. *Долженко А. И.* Педагогические основы социально-трудова адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2012. – 468 с.



4. Карвялис В. Ю. Социально-трудова адаптація випускників спеціальних шкіл для аномальних дітей (на матеріалі Литовської ССР) : дис. ...докт. пед. наук : 13.00.03. Шауляй, 1988. – 272 с.
5. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. – 184 с.
6. Петрова В. Г. Проблема диференцірованого підходу при обученні умственно отсталых учащихся. М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1986. С. 5 – 21.
7. Татьяначкова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.
8. Турчинская К. М. Профорієнтація во вспомогательной школе. Київ: Рад. школа, 1976. 127 с.
9. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Педагогічна думка, 2000. 286 с.
10. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудоного навчання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. Київ, 2015. С. 265 – 268.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bondar, V. I. Pidhotovka uchniv dopomizhnoi shkoly do samostiinoi trudovoi diialnosti. Kyiv: Rad. shkola, 1988. 128 s. (in Ukrainian)
2. Vysotska, A. M. Pidvyshchennia efektyvnosti vyrobnychoi adaptatsii vypusknnykiv dopomizhnykh shkil v protseji profesiino-trudovoho navchannia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv, 1994. – 135 s. (in Ukrainian)
3. Dolzhenko, A. I. Pedagogicheskie osnovy social'no-trudovoj adaptatsii uchashhihsja mladshih klassov vspomogatel'noj shkoly : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.03. Kiiv, 2012. – 468 s. (in Russian)
4. Karvjalis, V. Ju. Social'no-trudovaja adaptacija vypusknikov special'nyh shkol dlja anomal'nyh detej (na materiale Litovskoj SSR) : dis. ...dokt. ped. nauk : 13.00.03. Shauljaj, 1988. – 272 s. (in Russian)
5. Matiushchenko, I. M. Pidhotovka starshoklasnykiv dopomizhnoi shkoly do sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv, 2008. – 184 s. (in Ukrainian)
6. Petrova, V. G. Problema differencirovannogo podhoda pri obuchenii umstvenno otstalyh uchashhihsja. M. : NII defektologii APN SSSR, 1986. S. 5 – 21 (in Russian)
7. Tatianchykova, I. V. Sotsializatsiia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku : monohrafiia. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. 381 s.
8. Turchinskaja, K. M. Proforientacija vo vspomogatel'noj shkole. Kiiv: Rad. shkola, 1976. 127 s. (in Ukrainian)
9. Khokhlina, O. P. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku. K.: Pedahohichna dumka, 2000. 286 s. (in Ukrainian)
10. Chebotarova, O. V. Osoblyvosti sotsializatsii shkoliariv iz porushenniamy rozumovoho rozvytku zasobamy profesiino-trudovoho navchannia // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. Vyp. 17. Kyiv, 2015. S. 265 – 268. (in Ukrainian)



УДК 376.54 : 159.96.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ГІПЕРАКТИВНОГО РОЗЛАДУ ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ксенія БУЖИНЕЦЬКА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; buzhinetskaya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

У статті окреслені особливості навчання, виховання і розвитку дітей, які обтяжені гіперактивним розладом із дефіцитом уваги.

За даними численних учених гіперактивність зумовлена фізіологічно і трактується як порушення функціонування ланцюгового зв'язку між лобовою ділянкою кори головного мозку та базальними гангліями, які беруть участь у здійсненні вищої нервової діяльності, зокрема процесів мислення, вираження емоцій і протікання навчального процесу.

Наголошено, що проблема виникнення таких проявів у дітей залишається актуальною в науковому колі сучасних досліджень, зокрема питання навчання дошкільників і молодших школярів з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги посідає особливе місце, оскільки специфіка проявів порушення накладає негативний вплив на їхню поведінку, зумовлює певні труднощі під час засвоєння навчального матеріалу, впливає на рівень сформованості необхідних знань, умінь, навичок тощо.

Ключові слова: психологія, діти з особливими освітніми потребами, неуважність, порушення самоконтролю, розлади поведінки, труднощі в навчанні, дефіцит комунікативних навичок, вторинні ускладнення гіперактивності.

Kseniia Buzhinetska, Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine

To the problem of studying hyperactive disorder with attention deficiency in primary school children

The article attempts to outline the features of education, upbringing and development of children who are burdened with hyperactive disorder with attention deficit.

According to many scientists, hyperactivity is interpreted as a dysfunction of the chain connection between the frontal lobe of the cerebral cortex and the basal ganglia, which are involved in higher nervous activity, including thought, emotion and learning, ie physiologically determined. It is emphasized that the problem of such manifestations in children remains relevant in the scientific community of modern scientists, in particular the problem of teaching preschoolers and primary school children with attention deficit hyperactivity disorder, occupies a special place among studies. difficulties during the assimilation of educational material, affects the level of formation of the necessary knowledge, skills, abilities, etc.

© Бужинецька К., 2022



Keywords: psychology, children with special educational needs, inattention, impaired self-control, behavioral disorders, learning difficulties, lack of communication skills, secondary complications of hyperactivity.

Актуальність дослідження. Низка симптомів, які становлять гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (ГРДУ), є найбільш дослідженими в галузі медицини і психіатрії з огляду на психічне здоров'я дітей і підлітків, однак означена проблема не є винятком і в галузі психології та педагогіки. Це один з найпоширеніших поведінкових розладів, який об'єднує симптоми гіперактивності, імпульсивності і неухвильності. За даними статистики МОН України дітей із ГРДУ налічується близько 5% від загальної кількості.

Особливості розвитку дитини при ГРДУ мають значний вплив на її особистісне становлення, соціальне, емоційне та когнітивне функціонування й спричиняють значну захворюваність і дисфункцію дитини. Без належного психолого-педагогічного супроводу такої дитини часто виникають вторинні симптоми ГРДУ, які можуть згубно відбиватися на розвитку і навчанні дітей, які часто піддаються негативним стратегіям поведінки і страждають від несприятливого освітнього і соціального становища [4]. Отже, проблема гіперактивності не втрачає актуальності, зокрема в освітньому просторі, що зумовлює вдосконалення процесу навчання, виховання і розвитку таких дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Порушення психічного розвитку були предметом дослідження численних учених, зокрема: О. Ілляна, О. Павленко, О. Ферт, Р. Asherson, R. Barkley та ін., які вивчали психологію дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці. Проблеми порушеного психічного розвитку, зокрема вивченню неухвильності, низької самооцінки, соціальної адаптації та ідентифікації, мовленнєвих проблем тощо в дітей присвячені наукові дослідження Ю. Бистрової, М. Матвєєвої, М. Певзнер, Л. Прохоренко, В. Синьова, Т. Скрипник, О. Хохліної, Д. Шульженко, С. Яковлевої та ін. Гіперактивність із дефіцитом уваги є об'єктом вивчення низки зарубіжних учених: П. Альтхерр, Л. Берг, І. Брязгунов, А. Вельфль, Н. Заваденко, О. Касатикова, М. Пассольт, О. Ферт, L. Barkley, Bellak, J. Biederman, S. Kay, J. Joseph, T. Hartmann, B. Horta, M. De Lima, L. Opler, G. Polanczyk, A. Russell, L. Rohde та ін. [7, 9, 13].

Дослідження по всьому світу визначили коефіцієнт поширеності ГРДУ, який еквівалентний 5,29% серед дітей і підлітків. Показники для хлопчиків вище, ніж для дівчаток, а також доведена більша поширеність розладу серед дітей віком до 12 років порівняно з підлітками (Polanczyk et al., 2007) [14].

Метою статті є вивчення та узагальнення відомостей щодо обґрунтування поняття «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги»; аналіз і систематизація етіології та специфіки проявів порушення в молодших школярів в умовах освітнього простору.

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



Результати дослідження. Вивчення синдрому гіперактивності із дефіцитом уваги почалося ще на початку ХХ ст. У 1902 р. у журналі «The Lancet» було опубліковано статтю педіатра Джорджа Стілла, у якій учений описав дітей із неухважністю, непосидючістю та нездатністю контролювати власні імпульси і потребою в підкріпленні для отримання очікуваної поведінки в певних ситуаціях (G. Still, 1902). Автор наголошує на поведінкових порушеннях, які проявляються в таких дітей, зокрема обґрунтовує недостатню увагу оточення до виховання в них звичних у суспільстві норм поведінки, назвавши розлад «дефіцит морального контролю». Таких дітей помилково сприймали як нездатних контролювати власну поведінку і відповідати за свої вчинки.

L. Hohman, 1922; E. Kahn and L. Cohen упродовж наступних десятиліть дане порушення пов'язували з ураженнями головного мозку і називали «мінімальним ушкодженням мозку» (англ. minimal brain damage) (L. Hohman, 1922; E. Kahn and L. Cohen, 1934) [1, 2].

У роботах E. Kahn та L. Cohen (1934 р.), присвячених мінімальній мозковій дисфункції, теж згадують про таких дітей. Учені під час своїх спостережень за дітьми шкільного віку з такими поведінковими порушеннями, як імпульсивність поведінки та рухове відволікання, висловили припущення, що причиною цих змін є пошкодження головного мозку невідомої етіології, і запропонували термін «мінімальне мозкове ушкодження».

Ф. Крамер і Г. Польноу в 1934 р. описали синдром під назвою «hyperkinetische erkrankung» (гіперкінетичний розлад) і дітей, які страждають на цей недуг, як «діти, яким притаманні надмірна рухова активність і патологічно підвищена неуважність».

Пізніше було встановлено, що не всі діти з неуважністю, гіперактивністю та імпульсивністю мають явні органічні ураження мозку, і розлад отримав назву «мінімальна дисфункція головного мозку» (англ. minimal brain dysfunction) (S. Clements and J. Peters, 1962) [14].

Саме Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у Міжнародній статистичній класифікації хвороб дев'ятого перегляду (МКХ-9) вперше використала дефініцію «гіперактивність» у назві розладу – «гіперкінетичний розлад дитячого віку». За МКХ-10 синдром розглядається в розділі «Емоційні розлади і розлади поведінки, що починаються звичайно в дитячому та підлітковому віці» в підрозділі «Порушення активності й уваги» (F90.0) і «Гіперкінетичний розлад поведінки» (F90.1).

У МКХ-10 діагностичну категорію перейменували на «гіперкінетичний розлад». До другого видання Діагностичного і статистичного керівництва з психічних хвороб Американської асоціації психіатрів (DSM-2) було додано діагностичну категорію «гіперкінетична реакція дитячого віку». І лише в 1980 р., зробивши акцент на неуважності, створено нову концепцію розладу, за якою він визначений як «розлад дефіциту уваги з і без гіперактивності» (DSM-III), а згодом як «розлад дефіциту уваги і гіперактивності» (DSM-III-R і DSM-IV) [12].

Американською асоціацією психіатрів у 1980 р. було розроблено робочу класифікацію, відповідно до якої клінічні симптоми мінімальної мозкової



дисфункції, такі як порушення уваги і гіперактивність, запропоновано розглядати як синдром дефіциту уваги і синдром гіперактивності.

Зокрема, у МКХ-11 у 2021 р. підрозділ «Гіперкінетичні розлади» отримав назву «Розлад із дефіцитом уваги і гіперактивністю» (ГРДУ). Ця дефініція не є новою, нею раніше послуговувалися в діагностичному та статистичному керівництві Американської психіатричної асоціації (DSM-IV), із 2013 р. – у DSM-V. Також у МКХ-11 введено нову діагностичну категорію «Розлади нейророзвитку» (Neurodevelopmental disorders), до якої ввійшли розлади інтелектуального розвитку, РАС, розвитку мовлення, рухових навичок, тикозні розлади та ГРДУ [12].

За сучасними дослідженнями О. Ферг гіперактивний розлад із дефіцитом уваги трактується як «поліморфний клінічний синдром, основними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати і регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності» (О. Ферг, 2017) [7].

Наразі причина появи ГРДУ до кінця не з'ясована, але вченими-дослідниками визнається саме її багатофакторність. Виділяють три групи факторів, які можуть зумовлювати виникнення розладу: медико-біологічні (церебрально-органічні), генетичні і психосоціальні.

Спадковість розладу є однією з найвищих серед психічних розладів з вірогідністю до 76 % (Faraone et al., 2005). Ізольований вплив психосоціальних чинників є сумнівним, швидше за все вони підсилюють прояв розладу генетичного, церебрально-органічного або змішаного генезу [11].

Розглянуті загальновідомі гіпотези не є взаємовиключними, а скоріш за все характеризують порушення в різних системах. Одночасний вплив різних етіологічних чинників, зокрема генетична схильність у поєднанні з церебрально-органічними факторами, можуть бути причиною ГРДУ.

О. Ферг у своїх працях зазначає, що причинами виникнення ГРДУ є особливості будови і функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи. У більшості випадків ГРДУ є розладом генетичної природи і пов'язаний зокрема з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну і норадреналіну. Саме тому ГРДУ є розладом розвитку і його прояви присутні з раннього дитинства, вони «вбудовані» в темперамент дитини, а не є чимось тимчасово набутиим [7].

Дослідниця зазначає, що ГРДУ відрізняється від «епізодичних» психіатричних розладів, таких як депресія, посттравматичні стресові розлади тощо (О. Ферг, 2017). Отже, у дітей із ГРДУ спостерігається сповільнене дозрівання функцій лобної кори головного мозку [7].

У результаті досліджень науковців, практиків було з'ясовано, що діти з ГРДУ мають сталі труднощі в концентрації уваги, імпульсивні, занадто активні, непосидючі, моторно розгальмовані. За дослідженнями Є. Корень, Т. Купріянової та О. Ферг зазначається, що, у більшості дітей симптоми виявляються ще в дошкільному віці (Є. Корень та Т. Купріянова, 2015; Ферг, 2017). Як правило, цей поведінковий розлад із віком не зникає [4].

Учені визначають три типи ГРДУ:



1. В основі якого лежить дефіцит уваги (type Inattentive).
2. В основі – гіперактивність (type impulsive Hyperactive).
3. Комбінований тип (type Combined).

Дослідники називають ще один тип дітей переважно з порушенням уваги і концентрації, без симптомів гіперактивності. Такі діти, як правило, спокійні, пасивні, задумливі (Щербина, 2020).

О. Боряк наголошує на важливості раннього виявлення синдрому і корекційної роботи, а за потреби і лікування, оскільки синдром може негативно вплинути на результативність навчання, рівень сформованості знань, умінь, навичок, соціальну поведінку, на психологію і розвиток дитини (О. Боряк, 2015). Основна проблема в роботі з обраною категорією дітей – необдумані реакції, що призводять до імпульсивної поведінки [4].

У зв'язку з підвищенням наукового інтересу особлива увага практиків приділена учням закладів загальної середньої освіти. Водночас у початкових класах значної кількості дітей із ГРДУ немає. Це особливо стосується учнів, які страждають дефіцитом уваги без симптомів гіперактивності, особливо дітей із високими інтелектуальними можливостями, які допомагають їм відносно успішно компенсуватися. Якщо до таких дітей не застосовувати спеціально організованого комплексного підходу, у подальшому можна зіткнутися з вторинними проявами в психологічному, соціальному і поведінковому аспектах [10].

Прояв ГРДУ визначається такими трьома основними критеріями (симптомокомплексами), як неухважність, гіперактивність та імпульсивність.

Основними ознаками «неухважності» в даному випадку будуть:

- зазвичай дитина не здатна утримувати (зосереджувати) увагу на деталях, через що вона припускається помилок при виконанні будь-яких завдань (у школі, дитячому садку);
- дитина легко відволікається на сторонні подразники;
- дитина не вміє доводити виконувану роботу до кінця. Часто здається, що вона таким чином висловлює свій протест, тому що їй не подобається ця робота. Але вся справа в тому, що дитина просто не в змозі засвоїти правила роботи, запропоновані їй інструкцією, і дотримуватися їх;
- дитина відчуває величезні труднощі в процесі організації власної діяльності (не важливо – чи побудувати будинок з кубиків, чи написати шкільний твір);
- дитина уникає завдань, які вимагають тривалого розумового напруження;
- дитина часто губить свої речі, предмети, необхідні в школі і вдома;
- дитина не в змозі вслухатися в звернене до неї мовлення, через що складається враження, що вона взагалі ігнорує слова і зауваження оточуючих;
- дитина постійно все забуває тощо.

Для того, щоб підтвердити в дитини «неухважність», у неї мають бути наявні як мінімум шість із перерахованих ознак, які зберігаються щонайменше шість місяців і виражені постійно, що не дає можливості дитині адаптуватися в навколишньому віковому середовищі.

Поняття «гіперактивність» включає в себе наступні ознаки:



- дитина метушлива, ніколи не сидить спокійно, часто можна побачити, як вона безпричинно рухає кистями рук, стопами, крутиться на стільці, постійно обертається;

- дитина завжди націлена на рух;

- дитина не в змозі довго всидіти на місці, схоплюється без дозволу, ходить по класу тощо;

- рухова активність дитини, як правило, не має певної мети, вона просто так бігає, крутиться, б'ється, намагається кудись залізти, хоча деколи це буває досить небезпечно;

- часто буває балакуча;

- дитина не може грати в тихі ігри, відпочивати, сидіти тихо і спокійно, займатися чимось визначеним тощо.

Поняття «імпульсивність» включає в себе наступні ознаки:

- дитина часто відповідає на запитання, не замислюючись, не дослухавши їх до кінця, часом просто вигукує відповіді;

- дитина зазвичай заважає іншим, втручається в розмову, ігри, чіпляється до оточуючих;

- дитина не в змозі дочекатись своєї черги, незалежно від ситуації та оточення тощо [10].

Говорити про гіперактивність та імпульсивність можна тільки в тому разі, якщо з перерахованих вище ознак присутні як мінімум шість і зберігаються вони не менше шести місяців.

Поставити діагноз «ГРДУ» має право лікар-психіатр, завдання неврологів, психологів, педагогів, іноді – дефектологів і логопедів – якомога раніше виявити дитину з розладами поведінки і направити її до лікаря-психіатра. Для підтвердження або виключення цього розладу існує система тестування такої дитини. Остаточо визначитися досить складно, тому що деякі відхилення в поведінці дитини можуть бути проявом її розвитку, віку і виховання. Фахівці повинні ретельно вивчити поведінку, виключити соматичні і психічні розлади – цей процес тривалий, щоб остаточно визначитися з висновком. На жаль, у зв'язку з великою гетерогенністю ГРДУ цей розлад нерідко виявляється пізно, досить часто – у шкільному віці, хоча батьки, як правило, задовго до цього звертали увагу на порушення поведінки своєї дитини і зверталися до фахівців. Як наслідки – можуть бути упущені адекватні вікові періоди для початку корекції, а розлад закріплюється і прогресує. Комплексне використання медикаментозних і немедикаментозних методів корекції (дефектологічна, психологічна, педагогічна, нейропсихологічна, психотерапевтична тощо) є одним із провідних принципів виправлення ГРДУ в дітей [8].

Органічне походження розладу перешкоджає розвитку мислення, навчальних навичок, умінь міркувати й висловлювати послідовно свої думки, мотивації до школи й адаптації до соціуму. Діти з ГРДУ, як правило, сприймають практичне навчання і зазнають труднощів у ситуаціях пасивного навчання, які вимагають безперервної роботи і завершення завдання. Відповідно, у більшості дітей труднощі в навчанні зумовлені: неуважністю (у результаті пропуску дета-



лей) та імпульсивністю (як результат усної відповіді або виконання практичного завдання без обдумування).

За дослідженням О. Ферт, основними терапевтичними втручаннями при ГРДУ вважаються такі.

1. Поведінкова терапія.

У школі доречним є використання різних стратегій і методів корекції поведінки, таких як система заохочень, поведінкових контрактів тощо. Паралельно дитина може відвідувати корекційні групи в реабілітаційних установах. Дуже важливим є заохочення здорового спілкування і тренінг соціальних навичок [7].

Зразки здорового спілкування і соціальних навичок, що мають виявлятися з боку вчителя, психолога та учнів і культивуватися в дитини з ГРДУ, це – продуктивне спілкування та вміння будувати командні стосунки; розвиток позитивної самооцінки, самоусвідомлення, емоційна компетентність, самоорганізація; уміння вирішувати проблеми й конфлікти, контроль агресії; розвиток емпатії – розуміння інших, та асертивність – уміння протистояти негативному тиску групи тощо.

2. Психоедукація – просвітницька робота з покращення розуміння сутності і шляхів корекції розладу в середовищі батьків, педагогів та інших фахівців, які працюють з дитиною.

Основними методами психоедукації виступають:

- презентація і роз'яснення батькам діагностичної інформації під час «круглого столу» з фахівцями;
- презентація інформації про ГРДУ під час індивідуальних зустрічей;
- лекції /семінари /конференції для батьків;
- друковані матеріали (буклети, статті, книжки, історії інших сімей тощо);
- відеоматеріали;
- інтернет-ресурси тощо [7].

3. Психофармакотерапія.

За рекомендацією психіатра в серйозних клінічних випадках, коли психолого-педагогічні втручання не дають істотного ефекту, можуть призначатися фармакопрепарати. У поєднанні з поведінковою терапією і правильно побудованим навчальним процесом вони дають найкращий ефект у корекції ГРДУ. Дія препаратів спрямована на зменшення імпульсивності, гіперактивності, посилення концентрації уваги, регуляцію емоцій. З усіх препаратів, ефективність яких показана в дослідженнях, з огляду на силу ефекту, безпечність, вираженість симптомів побічної дії, препаратами першого вибору є психостимулянти та атомoksetин. Лише дитячий психіатр має право призначати таким дітям фармакопрепарати [7].

Педагог повинен знаходитись у постійній співпраці з психологом, соціальним педагогом і батьками для здійснення комплексного впливу на дитину в закладі освіти. Ефект можуть дати лише послідовні дії. Учитель повинен пам'ятати, що найважливішим є створення моделі повноцінної соціальної взаємодії в межах дитячого колективу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи отримані дані, можна зробити висновок, що серед дітей як дошкільного, так і шкільного віку збільшується кількість дітей із гіперактивним розладом із дефіцитом



уваги. За визначенням науковців гіперактивний розлад із дефіцитом уваги – це неврологічно-поведінковий розлад розвитку, який починається в дитинстві.

Більшістю науковців етіологічні чинники виникнення цього розладу залишаються остаточно не визначеними, але дослідники схильні вбачати причини генетичного, церебрально-органічного або змішаного характеру. Труднощі концентрації уваги і некерована імпульсивність тощо – усе це є основними симптомами гіперактивності. Це негативно впливає на розумову працездатність, зумовлює труднощі в сприйманні інформації.

За провідними класифікаціями порушеного розвитку, якими користуються фахівці всього світу, гіперактивний розлад із дефіцитом уваги відноситься до поведінкових розладів.

Сьогодні поширеним є визначення, відповідно до якого ГРДУ – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати і регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, узагальненні й систематизації методичних рекомендацій як батькам, так і педагогам щодо здійснення комплексного корекційно-розвивального впливу на обрану категорію дітей для усунення або послаблення симптоматики проявів розладу в дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Боряк О.* (2015). Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 6 (50), 74 – 85.
2. *Бужинецька К.* Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. Особлива дитина: навчання і виховання, 3 (103) 2021. С. 56 – 66.
3. *Дмитрієва І., Одинченко Л.* (2016). Підвищення ефективності впровадження інклюзивного навчання. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами II Всеукр.наук.-практ. конференції: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика». Вип. II, 26 – 28.
4. *Корень Е. В., Купріянова Т. А.* (2015). Гиперкинетические расстройства (СДВГ). Retrieved from: <https://minzdrav.gov-murman.ru/documents/poryadki-okazaniya-meditsinskoj-pomoshchi/2245.pdf>.
5. *Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Орлов О. В., Прохоренко Л. І.* (2019). Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навчально-методичний посібник. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко (Ред.). Київ : Наша друкарня.
6. *Фаласеніди Т. М.* (2015). Стратегії навчання і педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в умовах загальноосвітньої школи: методичні рекомендації. Львів: Свічадо.
7. *Ферт О.* (2017). Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності. Львів : Методичні рекомендації.
8. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the post-genomic era. European Child and Adolescent Psychiatry. – 2004. – Vol. 13 (Suppl. 1). – P. 50 – 71.



9. *Barkley, R., Asherson, P.* ADHD and the nature of self-control. – NY: Guilford Press, 1997.
10. *Barkley, R.* Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 2nd edition. – NY: Guilford Press, 1996.
11. *Faraone, S. V. & Perlis, R. H. & Doyle, A. E. et al.* (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313 – 1323.
12. *Peles, E. & Schreiber, S. & Sutzman, A. & Adelson, M.* (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and obsessive-compulsive disorder among former heroin addicts currently in methadone maintenance treatment. *Psychopathology*, vol. 45, 327 – 333.
13. *Prokhorenko, L. & Popovych, I. & Sokolova, H. & Yarmola, N. & Forostian, O.* (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138–151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13>URI: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/15557>.
14. *Polanczyk, G. & de Lima, M. S. & Horta, B. L. & Biederman, J. & Rohde, L. A.* (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and meta-regression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164 (6), 942 – 948.
15. *Rief, S. F.* (2005). *How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD* – S.F. JosseyBass.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Boriak, O. V.* (2015). Rozumovo vidstali dity yak medyko-psykholoho-pedahohichna problema [Mentally retarded children as a medical-psychological-pedagogical problem]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 74 – 85 [in Ukrainian].
2. *Buzhynetska, K.* (2021). Osnovni kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z kohnityvnymy porushenniamy v umovakh kompetentnisnogo pidkholodu [The main criteria for assessing the academic achievement of students with cognitive impairments in the competence approach]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 3 (103), 56 – 66 [in Ukrainian].
3. *Dmytriieva, I. V., Odynchenko, L. K.* (2016). Pidvyshchennia efektyvnosti vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia. [Improving the effectiveness of inclusive education]. *Bulletin of the Research Laboratory of Inclusive Pedagogy based on the materials of the II All- Ukrainian scientific-practical conference: “Inclusive education: theory, methodology, practice”, Visnyk Naukovo-doslidnoi laboratorii inkliuzyvnoi pedahohiky za materialamy II Vseukr.nauk.-prakt. konferentsii: «Inklyuzivna osvita: teoriia, metodyka, praktyka», edition II*, 26 – 28 [in Ukrainian].
4. *Koren, E. V. & Kupryianova, T. A.* (2015). *Hyperkynetycheskye rasstroistva (SDVH) [Hyperkinetic disorders (ADHD)]*. Retrieved from: <https://minzdrav.gov-murman.ru/documents/poryadki-okazaniya-meditsinskoj-pomoshchi/2245.pdf> [in Russian].
5. *Babiak, O. O. & Batasheva, N. I. & Dushka, A. L. & Nedozym, I. V. & Orlov, O. V. & Prokhorenko, L. I.* (2019). Standartyzatsiia navchannia shkolariv z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku : navchalno-metodychni posibnyk [Standardization of education for students with cognitive impairment: a textbook]. In V.V. Zasenka & L.I. Prokhorenko (Eds.). *Kyiv : Nasha drukarnia* [in Ukrainian].
6. *Falasenidi, T. M.* (2015). Stratehii navchannia i pedahohichna pidtrymka uchniv z hiperaktyvnym rozladom ta defitsytom uvahy v umovakh zahalnoosvitnoi shkoly: metodychni



rekomendatsii. [Learning strategies and pedagogical support of students with hyperactive disorder and attention deficit in secondary school: guidelines]. Lviv: «Svichado» [in Ukrainian].

7. *Fert, O.* (2017). Hiperaktyvna dytyna v shkoli. Stratehii korektsii povedinky ta akademichnoi uspishnosti [Hyperactive child at school. Strategies for correcting behavior and academic success]. Lviv : Metodychni rekomendatsii [in Ukrainian].

8. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the post-genomic era // European Child and Adolescent Psychiatry. – 2004. – Vol. 13 (Suppl. 1). – P. 50 – 71.

9. *Barkley, R., Asherson, P.* ADHD and the nature of self-control. – NY: Guilford Press, 1997.

10. *Barkley, R.* Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 2nd edition. – NY: Guilford Press, 1996.

11. *Faraone, S. V. & Perlis, R. H. & Doyle, A. E. et al.* (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313 – 1323.

12. *Peles, E. & Schreiber, S. & Sutzman, A. & Adelson, M.* (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and obsessive-compulsive disorder among former heroin addicts currently in methadone maintenance treatment. *Psychopathology*, vol. 45, 327 – 333.

13. *Prokhorenko, L. & Popovych, I. & Sokolova, H. & Yarmola, N. & Forostian, O.* (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138–151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13>URI: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/15557>.

14. *Polanczyk, G. & de Lima, M. S. & Horta, B. L. & Biederman, J. & Rohde, L. A.* (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164 (6), 942 – 948.

15. *Rief, S. F.* (2005). How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S.F. JosseyBass.

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Юлія РІБЦУН, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Яремченка НАПН України, м. Київ, Україна: logojuli@i.ua; <http://logored.in.ua>; <https://orcid.org/0000-0002-2672-3704>; <http://www.researcherid.com/rid/0-9175-2016>; Web of Science ResearcherID O-7464-2016

Зміст розвитку	Орієнтовні показники розвитку учнів	Основні вектори корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи
<p>❖ Мовленнєвий розвиток.</p> <p>Можливі форми роботи: бесіда «Моя мова – українська», «Мовна скринька», «Бюро знахідок», ігри-драматизації: «Пан Коцький», «Рукавичка», сюжетно-рольові ігри «Ярмарок», «У лікаря», психогімнастика «Міцна веревчка», «Котиться клубочок», читання художніх творів, розповідання казок, вивчення віршів напам'ять, мотиваційно-активізуючі, динамічно-мовленнєві, фонетико-фонематичні, словниково-смислові, морфологічно-семантичні,</p>	<p style="text-align: center;">Сходінками правильного мовлення</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Сприймає</i> звернене мовлення та: <ul style="list-style-type: none"> – правильно розуміє його зміст; – прислухається до його орфоепічного, лексичного, граматичного оформлення; – упізнає звуки в мовленнєвому потоці; – виконує одно- та кількоступеневі інструкції педагога; ● <i>має уявленя про:</i> <ul style="list-style-type: none"> – звуки, склади, їх види; – складоутворювальну функцію голосних звуків; – слово як мінімальну лексичну одиницю; – правила написання великої букви в словах; – речення як смислово цілісність у вигляді завершеної думки; ● <i>уважно ставиться</i> до звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення (під керівництвом педагога); <ul style="list-style-type: none"> ● <i>залам'ятовує</i> (з допомогою педагога, з опорою на наочність): <ul style="list-style-type: none"> – графічне позначення звуків і прагне відтворювати їх у друкованому та рукописному вигляді; – нові слова на позначення назв предметів, ознак, дій, станів і прагне до подальшого використання їх у власному мовленні; – цілісний графічний образ слів; – невеличкі ряди (з 3–4 елементів) звуків, складів, слів і відтворює їх; 	<p>Формування уявлень про мовлення як основний засіб спілкування.</p> <p>Сприяння саморозвитку мовленнєвої системи.</p> <p>Формування цілісної психомовленнєвої діяльності.</p> <p>Формування уявлень про різну інтенсивність немовленнєвих і мовленнєвих звуків, основи їх слухової диференціації.</p> <p>Формування вміння користуватися голосом різної сили, виокремлюючи наголосений склад, виділяючи логічним наголосом потрібну лексему.</p> <p>Формування правильних оптико-акустико-вимовних образів звуків.</p> <p>Формування вміння орієнтуватися на слово як одиницю мови.</p> <p>Формування вміння порівнювати слова, що відрізняються одним чи кількома звуками.</p>





ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

<p>граматично-значеннєві, синтаксично-інформативні ігри та вправи, мультимедійні засоби</p>	<ul style="list-style-type: none">– прості і поширені речення і повторює їх;– виконує ряд послідовних інструкцій (доручень);– відтворює скоромовки, чистомовки, домовлянки, віршовані мініатюри;● <i>Диференціює</i> (зі значною допомогою педагога):– мовленнєві і немовленнєві, голосні і приголосні звуки;– приголосні звуки за акустико-артикуляційними ознаками (за умови акцентованої вимови та без неї);– звуки і букви, може пояснити різницю між ними;– паронімічні пари, виокремлює і називає звуки, якими відрізняються схожі слова; прагне пояснити їх значення;– істот і неістот, ставлячи відповідне запитання: «Хто це?» або «Що це?»;– антонімічні пари прикметників і дієслів, прагне пояснити їх значення;– багатозначні слова, прагне до їх доцільного вживання (з допомогою педагога);– слово, словосполучення і речення;– рід, число іменників і прикметників, число, час і вид дієслів; прийменники та інші слова в реченні, їх значення (над – під, у (в) – на);● <i>Слівідносить</i> звуки із відповідними графемами;● <i>аналізує</i> слово та визначає наголошений склад і його місце (з допомогою педагога);● <i>завершує</i> розпочате педагогом слово відповідним звуком чи складом, речення – словом, яке підходить за змістом (з опорою на наочність і зразок);● <i>утворює</i> граматичні форми слів за аналогією (з допомогою педагога);● <i>прагне</i> (з допомогою педагога):– слідувати за правильністю власного і зверненого мовлення;– до чистоти власного мовлення (без жести-замінників, емболів, діалектизмів тощо);– правильно промовляти дво- і трискладові слова зі збігом приголосних, виділяючи голосом наголошений склад;– доцільно вживати нові і вже відомі слова у власному мовленні;– правильно інтонувати речення;– установлювати логічні зв'язки в реченні за допомогою запитань педагога до кожного слова;– описувати предмет (з опорою на зразок, схему, алгоритм, навідні запитання педагога);	<p>Формування навичок розуміння і використання у власному мовленні семантичної та синтаксичної сполучуваності лексем.</p> <p>Зосередження уваги на кінестетичних відчуттях, що виникають у межах органів артикуляції під час мовлення, на акустичному образі звука.</p> <p>Вправлення в чіткому промовлянні автоматизованих голосних і приголосних звуків.</p> <p>Диференціація голосних і приголосних звуків; звуків, слів і речень.</p> <p>Розширення меж слухового сприймання.</p> <p>Удосконалення вміння співставляти акустичний та артикуляційно-кінестетичний образ фонем у власній мові зі сприйнятним акустичним і артикуляційно-візуальним образом.</p> <p>Розвиток зорово-просторового гнозису, симульованого аналізу та синтезу.</p> <p>Розвиток кінетичного та кінестетичного праксису.</p> <p>Розвиток вербального, музичного, тілесно-кінестетичного інтелекту.</p> <p>Розвиток елементарних навичок діалогічного і монологічного мовлення.</p> <p>Виховання бажання вивчати українську мову засобом використання усних оцінних і символічно-ігрових заохочень</p>
---	--	---



	<p>— складати зв'язну розповідь за заданою темою або опорними словами, логічно пов'язуючи речення в ній за змістом (з допомогою педагога);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>уміє</i> правильно (з допомогою педагога, з використанням зорових і слухових опор): — чітко вимовляти звуки раннього онтогенезу та поставлені вчителем-логопедом; — відтворювати звуконаслідування зі світу живої і неживої природи; — відтворювати елементарні ритмічні малюнки (з опорою на зразок); — промовляти одно- і двоскладові прості слова без збігу приголосних; — відповідати на запитання «Що робить? (Що зробив (-ла)?)», Який (-а, -в)?», «Коли?»; — добирати слово, складати речення за певною схемою; — вести елементарні як однотипні, так і імпровізовані діалоги, відповідаючи на запитання і самостійно формулюючи їх (з допомогою педагога) 	
<p>❖ Емоційно-вольовий та ціннісно-смісловий розвиток</p> <p>Можливі форми роботи: бесіда «Улюблені герої», малювання «Яке личко (обличчя) в Бабусі Ягусі (Баби Яги)?» (за мотивами казки «Івасик-Телесик»), конструктивна діяльність «Збудуємо теремок», психогімнастика «Загубив (знайшов) дід рукавичку», «Трое поросят», проблемні ситуації, мультимедійні засоби, м/ф</p>	<p><i>Узагальнення (1 год)</i></p> <p>● <i>Розуміє</i>, що рідна мова – єдиний повноцінний засіб спілкування українців;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>прагне оволодіти</i> чітким, красивим і правильним мовленням; ● <i>виявляє</i> симпатію та доброзичливість за допомогою вербальних і невербальних засобів (міміка, пантоміма); ● <i>намагається розповісти</i> про події власного життя, висловлюючи емоційне ставлення до них, використовуючи відповідну інтонацію, правильно ставлячи логічний наголос (із допомогою педагога); ● <i>уважно слухає</i> літературний твір, <i>може пояснити</i>, які емоції він викликає (зі значною допомогою педагога); ● на ілюстраціях до художніх творів <i>упізнає</i> знайомих літературних героїв, <i>визначає</i> та <i>називає</i> їх емоційний стан; <i>знаходить</i> відповідний настрій графічний символ (із допомогою педагога); ● <i>бере участь</i> у розіграванні сюжету добре знайомої казки (оповідання, вірша), виражаючи емоційний стан героя за допомогою мовлення, пантоміми, міміки і жестів (з опорою на зразок, під керівництвом педагога); ● <i>прагне</i> об'єктивно <i>оцінювати</i> вчинки героїв, пояснювати їх позитивні чи негативні риси, <i>розмірковувати</i>, як би він / вона вчинив / -ла на місці того чи іншого персонажа (з опорою на зразок, із допомогою педагога); ● за завданням педагога <i>продумує</i> щасливий кінець казки; <i>фантазує</i> та <i>розповідає</i>, яким чином можна змінити характер того чи іншого героя на краще (з опорою на зразок, із допомогою педагога) 	<p>Формування розуміння взаємодійності інтонаційної виразності мовлення та емоційно-мімічних проявів.</p> <p>Формування елементарного усвідомлення важливості вивчення української мови для повноцінного особистісного розвитку.</p> <p>Розвиток внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту.</p> <p>Розвиток зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу та синтезу.</p> <p>Розвиток кінетичного та кінестетичного праксису.</p> <p>Виховання інтересу до вивчення рідної мови і зразків української народної творчості, традицій українського народу</p>



<p>❖ Когнітивний розвиток. Можливі форми роботи: дидактичні ігри та вправи «Звуковий чарівник», «Буква загубилась», «Кольорові магніти», психогімнастика «Веселий поїзд», «Мовна мозайка», складання пазлів, розумова гімнастика, мультимедійні засоби</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>уміє</i> (з допомогою педагога): <ul style="list-style-type: none"> – осмислено виконувати одно- та кількоступеневі інструкції педагога; – знаходити схожість між буквою та предметом без зайвих деталей; – знаходити букви в стилізованих зображеннях; ● <i>порівнює</i> (з допомогою педагога): <ul style="list-style-type: none"> – голосні і приголосні звуки рідної мови; – приголосні звуки за основними характеристиками (твердість – м'якість, дзвінкість – глухість); – слова за звуковим наповненням і кількістю складів; – речення за кількістю слів, уміє розширити просте речення і спростити складне; ● <i>аналізує</i> (зі значною допомогою педагога): <ul style="list-style-type: none"> – звуковий ряд і виокремлює певний звук за завданням педагога (голосний серед приголосних, голосний серед голосних; приголосний серед голосних, приголосний серед далеких і близьких за акустико-артикуляційними ознаками) (за умови акцентованої вимови та без неї); – та дає характеристику звукам рідної мови (з опорою на зразок, схему, алгоритм опису); – звукосполучення і називає ті звуки, які входять до їх складу (2–3 голосні); – слова за звуковим складом (місце звуків у слові, послідовність) і ділить їх на склади (з опорою на зразок, схеми); – речення і визначає кількість слів у ньому; ● <i>синтезує</i> (з допомогою педагога, спираючись на зорові і слухові опори): <ul style="list-style-type: none"> – два голосних в єдине звукосполучення ([j] + [a] = ia); – кілька звуків в односкладове слово ([d] + [y] + [b] = дуб); – прості слова і викладає їх із букв розрізної азбуки (за умови акцентованої вимови та без неї); – іменники з однаковим суфіксом, утворюючи слова зі зменшувально-пестливим значенням (-чик-, олівчик, зайчик, горобчик); – різні дієслова з однаковим префіксом, утворюючи слова доконаного виду (за-: заспав, заїхав, залетів); – два слова в словосполучення (сонячний + ранок = сонячний ранок); – кілька слів у граматично правильне речення (Дідусь + читати + газета = Дідусь читає газету) (з опорою на зразок, наочність і без них) 	<p>Усвідомлення на практичному рівні єдності між мисленням і мовленням. Формування еталонних уявлень. Формування мисленневих операцій (групування та класифікації як практичних засобів запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Розвиток мовлення як форми існування думки. Розвиток зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу і синтезу. Розвиток вербальної пам'яті на основі активізації асоціативних словесних зв'язків синтагматичного, тематичного і парадигматичного типів. Конкретизація та узагальнення елементарних знань і початкових уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності. Розвиток просторового, логіко-математичного, вербального інтелекту. Виховання наполегливості в бажанні досконали оволодіти мовними знаннями</p>
--	---	---

Узагальнення (1 год)



<p>❖ Психосоціалний розвиток.</p> <p>Можливі форми роботи: бесіда «У країні Вічливості», дидактичні ігри та вправи «Я сьогодні чергова (-ий)», «Чарівний лапцюжок», психогімнастика «Цікаві співрозмовники», «Весела ситуація», проблемні шкільні свята та розваги, відвідання вистав</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Знає і дотримується</i> правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в школі, класі, їдальні, на вулиці, у гардеробі, під час уроків і перерв; ● <i>має уявлення про</i> українські символи та їх значення, <i>упізнає</i> прапор, герб України серед інших, <i>знає</i>, як себе поводити, коли звучить гімн (із допомогою педагога); ● <i>уміє</i> самостійно <i>звернутися</i> з простими проханнями до однокласника (-ці), учнів усього класу чи педагога, використовуючи ввічливі слова; ● <i>уміє</i>, звертаючись до педагога чи однокласника (-ці, -ів), зв'язно, чітко, логічно і зрозуміло <i>формувати</i> власну думку у вигляді прохання, запитання (з допомогою педагога); ● <i>ділиться</i> своїми враженнями від побаченого та почутого за межами школи; ● <i>розмовляє</i> в нормальному темпі, чітко промовляючи слова, адже усвідомлює, що саме ці характеристики сприятимуть розумінню мовлення оточуючими (з допомогою педагога); ● <i>починає</i> розповідь вірша, а інший продовжує його (або навпаки); ● <i>бере</i> <i>посильну участь</i> у (під керівництвом педагога): <ul style="list-style-type: none"> – чергуванні в куточку природи, у класі, <i>розуміє</i>, що таким чином турбується про чистоту та здоров'я; <i>розповідає</i> про обов'язки чергового; – шкільних святах і розвагах, вивчаючи напам'ять віршовані мініатюри, репліки діалогів, розігруючи сценки зі шкільного життя 	<p>Удосконалення навичок немовленнєвого та мовленнєвого етикету.</p> <p>Формування навичок колективізму.</p> <p>Розвиток внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту.</p> <p>Розвиток навичок елементарного діалогічного та монологічного зв'язного мовлення.</p> <p>Зняття психоемоційного напруження.</p> <p>Виховання бажання ділитися своїми враженнями від побаченого і почутого.</p> <p>Виховання поваги до української символіки, свідомого ставлення до виконання морально-етичних правил і норм.</p>
<p>❖ Фізично-мовленнєвий розвиток.</p> <p>Можливі форми роботи: дидактичні ігри «Вишиті серветочки», «Пустотливе мишеня», «Буквені піжмурки», рухливі ігри, гри-драматизації, психогімнастика «У гостях у казки», «Пиши-Читайко», кінезіотерапевтичні, логоритмічні вправи, вправи з нормалізації м'язового тону, самомасаж обличчя, вушних раковин, пальців,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Правильно сидить</i> за партою, <i>тримає</i> ручку (олівець); ● <i>упізнає</i> на дотик: <ul style="list-style-type: none"> – об'ємні букви; – букви за випуклим контуром; – малює різні види ліній (прямі, похилі, хвилясті, пунктирні, ламані); ● <i>заповнює</i> різними типами ліній або візерунком контурні зображення предметів; ● <i>розфарбовує</i> (заштриховує) друковані букви, предметні та сюжетні зображення за мотивами українських народних казок (з незначною допомогою педагога); ● <i>викладає</i> букви з мотузочків, паличок, розрізних частин тощо; ● <i>ліпить</i> букви з пластиліну чи глини; ● <i>вирізує</i> букви з паперу за готовим контуром (з незначною допомогою педагога); ● <i>друкує</i> букви з використанням трафаретів і без них; ● <i>дописує</i> незавершені як друковані, так і рукописні букви; 	<p>Формування знань та уявлень про будову і діяльність мовленнєво-рухового апарату.</p> <p>Формування вміння концентрувати увагу на місці і способі артикуляції фонем.</p> <p>Формування навичок грамотного каліграфічного письма.</p> <p>Підвищення енергетики кори головного мозку.</p> <p>Вироблення правильного мовленнєвого дихання.</p> <p>Розвиток тілесно-кінестетичного, просторового, музичного, вербального інтелекту.</p> <p>Розвиток зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу та синтезу.</p>



<p>рук за допомогою су-джоків, масажних м'ячків і без них, вправи пальчикової гімнастики, зорові, графічні диктанти, артикуляційні, дихальні, голосові вправи, коригуюча гімнастика для очей, сухий басейн з круп</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● пише ведучою рукою на дошці та в зошиті; — основні елементи рукописних букв; — рядкові і великі букви, знає правила їх з'єднання; ● виконує вправи пальчикової, дихальної, артикуляційної гімнастики (під керівництвом педагога); ● відтворює (з незначною допомогою педагога): <ul style="list-style-type: none"> — характерні рухи казкових героїв в іграх-драматизаціях або під час виконання гімнастичних вправ; — ритми різної складності під час мовленнєвої, рухової, образотворчої та інших видів діяльності; ● ходить, марширує, бігає в різному темпі, виконує ритмічні вправи для рук і ніг (під музику, лічбу, зі словесним супроводом і без нього) (під керівництвом педагога) <p style="text-align: center;"><i>Узагальнення (1 год)</i></p>	<p>Розвиток зорово-моторної координації; стереогнозу. Розвиток дій рухової і ритміко-інтонаційної активності. Розвиток кінетичного і кінестетичного праксису. Розвиток психомоторики, темпо-ритмічних характеристик рухів. Виховання бажання навчатися охайно та красиво писати</p>
<p>❖ Художньо-мовленнєвий розвиток. Можливі форми роботи: Бесіда «У гостях у Книжки», малювання, ліплення, аплікація, конструювання, оригамі, ігри-драматизації, пальчиковий театр, музичні ігри та вправи; коригуюча гімнастика для очей, мультимедійні засоби; розумчухання, пояснення змісту прислів'їв, приказок, образних порівнянь, відгадування загадок</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● бере посильну участь в оформленні приміщення класу до свят, розповідає про виконану роботу (з допомогою педагога); ● знаходить на сюжетних картинках зображення на заданий звук (із незначною допомогою педагога); ● малює елементарні зображення із заданим звуком; ● ліпить предмети, коментуючи процес їх виготовлення (з допомогою педагога); ● виготовляє іграшки з паперу, обіграє їх, використовуючи віршовані мініатюри та звуконаслідування (з допомогою педагога); ● спільно з однокурсниками створює панно до знайомої казки, уміє домовитися про напрям роботи (з допомогою педагога); ● розглядає ілюстрації до знайомої казки, викладає їх у ряд відповідно до розвитку казкового сюжету, перевіряє правильність виконаної роботи, розповідає казку за серією картинок; ● слухає казку, відповідає на запитання за її змістом та (з допомогою педагога): <ul style="list-style-type: none"> — малює ілюстрації до неї, розповідає зображений епізод; — ліпить казкового героя, розповідає про нього; ● упізнає за звучанням музичного інструмента (мелодії) характерні риси тієї чи іншої істоти (барабан – ведмідь, дзвіночок – мишка) 	<p>Формування правильності мовлення засобом діяльності ЛОГО-АРТ. Розвиток зорово-просторового гнозису, симульованного аналізу та синтезу. Розвиток кінетичного та кінестетичного праксису. Розвиток вербального, музичного, просторового, тілесно-кінестетичного інтелекту. Розвиток елементарних навичок діалогічного та монологічного мовлення. Виховання інтересу до усної народної творчості, бажання зображувати у своїх роботах епізоди з почутих творів, створювати образи казкових героїв</p>



УДК 376:36:616:211

РІВНІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РИНОЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Зоряна МАРТИНЮК, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; zoriana.prigoda@gmail.com; ORCID ID:0000-0002-1288-3838

Сьогодення потребує кардинальних змін щодо навчання і розвитку освітнього процесу в інклюзивному просторі. Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти за стандартами Міністерством освіти і науки України та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України було розроблено методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) щодо визначення рівнів підтримки, категорії освітніх труднощів в осіб з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Методичні рекомендації містять характеристику освітніх труднощів і рівні підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учнів з особливими освітніми потребами. У них модифіковано диференційований підхід до забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами, затверджено нову форму індивідуальної програми розвитку і визначення рівнів підтримки в освітньому процесі дітей під час інклюзивного навчання.

У статті автор розкриває 5 рівнів підтримки для дітей із ринолалією. Якщо в учнів виникають незначні поодинокі труднощі, які можна подолати зусиллями закладу освіти, їм може надаватися підтримка першого рівня. Якщо зусиль закладу освіти буде недостатньо, батькам рекомендовано звернутися до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи з метою визначення її особливих освітніх потреб. Уже тоді визначатиметься, який рівень підтримки під час освітнього процесу може надаватися такому учню. Зокрема, другий рівень надається учням, які мають труднощі II ступеня прояву (труднощі легкого ступеня прояву). Третій – надається учням, які мають труднощі III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву). Відповідно четвертий – особам, які мають труднощі важкого ступеня прояву. Учням із найтяжчим ступенем прояву надається п'ятий рівень підтримки. Дітям надаватиметься підтримка другого-п'ятого рівня фахівцями ІРЦ та зазначається у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Зазначені рівні дадуть можливість спеціалістам визначити рівень підтримки, що слугуватиме підґрунтям для корекційної роботи.

Ключові слова: корекційна робота, особи з мовленнєвими порушеннями, раннє втручання, ринолалія, рівні підтримки.

Zoryana Martyniuk, Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine

Levels of support for children with rhinolalia in the educational process

Today requires radical changes in the teaching and development of the educational process in an inclusive space. To ensure equal access to quality education according to the standards, the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine developed guidelines for inclusive resource centers

© Мартинюк З., 2022



to determine the category of educational difficulties for people with special educational needs support in the educational process. The guidelines contain a description of educational difficulties and levels of support according to the individual needs and abilities of students with special educational needs. The differentiated approach to providing support for children with special educational needs has been modified, a new form of individual program of development and determination of levels of support in the educational process of children during inclusive education has been approved.

In this article, the author reveals V levels of support for children with rhinolalia. If students have minor isolated difficulties that can be overcome through the efforts of the educational institution, they may be provided with first-level support. If the efforts of the educational institution are insufficient, parents will be advised to contact the inclusive resource center for a comprehensive psychological and pedagogical assessment of personal development to determine its special educational needs. Even then, it will be determined what level of support during the educational process can be provided to such a student. In particular, the second level is provided to students who have difficulties of the second degree of manifestation (difficulties of mild degree of manifestation). The third - is provided to students who have difficulties of the third degree of manifestation (difficulties of moderate degree of manifestation). Accordingly, the fourth is for people with PLO who have severe difficulties. The fifth level of support is provided to students with the most severe manifestations. Children will be provided with second- to fifth-level support determined by the specialists of the Inclusive Resource Center and noted in the conclusion on the comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development.

The above-mentioned rhinos will allow specialists to determine the level of difficulties of the child and guide in the correct correctional work.

Keywords: corrective work, people with speech disorders, early intervention, rhinolalia, support levels.

Актуальність дослідження. Одне зі стратегічних завдань освітніх реформ є забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами і надання високоспеціалізованих комплексних послуг. Відповідно до закону України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (відомості Верховної Ради) Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України науковцями (Г. Грибань, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко) розроблено «Методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій освітніх труднощів і рівнів підтримки осіб з особливими потребами в освітньому процесі». Науковцями проведено глибокий аналіз механізмів порушень мовленнєвого розвитку з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб за умов наявності мовленнєвого дефіциту. Для досягнення результату доцільним є розроблення рівнів підтримки, що сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні особливостей розвитку мовленнєвої функції конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що є першим, звичним для фахівця, етапом обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення всіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без згадування логопедичного висновку).



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

Метою статті є висвітлення визначення категорій освітніх труднощів і рівнів підтримки осіб з ринолалією в освітньому процесі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розкриття тематики були використані методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. У галузі логопедії серед значної кількості мовленнєвих розладів ринолалія виступає як самостійне мовленнєве порушення, оскільки вона вирізняється з-поміж інших своєрідним комплексом симптомів. Ринолалія (від грец. *rhinos* – ніс, *lalia* – мовлення) – це порушення тембру голосу, звуковимови, що обумовлене анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату. Наукові розвідки останніх років свідчать про значне зростання кількості осіб із вродженими розщепленнями піднебіння та верхньої губи. Вроджені дефекти обличчя і піднебіння є наслідком різноманітних зовнішніх і внутрішніх впливів на ембріон, які супроводжуються затримкою саме тих його частин, із яких виникають зародкові бугри, що формують обличчя, ротіву і носову порожнину.

Ми здійснили аналіз спеціальної літератури, де віднайдено багато суджень про причини вроджених дефектів обличчя, розщеплень верхньої губи і піднебіння. Але науковці найважливішу увагу приділяли біологічним факторам у розвитку розщеплень обличчя, верхньої губи і піднебіння і, насамперед, вірусам краснухи та грипу. До причин появи розщеплень також відносять різного роду психічні потрясіння, особливо в першому триместрі вагітності, гінекологічні патології, ендокринні захворювання, вік батьків, порядковість вагітності, загальний стан здоров'я матері, різного роду інтоксикації і шкідливість професій. Ринолалія – це складне мовленнєве порушення, де корекційний процес відбувається у взаємодії декількох спеціалістів і логопед є одним із них. Він має допомогти дитині навчитися користуватися усним мовленням у нових анатомічних умовах. Для всіх дітей, незважаючи на те, проходили вони чи не проходили доопераційну підготовку, необхідна корекційна логопедична робота. Це пов'язано з тим, що анатомія м'язової тканини піднебіння після операції змінюється і може відбитися на якості мовлення навіть у разі його повної нормалізації до операції. Кількість занять і їх тривалість у таких випадках дозується, хоча принципи і методика їх проведення залишаються однаковими. Можливі й такі випадки: якщо в доопераційний період заняття проводилися за правильною методикою, то дитина може після операції говорити правильно. Зазвичай ще потрібно декілька занять, щоб допомогти в опануванні чистим мовленням у нових для дитини анатомічних умовах. Заняття доцільно розпочинати із повторювання всіх голос-



них і приголосних звуків, постійному контролі за діафрагмальним диханням і ротовим видихом. Потрібно закріпити досвід правильної вимови в повсякденному мовленні. Спочатку темп мовлення сповільнюється, поступово він нормалізується й увага акцентується на виразності мовлення. Постійний контроль за мовленням дитини спочатку здійснюється логопедом, а потім батьками та особами, що оточують дитину вдома і в школі. Але не завжди операція позитивно впливає на якість усного мовлення. Якщо дитина займалася до операції з логопедом, але повної чистоти вимови не досягнуто, а після операції носове звучання не зникло, необхідно логопедичну роботу розпочинати заново. При наявності носового відтінку в мовленні дитини не потрібно використовувати жодного звуку, як опорного. Недотримання цього правила може призвести до того, що ефект логопедичного впливу позначиться тільки на якості артикуляції звуків, акустична ж їх характеристика так і залишиться неправильною. На логопедичних заняттях після уранопластики необхідно приділяти більшу увагу розвитку слухового контролю та фонематичного сприймання. Для дітей дошкільного віку можна запровадити спеціальні заняття з підготовки до навчання грамоти. Це допоможе впродовж більш тривалого часу автоматизувати навички правильної вимови і попередити в майбутньому порушення письма. Також доцільно приділяти увагу в післяопераційній роботі м'язам, попереджувати появу їх зайвої напруженості під час мовлення і виникнення синкінезій. Під час вибору корекційного напрямку треба враховувати їх можливості та особливості мовленнєвого порушення. Якщо у вимові дитини після операції немає носового відтінку, немає напруження в лицьових і м'язових м'язах, але відсутній ряд звуків, то необхідно використовувати способи появи відсутніх звуків. На заняттях автоматизація мовних навичок при ринолалії проходить у кожного по-різному. Це може залежати від ряду причин. Помилки, допущені дитиною при мовленнєвому спілкуванні, можуть бути викликані тим, що вона передчасно почала використовувати в побуті неправильне мовлення. При цьому стійкість набутих навичок і їх автоматизація порушуються. Відтак освітній простір найчастіше виступає яскравим індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що вимагає чіткого алгоритму своєчасного виявлення і супроводу, для запобігання виникнення або подолання перешкод на шляху до здобуття особою освіти всіх рівнів.

У статті ми пропонуємо розглянути структуровану характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву. До першого ступеня прояву труднощів відносимо наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях. До другого ступеня прояву труднощів відносимо значні особливості функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях і створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії дітей. До третього ступеня прояву труднощів відносимо наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування і створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. До четвертого ступеня прояву труднощів відносимо наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії



функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. До п'ятого ступеня прояву труднощів відносимо наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Описана характеристика ступенів прояву функціонально-мовленнєвих труднощів має озброїти фахівців чітким алгоритмом визначення особливих освітніх потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки. Пропонуємо характеристику рівнів підтримки дітей із ринолалією.

До I рівня підтримки відносяться діти з ринолалією, що мають таке характерне усне мовлення: відтворення назального відтінку тембру голосу, глухий, тихий голос, серед ряду голосних [a] звучить найбільш ринофонічно; значна присутність назального відтінку в звуках [i], [y]; голосні звуки вимовляються при відтягнутому назад язикові з видихом повітря через ніс із в'ялою губною артикуляцією; особливості мовленнєвого дихання (повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований); фонематичні процеси відповідають віку дитини, речення граматично правильні, використовуються різні типи речень в усному мовленні; лексичний запас відповідає віковій нормі. Незначні труднощі внаслідок назального відтінку мовлення, недостатньо інтонаційної виразності усного мовлення. Труднощі I рівня прояву характеризуються наявними незначними поодинокими особливостями функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини. Присутній лише назальний відтінок в усному мовленні та поодинокі випадки порушення звуковимови в поєднанні з недостатнім інтонуванням. На зазначеному рівні нічого не створює бар'єру для успішного опанування знань. Наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища, наданні логопедичної допомоги в межах логопункту.

II рівень підтримки поділяється на два субрівні. До II рівня (I субрівня) підтримки відносяться діти із такою характеристикою усного мовлення: тихий, монотонний, затухаючий голос; при вимові приголосних звуків додається хрипкий звук, що виникає в носовій порожнині; дихання носо-ротове (тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малого обсягу); при мовленнєвому диханні повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований; вибухові (зімкнені) приголосні звуки [п], [б], [д], [т], [к], [г] звучать нечітко, подекуди незрозуміло, оскільки в ротовій порожнині не утворюється необхідний повітряний тиск унаслідок неповного перекриття носової порожнини; нейтралізація зубних щілинних звуків за способом творення ([з], [с]); заміна вибухових звуків фрикативними ([г-х]); свистячий фон при вимові шиплячих звуків або навпаки; відсутність вібранта [р] або заміна його звуком [и] при сильному видиху; накладання додаткового шуму на назалізовані звуки (шипіння, свист, придих, хрипіння, гортанність); фонематичні процеси відповідають віковій нормі; речення граматично правильні, використовуються різні типи речень в усному мовленні, лексичний запас відповідає віковій нормі. Освітні труднощі проявляються в нерозбірливості і монотонності мовлення зага-



лом і призводять до дефіциту спілкування. Створює бар'єр в успішному опануванні знань. Наявність потреби в здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ, створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, дизайну приміщень), допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.

До II рівня (II субрівня) підтримки відносяться діти з такою характеристикою усного мовлення: особливості голосу (тихий, монотонний, затухаючий); при вимові приголосних додається хрипкий звук, що виникає в носовій порожнині; дихання носо-ротове; тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малого обсягу; при мовленнєвому диханні повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований; вибухові приголосні звуки [п], [б], [д], [т], [к], [г] звучать нечітко, подекуди незрозуміло, оскільки в ротовій порожнині не утворюється необхідний повітряний тиск для вимови звуків за способом творення ([з], [с]; заміна вибухових звуків фрикативними [г-х]; свистячий фон при вимові шиплячих звуків або навпаки; відсутність вібранта [р] або заміна звуком [и] при сильному видиху; накладання додаткового шуму на назалізовані звуки (шипіння, свист, придих, хрипіння, гортанність); фонематичні процеси (сприймання, уявлення, звуковий аналіз і синтез) значно порушені. Значні труднощі під час усного мовлення, що проявляються в нерозбірливості та монотонності мовлення загалом і призводять до значних дефіцитів у спілкуванні. Незначні труднощі в оволодінні фонетичним принципом письма. Завдання, що вимагають застосування навичок читання або письма призводять до сповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини. Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини (присутні назальний відтінок усного мовлення та особливості відтворення приголосних звуків, особливості дихальної, голосової функції і фонематичних процесів). Потреби в наданні підтримки такі ж самі, як при першому субрівні.

До III рівня підтримки відносяться діти із такою характеристикою усного мовлення: особливості зміни тембру голосу, відкрита назалізація, носовий резонанс, що надає глухого звучання вимові голосних звуків, голос стає монотонним, незрозумілим і слабким; дихання носо-ротове, при якому тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малого обсягу, страждає фонаційне дихання; дихання прискорене, поверхнєве, переважає ключичний тип; особливості відтворення вимови звуків [л], [т], [д], [ч], [ш], [щ], [ж], [р], [с], [з], [ц] з одночасним ротовим видихом; звуки [к], [г] або відсутні, або замінюються характерним вибухом; звуки [л], [р] звучать ринофонічно; особливості специфічного забарвлення деяких приголосних звуків (наприклад, звук [д] приймає нетипову для нього позицію і набуває ознак задньопіднебінного); присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої); особливості фонетичного оформлення усного мовлення (усі ротові звуки набувають назального відтінку); зміни аеродинамічних умов фонації, звуки стають назальними, змінюється характерний тон приголосних; особливості розрізнення звуків мовлення на слух, дефіцит



розпізнавання певних слухових ознак звуків (дзвінкості – глухості, м'якості – твердості) при виконанні завдань на слух; наявність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої); особливості використання словникового запасу, дефіцит добору слів, неодноразове використання тих самих слів, невідповідність певній мовленнєвій ситуації; дефіцит узгодження слів між собою в словосполученнях, реченнях або добору правильної форми слова; заміни форми одного відмінка формою іншого; неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників). Писемне мовлення характеризується присутністю помилок у писемній продукції: заміни [п]/[б], [м]/[т], [д]/[н] у зв'язку з відсутністю фонологічного зіставлення відповідних звуків в усному мовленні; пропуски, заміни, уживання зайвих голосних; заміни і змішування шиплячих-свистячих, заміни дзвінких приголосних звуків глухими; при написанні слова зі збігом приголосних пропускає одну літеру.

Труднощі в голосоутворенні і диханні, що призводять до неправильного функціонування усного мовлення і його розбірливості. Значні труднощі під час усного мовлення, що проявляються в нерозбірливості та монотонності мовлення загалом і призводять до дефіциту в спілкуванні. Труднощі в розумінні усних висловлювань особливо складних розгорнутих речень та у формуванні власних; у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій; у виконанні багатоетапних словесних інструкцій; у діалогічному та монологічному мовленні. Труднощі в розумінні нових лексичних одиниць. Є значні труднощі в опануванні фонетичного принципу письма. Труднощі під час письма і читання. Виражені особливості функціонування мовлення в різних поєднаннях спричиняють особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування. Створює бар'єр в успішному опануванні знань.

Наявність потреби в здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.

До IV рівня підтримки відносяться діти із такою характеристикою усного мовлення: голос (тихий, монотонний, затухаючий), при вимові приголосних звуків додається хрипкий звук, що виникає в носовій порожнині; дихання носо-ротове (тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малого обсягу); мовленнєве дихання: повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований; майже повна відсутність словесних засобів спілкування; наявність специфічного вимовляння звуків; фонематичні процеси, починаючи від простих форм сприймання, порушені особливості в розумінні та користуванні граматичною будовою мовлення; присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої); особливості граматики (дефіцит узгодження слів між собою в словосполученнях, реченнях або в доборі правильної форми слова); особливості в розумінні пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти інформацію; недосконалість мисленневих процесів (вторинно).



Спостерігаються труднощі в нездатності до усного спілкування, неспроможність опанування навчального матеріалу загалом. Труднощі в розумінні виконання інструкцій; у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій; у виконанні багатоетапних словесних інструкцій. Особливості функціонування когнітивних функцій призводять до труднощів у смислового (логічного) запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається. Труднощі в концентрації та стійкості уваги під час навчальної діяльності. Наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення або його повна відсутність спричинюють особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування передусім вербальних розумових операцій. Створює бар'єр в успішному опануванні знань, навичок комунікації.

Наявність потреби в здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Охарактеризовані рівні підтримки допоможуть фахівцям у визначенні корекційного напрямку для дитини з особливими мовленнєвими потребами і в майбутньому є підґрунтям для розроблення комплексу діагностичних завдань, що сприятимуть ефективному визначенні рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алмазова Е. (1973). Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М., С. 35 – 80.
2. 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.
3. Конопляста С. (2008). Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ. С. 212.
4. Конопляста С. (2011) Агреговані результати дослідження функціональної системи мови та мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Дефектологія. № 1. С. 38 – 42.
5. Харьков Л. В., Яковенко Л. М. (1998). Ефективність логопедичного навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння. Дефектологія. №4. С. 19 – 20.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Almazova, E.* (1973). Speech therapy work to restore the voice in children. Moscow, pp. 35 – 80.
2. *Dolenko, O.* (2002). Diagnostic informativeness of the method of electropuncture in the detection of concomitant pathophysiological disorders in children with congenital defects of the palate. Bulletin of problems of biology and medicine. № 7, pp.104 – 106.
3. *Нemp, S.* (2008). Development of children with congenital nonunion of the lips and palate. Theory and practice. Kiev. P. 212.
4. *Konoplyasta, S.* (2011) 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.
5. *Kharkov, L. V., Yakovenko, L. M.* (1998). The effectiveness of speech therapy training in early surgical restoration of the palate. Defectology. №4. Pp. 19 – 20.



УДК 37.013:376

ЕФЕКТИВНА РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Галина ВОРОБЕЛЬ, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33, м. Хмельницький, Україна;
khmznvz@ukr.net

З-поміж актуальних проблем освіти дітей з порушеннями слуху – наукове обґрунтування та розроблення методичних основ реалізації концепції Нової української школи, визначення особливостей адаптації для учнів спеціальних шкіл і навчально-реабілітаційних центрів, впровадження інноваційних технологій забезпечення максимально можливого особистісного розвитку учнів з порушеннями слуху відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, та інтеграції в соціум на основі самоактуалізації. За результатами аналізу сучасних методів навчання (компетентнісне, проблемне навчання; особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи) визначено особливості реалізації змісту освіти для учнів з порушеннями слуху: упевненість учителя в розумінні дитиною способу виконання завдання, урахування індивідуальних здібностей, психологічних характеристик учнів, увага до розвитку критичного мислення, уміння працювати в команді, застосовувати знання в нових умовах, підтримка мотивації до навчання, використання практико орієнтованих прийомів, створення позитивного емоційного середовища (безпосереднього контакту вчителя та учня). Акцентовано на важливості використання української жестової мови в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. Йдеться про повноцінну комунікацію, уміння вчителя донести зміст навчання на уроці (перевірити, випробувати, проаналізувати успіхи та невдачі у власному викладанні, застосувати, щоб зробити свій урок цікавим, інноваційним і головне результативним). В основі представлених матеріалів багаторічний досвід управління успішним спеціальним закладом, який посідає високі місця в рейтингу шкіл м. Хмельницького за результатами складання ЗНО та активно співпрацює з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, розробляє та впроваджує інноваційні освітні та корекційно-розвивальні технології.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, спеціальна школа, Нова українська школа, практико-орієнтоване навчання, білінгвальний підхід.

Galina Vorobel, Khmelnytsky special secondary school № 33, Khmelnytsky, Ukraine

Among the current problems of education of children with hearing impairments – scientific substantiation and development of methodological bases for implementing the concept of “New Ukrainian School”, determining the features of adaptation for students of special schools and rehabilitation centers, introduction of innovative technologies to ensure maximum personal development of hearing impaired students. their individual needs and abilities, and integration into society on the basis of self-actualization. According to the results of the analysis of modern teaching methods (competence, problem-based learning; personality-oriented, activity approaches) the features of the content of education for students with hearing impairments are determined: the teacher’s confidence in the child’s understanding of the

© Воробель Г., 2022



task, thinking, ability to work in a team, apply knowledge in new conditions, support motivation to learn, use of practice-oriented techniques, creating a positive emotional environment (direct contact between teacher and student). Emphasis is placed on the importance of using Ukrainian sign language in the educational process for children with hearing impairments. It is about full communication, the teacher's ability to convey the content of learning in the lesson (test, test, analyze the successes and failures in their own teaching, apply to make your lesson interesting, innovative and most importantly effective). Based on the presented materials, many years of experience in managing a successful special institution, which ranks high in the ranking of schools in Khmelnytsky according to the results of external evaluation, actively cooperates with the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko NAPS of Ukraine, develops and implements innovative educational and correctional technologies.

Keywords: children with hearing impairments, special school, New Ukrainian school, development of critical thinking, practice-oriented learning, bilingual approach.

Актуальність дослідження. У контексті освітніх реформ в Україні, реалізації концепції Нової української школи актуальними постають питання, пов'язані з модернізацією спеціальної освіти, зокрема національної системи спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. Необхідність обговорення таких питань і вироблення спільної позиції щодо їх вирішення зумовлює доцільність узагальнення педагогічного досвіду провідних закладів освіти, активного залучення до діалогу керівників і педагогів-практиків, членів Всеукраїнської громадської організації «Об'єднання нечуючих педагогів» (ОНП), батьків учнів (адже головний принцип світової спільноти Глухих – «нічого для нас без нас»).

Упродовж багатьох років класно-урочна система була найбільш ефективною для передачі знань, умінь і навичок. Сьогодення вимагає нових підходів до навчання дітей з порушеннями слуху: змінюються вимоги до вміння застосовувати набуті знання, користуватися інформацією, яку отримують учні на уроці, відтак змінюються вимоги до ролі вчителя. Учитель з «носія знань» перетворюється на «організатора освітнього процесу» й допомагає нечуючій дитині формувати ключові компетентності. Отже, сучасна сурдопедагогіка має бути зорієнтована на використання інформаційних технологій навчання, формування навичок критичного мислення, роботи в команді, планування учнем своєї діяльності як на уроці, так і поза ним; важливим напрямом розвитку спеціальних шкіл є реалізація білінгвального підходу (використання української жестової мови) до навчання учнів з порушеннями слуху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі визначено і науково обґрунтовано тенденції розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами, у т. ч. і дітей з порушеннями слуху в Україні: створення умов для реалізації гуманістичної політики щодо забезпечення особам з порушеннями слуху конституційних і всіх прав, задекларованих у міжнародних документах, ратифікованих нашою державою у сфері освіти та соціального захисту; трансформація існуючої системи спеціальної освіти через розширення її функцій і вдосконалення структури для забезпечення доступної та якісної освіти впродовж життя; модернізація системи навчання учнів з порушеннями слуху шляхом впровадження інноваційних технологічних комплексів для забезпечення максималь-



но можливого особистісного розвитку дітей цієї категорії, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей; застосування білінгвального підходу в освіті дітей з порушеннями слуху (Кульбіда, Литовченко, Жук, Литвинова, 2020).

Водночас на особливу увагу заслуговують технології компетентнісного, проблемного навчання, діяльнісного підходу; адаптація методів до специфіки навчання дітей з порушеннями слуху, розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення.

Компетентність розглядаємо як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію і життєвий успіх упродовж усього життя (Нова українська школа: ключові компетентності, 2020).

Десять ключових компетентностей НУШ: 1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) основні компетентності в природничих науках і технологіях; 5) інформаційно-цифрова компетентність; 6) уміння вчитися впродовж життя; 7) ініціативність і підприємливість; 8) соціальна та громадянська компетентності; 9) обізнаність і самовираження у сфері культури; 10) екологічна грамотність і здорове життя.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: 1) уміння читати і розуміти прочитане; 2) уміння висловлювати думку усно і письмово; 3) критичне мислення; 4) здатність логічно обґрунтовувати позицію; 5) виявляти ініціативу; 6) творити; 7) уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; 8) уміння конструктивно керувати емоціями; 9) застосовувати емоційний інтелект; 10) здатність співпрацювати в команді (Нова українська школа: ключові компетентності, 2020).

Відповідно до сучасної філософії освіти роль школи – підготувати дітей до життя, навчити їх критично мислити, аналізувати, опрацьовувати ті обсяги інформації, які вони отримують звідусіль, і вибирати необхідне, установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Стара парадигма освіти, у якій школа існувала для накопичення знань та інформації, уже не працює. Наше життя зараз – це постійне навчання, і тому школа має навчити дітей постійно опановувати нові знання, знаходити потрібну інформацію та застосовувати її.

Актуальними в межах дослідження є такі методи:

– *компетентнісне навчання*, що спрямоване на роботу з інформацією та опанування учнями компетентностей, умінь і навичок, які допомагають бути успішними, конкурентними і цінними на ринку праці. Формування компетентностей в учнів зовсім не заперечує необхідності знань. Компетентнісне навчання – це поєднання знань, умінь і цінностей. Лише в комплексі це дає результат. Знання в цьому випадку – не самоціль, а радше засіб формування вмінь. Адже недостатньо просто засвоїти окремі знання й уміння, важливо навчитись їх засто-



совувати як у типових, так і в нестандартних, нових для дитини ситуаціях. Це дає змогу сформувати ціннісне ставлення до цих знань, навчитись адаптуватись і шукати шляхи ухвалення рішень у різноманітних ситуаціях (Що таке компетентнісний підхід у навчанні – відповідає Державна служба якості освіти, 2022);

– *проблемне навчання* (Problem-Based Learning) – метод навчання, у якому реальні проблеми використовуються як освітній інструмент. Навчання, що ґрунтується на вирішенні завдань, стимулює застосовувати навички критичного мислення і вирішення проблем за обмежений час (Cotton, 2011) і надає справжній досвід, який сприяє активному процесу вивчення, допомагає систематизувати знання та природно інтегрує навчання в школі й реальне життя (Taşoğlu, Вакаş, 2014). Спільні риси проектного і проблемного навчання: залучення до навчального процесу реальних проблем і ситуацій; ґрунтуються на справжніх освітніх цілях; учень – у центрі навчальної діяльності, а вчитель – керівник навчального дослідження; є внутрішньо привабливими та мотиваційними; часто є мультидисциплінарними; допомагають відпрацювати навички співпраці, вирішення проблем і застосовувати критичне мислення в процесі роботи (Як і коли застосовувати проблемне навчання (Problem-Based Learning), 2018).

Актуальність проблеми зумовлює **мету** статті – здійснити аналіз сучасних методів навчання і представити особливості реалізації концепції Нової української школи для учнів з порушеннями слуху на досвіді Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33.

Методи дослідження. Використано методи теоретичного аналізу нормативних документів, літературних джерел, результатів сучасних досліджень, представлених у наукових виданнях. Також проаналізовано досвід практичної діяльності навчально-реабілітаційних центрів і спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху в Україні, зокрема Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33.

Досягнення колективу Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33 презентовано під час участі автора в науково-практичних заходах: засіданні Президії НАПН України (17.02.2022); Всеукраїнському науково-практичному семінарі до Дня науки «Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу» (20.05.2022 <https://ispukr.org.ua/?p=9131#.YrltPnZVxPY>); практико-орієнтованому семінарі «Сучасна освіта дітей з порушеннями слуху: складаємо автентичні українські пазли» (24.05.2022 <https://ispukr.org.ua/?p=9217#.YrlwXHZVxPY>) тощо.

Результати дослідження. Освітня практика спеціальної школи має бути зорієнтована на такі завдання: зацікавити учнів, створити більше можливостей для розвитку критичного мислення, навчити працювати в команді при вирішенні різноманітних завдань тощо. За зазначених умов навчання організовується з урахуванням потреб учнів та індивідуального підходу, «жива робота», безпосереднє спілкування вчителя й учня – основна складова освітнього процесу, яка не може бути забезпечена повною мірою під час дистанційного навчання. Сучасні діти в цифрову еру висувують перед учителями зовсім інші вимоги. Раніше нас цікавили методики викладання в спецшколах певних предметів, а сьогодні настільки все у світі змінилося, що на перше місце постають питання емоцій-



ного інтелекту і психологічні особливості дітей з порушенням слуху. Важливо дати дитині не тільки потрібні знання, необхідно сформувати компетентності, які дитина використає у своєму житті. Наприклад: як знайти потрібну інформацію та застосувати її; як керувати своїми емоціями; налагоджувати контакт з роботодавцем під час співбесіди, розвивати свою фінансову грамотність тощо. У шкільних навчальних програмах такі теми практично відсутні. МОН України недостатньо враховуються пропозиції педагогів щодо навчання учнів з порушеннями слуху.

Доступна освіта для дітей з порушенням слуху і доступна якісна освіта – це не одне й те саме. Сучасна система ЮНЕСКО (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки й культури) оцінює навчальні досягнення школярів, звертаючи увагу на те, як діти засвоюють знання з різних предметів і роблять висновки, як вони застосовують у житті ці знання і якими компетентностями володіють.



Рис. 1. Досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33: проєктне навчання



Саме зміст спеціального навчання для дітей з порушенням слуху має надавати можливість для створення ситуацій, які дають можливість спрямувати учнів на критичне оцінювання дій, міркування, практичне застосування знань тощо. Важлива не готова правильна відповідь («механічне вивчення»), а креативне рішення; те, що відбувається в цей момент «у голові і серці дитини», як вона мислить.

Проблема розвитку критичного мислення учнів з порушенням слуху спеціальних шкіл є одним з актуальних завдань сьогодення. Йдеться про розвиток мовленнєвого мислення, однією із властивостей якого є критичність (будова слова, речень, письмо, діалог), тому особливу увагу на уроках доцільно приділяти розвитку мислення.

Обговорення проблемних ситуацій, знаходження виходу зі складних обставин, обговорення неоднозначних життєвих випадків близьких за змістом інтересам учнів є важливими формами навчання в спеціальній школі. Девіз школи має передбачати виховання людей, які будуть готові брати відповідальність за себе, свій колектив, сім'ю. Школа – це «життєвий організм», пов'язаний з життям, цінностями, турботами кожної дитини. Потрібно намагатися реагувати на виклики часу, потреби виховання особистості учня, бути гнучкими і мобільними (іноді всупереч положенням офіційних документів). Наприклад: при вивченні теми з основ безпеки життєдіяльності «Правила для пасажирів» варто поїхати кататися тролейбусом; з математики «Навички усного рахунку» – піти пішки до супермаркету (рис. 1, 2).



Рис. 2. Досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33: урок у початковій школі (НУШ)

Ми повинні давати інформацію дитині таким способом, яким би вона хотіла її отримати. Матеріали уроку потрібно підготувати в адаптованому вигляді, щоб вони були доступні за змістом і зрозумілі учневі. Високий рівень мотива-



ції на уроках дає використання української жестової мови, це дієве продуктивне навчання на основі української жестової мови, водночас – мотивація до співпраці учня та вчителя, передумова створення сприятливого емоційного середовища. Усе це дає результат за умови, що всі предмети в школі вивчаються систематично рідною мовою нечуючих дітей – українською жестовою мовою, а паралельно словесною, писемною (білінгвальне навчання). Йдеться про повноцінну комунікацію, уміння вчителя донести свою думку/точку зору на уроці, яку треба перевірити, випробувати і побачити збоку, тоді застосувати, щоб зробити свій урок цікавим, інноваційним і головне результативним. «Розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців» – стверджував О. Сухомлинський (1976); користуючись українською жестовою мовою щоденно, ви також розвиваєте: дрібну моторику; міжпівкульну взаємодію; пришвидшення й обробку інформації (рис. 3).



Рис. 3. Досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33: українська жести́мова мова як мова навчання

Відтак компенсувати брак технічних засобів, обладнання в школі певною мірою може креативність педагога і його бажання бути сучасним і цікаво проводити уроки з використанням української жестової мови для дітей з порушенням слуху. Фахівцям відділу навчання української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України спільно з педагогами-практиками важливо визначити концепцію і розробити модель двомовної школи, оновити програми з української жестової мови.

Світ розвивається, діти змінюються і нам потрібно враховувати нові тенденції в роботі, аби в дітей було бажання і зацікавленість учитися. Перед нами стоїть завдання, як реалізувати сучасні методики, які не потребують використання інтернету, смартфона і гаджетів, але водночас є привабливими для учнів (рис. 4).



Рис. 4. Досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33: цікаве дозвілля

Сучасні діти – це покоління «візуалів», вони не запам'ятовують те, що їм усно розповідає вчитель на уроці, їм це потрібно бачити, застосовувати на практиці. Нова українська школа пропонує не вчити дітей, а «навчати їх учитися». Американський психолог і педагог Дж. Рензуллі (1994) стверджує, що тріадою (трьома складовими) обдарованості є: креативність, здібності, мотивація; основною складовою є мотивація, що розвиває і збагачує навчання.

Актуальною проблемою сьогодення є зміна професійного підходу до освіти дітей з порушенням слуху. Інтеграція в соціум, вплив на формування громадянської позиції учнів, водночас сприймання дітей з порушенням слуху як рівних, визнання обдарованості нечуючих дітей є запорукою успішного розвитку національної освіти та демократичної України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами аналізу сучасних методів навчання (компетентнісне, проблемне навчання; особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи) визначено особливості реалізації концепції Нової української школи для учнів з порушеннями слуху: упевненість учителя в розумінні дитиною способу виконання завдання, урахування індивідуальних здібностей, психологічних характеристик учнів, увага на розвиток критичного мислення, вміння працювати в команді, застосовувати знання в нових умовах, підтримку мотивації до навчання, використання практико орієнтованих прийомів, створення позитивного емоційного середовища. Акцентовано на важливості використання української жестової мови в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. Висновки дослідження апробовано і впроваджено на базі Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33, ефективність навчання підтверджується значними академічними досягненнями учнів та успіхами в самореалізації.

На часі узагальнення досвіду провідних спеціальних закладів освіти, розроблення концепції та дієвої моделі «двомовної школи» (мови навчання – словес-



на та жестова), оновлення програм з української жестової мови, удосконалення системи підвищення кваліфікації сурдопедагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кульбіда С. В., Литовченко С. В., Жук В. В., Литвинова В. В.* (2020). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток. Харків: Вид-во «Ранок».

2. Український інститут розвитку освіти. (2020). Нова українська школа: ключові компетентності. Retrieved from: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>.

3. Нова українська школа. (2022). Що таке компетентнісний підхід у навчанні – відповідає Державна служба якості освіти. Retrieved from: <https://nus.org.ua/questions/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/>.

4. *Cotton, C.* (2011). Problem-Based Learning in Secondary Science. ISSUES, 95.

5. *Tasoğlu, A. K., & Baka, M.* (2014). The effect of problem based learning approach on conceptual understanding in teaching of magnetism topics. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 6(2), 110 – 122.

6. Нова українська школа. (2018). Як і коли застосовувати проблемне навчання (Problem-Based Learning). Retrieved from: <https://nus.org.ua/view/yak-i-koly-zastosovuvaty-problemne-navchannya-problem-based-learning/>

7. *Сухомлинський В. О.* (1976). Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа.

8. *Renzulli, J. S.* (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kulbida, S. V., Litovchenko, S. V., Zhuk, V. V., Litvinova, V. V.* (2020). Elementary students with hearing impairments: learning and development. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». (in Ukrainian)

2. Ukrainian Institute for Educational Development. (2020). New Ukrainian school: key competencies. Retrieved from: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>. (in Ukrainian)

3. New Ukrainian school. (2022). What is the competence approach in education - answers the State Service for Education Quality. Retrieved from: <https://nus.org.ua/questions/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/>. (in Ukrainian)

4. *Cotton, C.* (2011). Problem-Based Learning in Secondary Science. ISSUES, 95.

5. *Tasoğlu, A. K., Baka, M.* (2014). The effect of problem based learning approach on conceptual understanding in teaching of magnetism topics. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 6(2), 110 – 122.

6. New Ukrainian school. (2018). How and when to apply Problem-Based Learning. Retrieved from: <https://nus.org.ua/view/yak-i-koly-zastosovuvaty-problemne-navchannya-problem-based-learning/> (in Ukrainian)

7. *Sukhomlinsky, V. O.* (1976). Selected works: in 5 volumes. Kyiv: Rad. shkola. (in Ukrainian)

8. *Renzulli, J. S.* (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.



ВІТЧИЗНЯНА ОСВІТА І НАУКА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ СУСПІЛЬСТВА

Юлія РІБЦУН, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; logojuli@i.ua; <http://logoped.in.ua>; orcid.org/0000-0002-2672-3704; <http://www.researcherid.com/rid/O-9175-2016>; Web of Science ResearcherID O-7464-2016

Поступальний розвиток освіти і науки відбувається незважаючи на всі складні виклики сучасності, які постають перед суспільством України, – зокрема умови війни. У липні прем'єр-міністр Денис Шмигаль презентував на Міжнародній конференції в Швейцарії План відновлення України. Над змістовим наповненням розділу відновлення сфери освіти і науки працювали представники Міністерства світи і науки України, Офісу Президента, Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, понад 170 українських і біля 80 іноземних експертів. План відновлення враховує досвід європейських країн, пропонує використання принципів і підходів Європейського Союзу.

Саме на хвилі сучасного розвитку освіти та науки, за принципом навчання впродовж життя і працює колектив Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України – провідної науково-дослідної установи, що не лише займається розробленням сучасних актуальних фундаментальних і прикладних досліджень, а й здійснює підготовку наукових кадрів через аспірантуру і докторантуру, консулює фахівців і батьків дітей з особливими потребами на базі Психологічного консультативно-тренінгового центру.

Третью суботи травня в Україні відзначають професійне свято працівників науки. Саме тому щорічним традиційним заходом Інституту є проведення науковцями спільно з психолого-педагогічними працівниками закладів дошкільної, шкільної, вищої освіти, навчально-реабілітаційних, інклюзивно-ресурсних центрів **Всеукраїнського марафону в рамках Днів науки**. Цьогоріч марафон тривав упродовж 16 – 24 травня. На ньому всі сім відділів змогли презентувати свої вагомі наукові здобутки, які користуються значним попитом серед науково-педагогічних працівників і ефективно впроваджуються в практику.

16 травня відбувся **тифлофорум «Діти з порушеннями зору: від задатків до обдарованості. Розвиток дитини в умовах війни»**, зорганізований і проведений відділом освіти дітей з порушеннями зору.

Відкрила тифлофорум **Леся Прохоренко**, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вона підкреслила важливість і актуальність проведення вже четвертого такого заходу.

Спікери тифлофоруму ознайомили слухачів з науковими і практичними психолого-педагогічними технологіями допомоги дітям із порушеннями зору:



- **Набоченко Ольга**, кандидат педагогічних наук, державний експерт експертної групи з питань позашкільної та інклюзивної освіти Директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН України, учитель вищої категорії, методист, тифлопедагог виступила з доповіддю *«Діюча нормативно-правова база щодо освіти осіб з ООП»*;
- **Курінна Владислава**, молодший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору розкрила тему *«Психологічна підтримка дітей з порушеннями зору в умовах воєнного часу»*;
- **Недоріченко Тетяна**, консультант з питань інклюзивної та спеціальної освіти, корекційно-розвиткової роботи, психолог Центру професійного розвитку педагогічних працівників Полтавської міської ради презентувала тему *«Підтримка дітей під час війни. Тривоги та подолання кризових станів»*;
- **Кобильченко Вадим**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору; **Омельченко Ірина**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами презентували доповідь *«Війна як довготривала деприваційна ситуація»*;
- **Костенко Тетяна**, кандидат психологічних наук, завідувачка відділу освіти дітей з порушеннями зору, психолог виступила з доповіддю *«Резилієнс у дітей з порушеннями зору»*;
- **Довгопола Катерина**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору представила тему *«Смартфон як інструмент розвитку та корекції в роботі з дітьми з порушеннями зору»*;
- **Дігтенко Марина**, віце-президент Асоціації ДІЄвих психологів України, дитячий та юнацький психотерапевт, практичний психолог Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Полтавської міської ради розкрила тему *«Травматична криза. Форми роботи і техніки відновлення»*;
- **Кушнір Галина**, аспірантка другого року навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, тифлопедагог, учитель початкових класів спеціальної школи № 5 імені М. Я. Батюка м. Києва висвітлила тему *«Дидактичні ігри та вправи в роботі з незрячими дітьми на уроках математики в першому класі»*;
- **Рібцун Юлія**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії презентувала доповідь *«Психолого-педагогічна підтримка дітей із функціонально-зоровими труднощами в умовах війни»*;
- **Кондратенко Світлана**, науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору представила тему *«Розвиток дитини з порушеннями зору в умовах стресових факторів»*;
- **Легкий Олег**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору презентував тему *«Ігрова діяльність як фактор розвитку пізнавальних здібностей дітей з порушеннями зору»*.



У заході також взяли участь педагоги Вигодської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради, ЗДО № 47 «Берізка» компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Краматорська Донецької області, ДНЗ (ясла-садка) комбінованого типу № 81 «Бірюсинка» Запорізької міської ради, представивши свої практичні напрацювання. Численні слухачі дякували спікерам за цікаві змістовні доповіді, за плідну працю і прагнення збагачувати досвід роботи з дітьми з порушеннями зору.

17 травня відбувся **науково-практичний семінар «Діти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу: психолого-педагогічна допомога»**, організований відділом психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами.

Захід у форматі онлайн-марафону відкрила **Леся Прохоренко**, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відзначивши вагомість наукових здобутків відділу та всієї науково-дослідної установи у воєнний час.

Спікерами висвітлювалися надзвичайно актуальні теми щодо допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни:

- **Прохоренко Леся**, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України презентувала доповідь **«Освіта дітей з особливими потребами в умовах війни: проблеми та виклики»**;

- **Бабяк Ольга**, кандидат психологічних наук, старший дослідник, завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами виступила з доповіддю **«Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: інноваційні методи роботи»**;

- **Притиковська Світлана**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», директор Одеського СЗДО № 193 компенсуючого типу розкрила тему **«Використання вправ з розвитку оперативної пам'яті в корекційній роботі з дітьми з ООП»**;

- **Форостян Ольга**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» презентувала доповідь **«Інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»**;

- **Соколова Ганна**, доктор психологічних наук, в. о. декана медичного факультету, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» виступила з доповіддю **«Формування індивідуальності та пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами методами АРТ-терапії»**;

- **Орленко Ірина**, доктор філософії, завідувач Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КЗВО «ОАНО ООР», психолог вищої категорії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної



ради» презентувала тему *«Практика роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в онлайн-форматі в умовах воєнного часу»*;

- **Гончарук Наталія**, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка розкрила тему *«Використання методів подолання посттравматичного стресу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами»*;

- **Тороп Крістіна**, кандидат психологічних наук, заслужений працівник освіти України, учитель-дефектолог вищої категорії, учитель-методист, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» представила доповідь *«Навчання дітей з особливими потребами в умовах воєнного стану»*;

- **Омельченко Ірина**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами виступила з доповіддю *«Напрями діагностування символізації як механізму орієнтування в ситуації невизначеності (воєнного стану) в структурі комунікативної діяльності дошкільника з особливими освітніми потребами»*;

- **Душка Алла**, доктор психологічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами представила виступ *«Допомога батькам дитини з РАС в умовах психоемоційної напруги»*;

- **Баташева Наталія**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами зробила доповідь з теми *«Підтримка емоційного стану дітей з ООП під час війни»*;

- **Бужинецька Ксенія**, молодший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами розкрила тему *«Рекомендації для батьків, які через війну розлучені з дитиною з особливими освітніми потребами»*;

- **Шевченко Юлія**, науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами виступила з темою *«Психологічна допомога дітям засобами ігрової терапії в умовах навчання під час війни»*;

- **Кондратюк Жанна**, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, директор Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради представила тему *«Професійна ідентичність фахівців-консультантів інклюзивно-ресурсних центрів у вимірах воєнного стану»*.

Слухачі заходу щиро дякували доповідачам за плідну роботу в нових реаліях.

18 травня відділом інклюзивного навчання було проведено **Всеукраїнський науково-практичний online-семінар «Інклюзивне навчання в закладах освіти: виклики сьогодення»**.

Серед спікерів семінару були всі співробітники відділу:

- **Ярмола Наталія**, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології



імені Миколи Ярмаченка НАПН України виступила з доповіддю *«Інклюзивне навчання та підтримка дітей з ООП в умовах воєнного стану»*;

- **Колупаєва Алла**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання презентувала доповідь *«Імперативи інклюзивної освіти у воєнний період»*;

- **Коваль Людмила**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання доповіла на тему *«Інформаційна компетенція дошкільнят»*;

- **Компанець Наталія**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання презентувала доповідь *«Умови ефективності дистанційних корекційно-розвиткових занять»*;

- **Квітка Наталія**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання представила тему *«Використання електронних ресурсів у процесі дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами»*;

- **Лапін Андрій**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інклюзивного навчання висвітлив тему *«Моделювання електронного підручника в закладах освіти з інклюзивним навчанням»*.

Серед доповідачів були також викладачі кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», педагоги Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру, Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради.

До уваги слухачів були представлені змістовні доповіді щодо основних аспектів реалізації оновленого нормативно-правового забезпечення освіти осіб з особливими потребами, інноваційних розробок науковців і практиків, обговорено питання організації інклюзивного навчання та корекційно-розвивального супроводу в умовах воєнного стану.

19 травня відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було проведено **Всеукраїнську практико-орієнтовану платформу «Освітній вектор: допомога, підтримка, навчання дітей з порушеннями інтелекту та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні»**.

Захід відкрив **Олег Орлов**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, наголосивши на важливості продовження науково-практичної діяльності, незважаючи на виклики сьогодення.

У пленарній частині Платформи з вітальними словами та інформаційними повідомленнями виступили:

- **Корецька Неля**, начальник відділу освіти дітей з особливими потребами Директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН України;



• **Супрун Микола**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології НПУ імені М. П. Драгоманова;

• **Дегтяренко Тетяна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наступні доповідачі висвітлювали науково-методичний і практичний досвід освітньої, психолого-педагогічної, корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану:

• **Чеботарьова Олена**, доктор педагогічних наук, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку презентувала доповідь *«Допомога, підтримка та навчання дітей з ООП як важливий ціннісно-гуманістичний освітній вектор в умовах воєнного стану в країні»*;

• **Хонзерук Лілія**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології НПУ імені М. П. Драгоманова виступила з доповіддю *«Особистісний та професійний розвиток спеціального педагога: виклики часу»*;

• **педагоги експериментальних закладів загальної середньої освіти**: КЗО «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради», КЗ ЛОР «Навчально-реабілітаційний центр I – II ступенів «Гармонія» м. Борислава, «БП НРЦ Святого Миколая» Львівської обласної ради, спеціальної загальноосвітньої школи «Надія» м. Києва.

Слухачі Платформи зі значним інтересом сприймали запропоновану корисну інформацію щодо нагальних питань організації допомоги та підтримки дітей з інтелектуальними і комбінованими порушеннями в складний час війни, мали змогу доповнити свої професійні скарбнички інноваційними методами і прийомами роботи.

20 травня відділом логопедії було зорганізовано і проведено **науково-практичний семінар «Особливості формування комунікативної компетентності дітей з різними первинними мовленнєвими порушеннями»**.

Семінар було відкрито **Наталією Ярмолю**, кандидатом педагогічних наук, старшим науковим співробітником, заступником директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, яка наголосила на прагненні до стабільного функціонування наукової та освітньої галузі, незважаючи на виклики сучасності, підкреслила важливість проведення заходу для розвитку вітчизняної спеціальної освіти.

Багаточисельна аудиторія слухачів з усіх куточків України впродовж майже чотиригодинного семінару завдяки цікавим виступам спікерів змогла підвищити свою фахову компетентність, ознайомлюючись із сучасними науково-методичними напрацюваннями співробітників відділу логопедії.

Досвідчені спікери семінару презентували змістовні науково-практично спрямовані доповіді:

• **Данілавічоте Еляна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка в доповіді *«Особливості формування комунікативної компетент-*



ності в дітей з дизартрією» розкрила зміст міжнародної структури комунікативної компетентності, засобом якої здійснено аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією, представила критерії і технології визначення функціонально-мовленнєвих труднощів у дітей означеної категорії;

- **Гльяна Валентина**, в. о. завідувача відділу логопедії, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник у доповіді *«Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми»* проаналізувала сучасні погляди щодо порушень писемного мовлення, представила діагностичний інструментарій обстеження навичок читання і письма, репрезентувала практичну модель співвіднесення результатів обстеження стану усного та писемного мовлення, а також когнітивної сфери, яка допоможе правильно кваліфікувати особливі освітні труднощі, визначати подальшу стратегію надання допомоги відповідно до потреб дитини в умовах інклюзивного навчання;

- **Рібцун Юлія**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії у доповіді *«Окремі аспекти логодіагностики комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в дітей із заїканням»* розкрила поняття мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, проаналізувала комунікативний компонент як важливу складову мовленнєвої діяльності, зацентрувала увагу на механізмі випереджувального синтезу та його дворівневій структурі, представила основні напрями діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в дітей із заїканням;

- **Витушко Вікторія**, учитель-логопед, методист, фахівець-консультант Інклюзивно-ресурсного центру № 7 Подільського району в м. Києві в доповіді *«Методи роботи при подоланні заїкання»* представила практичний досвід роботи з розвитку дихання, ознайомлення з голосними звуками, вироблення чуття ритму в дітей із заїканням, надала практичні методичні рекомендації щодо проведення освітнього процесу з дошкільниками зазначеної категорії (організація початку занять, підтримання інтересу впродовж усього періоду логокорекції);

- **Мартинюк Зоряна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії у доповіді *«Особливості формування комунікативної компетентності в дітей з ринолалією»* окреслила труднощі та описала п'ять рівнів підтримки дітей із ринолалією, представила методіку комплексної діагностики для визначення відповідного рівня і надання корекційної кваліфікованої допомоги дітям зазначеної категорії як в умовах інклюзивно-ресурсного центру, так і закладу освіти;

- **Грибань Галина**, науковий співробітник відділу логопедії в доповіді *«Особливості формування комунікативної компетентності дітей з дислалією»* висвітлила поняття дислалії як форми порушення звуковимовної сторони мовлення, визначила види, форми і механізми виникнення зазначеного порушення, розглянула особливості функціонування фонетико-фонематичної складової мовлення, запропонувала критерії визначення ступеня труднощів і надання дітям різнорівневої підтримки.



Слухачі семінару разом зі словами вдячності констатували, що взяли для себе багато нового, цікавого і корисного щодо впровадження в практику роботи з дітьми різних вікових груп, які мають первинні мовленнєві розлади. Було підкреслено, що, незважаючи на такий нелегкий час, науковці продовжують плідно працювати на благо науки України (<https://www.facebook.com/ispukr/videos/1055635625308445>).

20 травня, у Всеукраїнський день перекладача жестової мови, відбувся **Всеукраїнський науково-практичний семінар «Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу)»**, організований відділом жестової мови.

З вітальним словом до учасників семінару виступили:

- **Коломоєць Анатолій**, депутат обласної ради, директор КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»;

- **Воробель Галина**, кандидат педагогічних наук, директор Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33.

Робота семінару охопила 5 секцій: 1) організаційно-методичні засади здійснення дистанційного навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху в умовах воєнного часу; 2) накопичення дистанційного досвіду викладання предметів: від основ до практики; 3) здійснення корекційно-розвиткового супроводу учнів з порушеннями слуху: від традицій до інновацій; 4) особливості здійснення освітнього процесу осіб з порушеннями слуху під час воєнних дій; 5) ефективність дистанційного навчання в компетентнісному зростанні фахівців.

На семінарі висвітлювались питання реалізації дистанційного навчання різних категорій осіб з порушеннями слуху з урахуванням родинної взаємодії в умовах викликів воєнного часу. Переклад українською жестовою мовою здійснювала **Оксана Пац**, учитель корекційно-відновлювальної роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33.

Спікери заходу професійно розкривали питання використання української жестової мови, жестово-словесної двомовності в навчальній, перекладацькій, корекційно-розвитковій, психологічній сферах:

- **Волохай Ірина**, помічник народного депутата України Павла Сушка виступила з доповіддю **«Здобутки дистанційного навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху як підґрунтя для формування загальноєвропейських підходів»**;

- **Кульбіда Світлана**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови презентувала доповідь **«Дистанційне навчання для осіб з порушеннями слуху: наука для практики»**;

- **Малинович Лариса**, кандидат психологічних наук, сурдопедагогиня, голова Львівського відділення ГО «Інститут соціальної політики. Наукове товариство осіб з інвалідністю» виступила за темою **«Специфіка забезпечення комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану»**;

- **Зборовська Наталія**, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України презентувала тему **«Особливості організації навчально-виховного процесу українських дітей-біженців в Баварії»**;



• **Сколотова Ірина**, перекладач жестової мови, викладач правознавства Київського фахового коледжу прикладних наук розкрила тему *«Досвід дистанційного навчання студентів: очима фахівця»*.

Доповідачами заходу стали педагоги КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР», Терехівського навчально-реабілітаційного центру Тернопільської обласної ради, Новоушицької спеціальної школи Хмельницької обласної ради, Харківської спеціальної школи № 5 Харківської обласної ради, що зацентрували увагу на навчальній, корекційно-розвитковій і виховній складових освітньо-реабілітаційного процесу спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів для осіб з порушеннями слуху.

Завдяки змістовним доповідям учасники семінару змогли пересвідчитись, що освітні та корекційні послуги, які надають фахівці за умов навіть дистанційного навчання в складні часи воєнних дій, здатні задовольнити унікальні (мовні, мовленнєві, комунікативні, візуальні, психологічні) індивідуальні потреби дітей з порушеннями слуху.

24 травня відбувся **практико-орієнтований семінар «Сучасна освіта дітей з порушеннями слуху: складаємо автентичні українські пазли»**, зорганізований відділом освіти дітей з порушеннями слуху.

Єднання навколо вітчизняних цінностей, упровадження українського національного досвіду було повною мірою зреалізовано в ґрунтовних виступах знаних на теренах України та далеко за її межами науковців:

• **Засенко В'ячеслав**, почесний директор, радник директора, дійсний член-академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху презентував доповідь *«Актуальні проблеми освіти осіб з порушеннями слуху в умовах війни і миру»*;

• **Корецька Неля**, начальник відділу освіти дітей з особливими потребами Головного управління позашкільної та інклюзивної освіти Директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН України виступила з доповіддю *«Нормативне забезпечення організації освітнього процесу осіб з ООП в умовах воєнного стану»*;

• **Литовченко Світлана**, доктор педагогічних наук, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху представила доповідь *«Досвід та перспективи організації освітнього процесу дітей з порушеннями слуху»*;

• **Жук Валентина**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху розкрила тему *«Батьківська і фахова взаємодія в освіті дітей з порушеннями слуху»*;

• **Шевченко Володимир**, доктор педагогічних наук, в. о. вченого секретаря Інституту, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху виступив з доповіддю *«Навчання та підвищення рівня знань фахівців і батьків в рамках проекту «Реабілітація осіб з кохлеарними імплантами в Україні»*;

• **Вовченко Ольга**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху презентувала доповідь з теми



«Проблема емоційного вигорання батьків та педагогів, що виховують дітей з ООП в умовах воєнного часу»;

• **Таранченко Оксана**, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху репрезентувала доповідь **«Соціокультурні зміни в Україні як нова вісь координат у перетворенні освітнього простору для дітей з ООП»;**

• **Литвинова Віра**, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху виступила з темою **«Роль педагога та сім'ї в соціалізації дитини з ООП в оточуючому соціумі»;**

• **Кульбіда Світлана**, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови презентувала доповідь **«Роль сурдопедагога в створенні комунікативного безбар'єрного середовища в навчальній діяльності глухих учнів»;**

• **Малинович Лариса**, кандидат психологічних наук, голова Львівського відділення ГО «Інститут соціальної політики. Наукове товариство осіб з інвалідністю» виступила з доповіддю **«Комплексний супровід дітей дошкільного віку з ООП в умовах воєнного часу»;**

• **Колбасова Христина**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розкрила тему **«Ефективність використання невербального інтелекту під впливом музичної терапії в дітей з ООП».**

На заході презентували свій практичний досвід педагоги «Медичного центру слухової реабілітації АВРОРА», Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради, Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру № 1.

У виступах учасників були розкриті актуальні теоретичні і практичні питання, що викликали значний інтерес у широкій слухачької аудиторії, запропоновані цікаві ідеї, висловлені пропозиції щодо покращення організації та проведення освітнього процесу з дітьми з порушеннями слуху.

Вітчизняна освіта і наука – це вагома основа розвитку потенціалу суспільства. Новаторський пошук, втілення інноваційних проєктів, особистісний розвиток науково-педагогічних працівників Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тривають. Сподіваємось, що наступного року заходи до Дня науки проводитимуться вже офлайн у мирній вільній від загарбників державі.



Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.

Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

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

Матеріали надсилаються на електронну адресу logojuli@i.ua.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

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

Мова публікації: українська або англійська.

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

Оформлення статті:

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

Реквізити статті:

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

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

- **ТЕКСТ** (14 шрифт, звичайний).

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



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

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

– Мета статті – постановка завдання.

– Методи дослідження – процедура дослідження.

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

– Висновки та перспективи подальших досліджень.

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

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

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

• REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

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

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

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

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

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

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

З повагою, редакція журналу



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бужинецька Ксенія Борисівна – молодший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Горбатюк Олена Леонідівна – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Жук Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Кордонець Вікторія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Мамічева Олена Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Мартинюк Зоряна Степанівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Омельченко Марина Сергіївна – доктор психологічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

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

Сильченко Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Шевченко Юлія Василівна – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ksenia Buzhynetska, a Junior researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with special needs of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Olena Horbatiuk, a post-graduate student of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Valentyna Zhuk, a Senior researcher of the Department of education of children with hearing disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv

Viktoriia Kordonets, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Psychology of State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University», Sloviansk, Ukraine

Olena Mamicheva, PhD (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Special Education of State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University», Sloviansk, Ukraine

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

Maryna Omelchenko, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Special Education and Inclusion of State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University», Sloviansk, Ukraine

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

Viktoriia Silchenko, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Psychology of State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University», Sloviansk, Ukraine

Julia Shevchenko, researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with special needs of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv



“

УВАГА!

Відкрито онлайн-архів видань «Педагогічної преси»!
Шановні освітяни!

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

Перелік наших видань:

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

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

З повагою,
 колектив видавництва «Педагогічна преса»

”

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

ПВ	місце	літер.
----	-------	--------

ДОСТАВНА КАРТКА – ДОРУЧЕННЯ

На ~~журнал~~ **журнал 68835**

«Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

	передплата		кількість комплектів	1
	переадресування			

на 2022 рік по місяцях

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

поштовий індекс _____ місто _____
 код вулиці _____ село _____
 область _____
 район _____
 вулиця _____

буд.	корп.	кв.		
------	-------	-----	--	--

**Державне інформаційно-виробничє підприємство
 ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

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

**Головний редактор редакції журналів
 Ніна БЕРІЗКО**

Фактична адреса: 02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54
 Юридична адреса: 01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10
 +38 (044) 498-10-28
 +38 (044) 498-10-29
 office@pedpresa.ua

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

Підписано до друку 20.04.2022 р.
 Формат 70x1001/16. Папір газет. Друк офсет.
 Умовн. друк. арк. 9,1. Обл.-вид. арк. 10,9.
 Зам. 22498

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